



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Et forum for praksislærere

- en arena for refleksjon og læring?

Inger Merethe Hansen

Uppsats/Examensarbeite: 30 hp
Program och/eller kurs: Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot
aktionsforskning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2016
Handledare: Eli Moksnes Furu
Examinator: Karin Rönnerman
Rapport nr: VT16 IPS PDA162:14

Abstract

Uppsats/Examensarbeite: 30 hp
Program och/eller kurs: Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2016
Handledare: Eli Moksnes Furu
Examinator: Karin Rönnerman
Rapport nr: VT16 IPS PDA162:14
Nyckelord: Praksisforum praksislærere refleksjon dialog veilederkompetanse Aksjonsforskning praksisfellesskap

Syfte: Studien undersøker hvordan man kan fremme refleksjon om praksis i et forum for praksislærere. Et forum for praksislærere skal utvikles og etableres for å skape en arena der praksislærerne kan dele sine erfaringer og kunnskap om veiledning. Formålet med studien er å bidra til forbedret praksis og utvikle kunnskap og forståelse om praksis.

Teori: Studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt kunnskapssyn og tanken om at læring skjer i sosial samhandling i fellesskapet gjennom dialog og refleksjon. Sosiokulturell læringsteori er grunnlagstekningen bak tre andre teoretiske begrep som presenteres og benyttes i studien: praksisfellesskap, refleksjon og dialog.

Metod: Aksjonsforskning er denne studiens metodologiske utgangspunkt. Et forum for praksislærere er blitt etablert og utviklet i lag med praksislærerne. Datamaterialet består av et kvalitativt forskningsintervju, samt notater og lydopptak fra møter i praksisforum og fra intervjuet. Datamaterialet er brutt ned og kodet i søken etter mønster som kan ha betydning for forskningsspørsmålet.

Resultat: Studien viser at det er tre områder som på hver sin måte bidrar til å fremme refleksjon i samtalene i praksisforumet: Tema for samtalene, ytringer som får svar i form av relevante bidrag fra andre, samt form på møtene. Disse tre opptrer sjelden alene. Både tema, ytringer og møteform påvirker mer eller mindre alle samtaler der refleksjonen kommer til syne. Faktorer som tid, møteledelse og ytringer som ikke får respons fra andre, kan hemme eller hindre refleksjon i samtalen. Et gjennomgående trekk ved samtalene i praksisforum var viljen til å lytte, dele og lære av hverandre. Gjennom samtalene i praksisforum har praksislærerne i fellesskap utviklet rutiner, verktøy og språk til støtte i sitt virke som praksislærere.

Forord

Det var en gang for veldig lenge siden – snart fire år siden – at en lærer i grunnskolen fikk høre om et nordisk masterstudie i aksjonsforskning og pedagogikk ved Universitetet i Gøteborg. Studiet kunne friste med svenske studieledere, norske veiledere, forelesere fra ulike land og et spennende forskningsmiljø innen aksjonsforskning og skoleutvikling. Læreren hadde slikt å gjøre og slikt å føre, og tenkte seg ikke så veldig nøye om før hun takket ja til studiet – særlig fordi hun fikk med seg en nær og kjær kollega og venn med på reisen. Målet var å komme seg til Sæter for å gjøre seg fet av å spise epler fra kunnskapens tre.

Slik startet eventyret. Som i alle eventyr møter helten på motstand. Å ta et halvtidsstudium samtidig med heltids jobb har bydd på utfordringer og frustrasjoner, men også dobbel glede. Ferier, helger, kvelder og netter har gått med i dette store sluket kalt studier. Samtidig har min jobb som lærer og praksislærer gitt meg mer ut av studiet enn jeg på forhånd kunne tenke meg. Jeg har fått nye venner i mine engasjerte medstudenter fra Harstad, Gratangen og Sverige. Jeg har fått vært med på en dannelsesreise der dialogen har stått i høysetet og der fellesskapet har bidratt til læring og utvikling for oss alle. Jeg har fått satt i gang, prøvd ut og utviklet praksis i mitt eget klasserom og på min egen skole. Nå har jeg også fullført min masteroppgave. Uten støtte fra min kjære mann og mine to jenter hadde jeg ikke klart å komme i havn. Det betyr mye at de har stått og heiet meg frem når jeg har vært som mest sliten. De har diskutert opp med middag og champagne hver eneste gang en ny milepæl er nådd. De vet bedre enn noen hva disse fire årene har kostet – og hvilken glede de har gitt meg. Tusen takk, mine kjære.

Uten at ledelsen hadde gitt meg tillit til å sette i gang et utviklingsprosjekt, ville praksisforum ikke ha funnet sted. Uten at mine kolleger hadde stilt velvillig opp og sagt ja til å etablere og utvikle en arena for praksislærere, ville det ikke blitt et utviklingsprosjekt. Uten at de hadde sagt ja til lydopptak av møter og intervju ville det blitt umulig å granske samtalene på den måten jeg har kunnet gjøre. Tusen takk!

Karin Rönnerman og Anette Olin har tilrettelagt studiet på en måte som har gjort at vi i Norge har følt oss inkludert som studenter ved Gøteborg Universitet. Torbjørn Lund og Eli Moksnes Furu fra Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, har fulgt oss gjennom alle disse fire årene som mentor, sensor, forelesere og veiledere. Studiet hadde ikke blitt det samme uten dere! Eli har i tillegg veiledet meg de aller siste milene på reisen. Hun har vært en kritisk venn som har styrt meg unna stikkveier og fallgruver på veien mot å skriftliggjøre forskningen. Kirsten Worum Sivertsen var den første som viste meg inn i veiledningens spennende verden og hun ga meg gode tips om litteratur og begrep som støttet meg i forskningsarbeidet. Familie, venner og alle jeg kjenner som har oppmuntret og hatt trua. Og sist, men ikke minst: Min gode venn i ånden, Gjertrud Kalseth. Reisene i lag til Harstad og Gøteborg, latteren og støtten, samtalene i natten og vennskapet som bare blir sterkere og sterkere. Tusen takk! Jeg trengte å være to. Jeg trenger deg!

Og så gikk det da sådan til, at læreren nådde til Sæter og kongerikets kunnskapstre. Det var mange som satt i lag med henne rundt treet. I fellesskap delte de eplene mellom seg. I fellesskap spiste de. I fellesskap ble de fetere enn de kunne ha blitt om de spiste opp alt alene.

Innhold

Abstract

Forord

Innhold1

Kapittel 1 – Innledning3

Bakgrunn for forskningsinteressen3

Bakgrunn for problemstillingen4

Problemstilling6

Forskningens formål og relevans7

Kapittel 2 – Teori.....9

Et sosiokulturelt syn på læring9

Praksisfellesskap.....10

Refleksjon.....11

Dialog13

Aksjonsforskning16

Kapittel 3 – Metode19

Aksjonsforskningens metodologi19

Presentasjon av skolen og praksislærerne.20

Presentasjon av aksjonen20

Det første møtet: «Jeg vil, men noen hindrer meg!»22

Det andre møtet: «Jeg vil vite hva de andre gjør!».....23

Det tredje møtet: «Du gjør noe jeg ikke har prøvd!».....24

Det fjerde møtet: «Hvilke mål må studentene oppnå i praksis?»25

Det femte møtet: «Å samles rundt et problem.»25

Det sjette møtet: «Å samles rundt en case.»26

Innsamling av data.....27

Observasjon28

Lydopptak og transkripsjon29

Kvalitativ forskningsintervju31

Analysering av data32

Etikk35

Forskningsetiske retningslinjer35

Etiske aspekt rundt den doble rollen som forsker og lærer.....36

Kapittel 4 – Resultat og analyse39

Hva setter i gang refleksjon om praksis?.....39

Tema39

Ytringer som får svar41

Spørsmål – «Dette lurer jeg på»41

Erfaringsdeling – «Slik gjorde jeg det».....43

Teori – «Dette har jeg lest»44

Frustrasjon og utfordringer – «Dette er vanskelig»47

Møteform48

Hva hemmer eller hindrer refleksjonen?	50
Hva sier praksislærerne..	51
... om praksisforum?	51
...om formen på møtene?	52
...om innholdet på møtene?	52
...om hva som har vært ekstra lærerikt?	52
...om hva som må til for at praksisforumet skal forbedres?	52
Oppsummering intervju	53
Kapittel 5 – Drøfting	55
Når læring gjennom refleksjon er målet	55
Når lærer også er forsker	57
Når formålet er å bidra med ny kunnskap og forbedret praksis	60
Kapittel 6 – Avslutning og fremoverblikk.....	62
Litteratur.....	64
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring.....	69
Vedlegg 2: Invitasjon til forskningsintervju	70
Vedlegg 3: Intervjuguide	71

Kapittel 1 – Innledning

Min forskningsinteresse retter seg mot praksislærere i grunnskolen som tilrettelegger praksis og veiledning for studenter fra lærerutdanningen. Jeg undersøker hvordan man fremmer refleksjon om praksis i et forum for praksislærere. Målet er å utvikle et praksisforum ved egen skole som bidrar til økt veilederkompetanse for alle deltakerne gjennom å dele erfaring, kunnskap og refleksjon med hverandre.

Min studie er relatert til forskning som peker på at praksislærere opplever at ensomhet i jobben som veiledere for studenter (Munthe & Ohnstad, 2008), på tross av at alle lærere ved skolen skal fungere som lærerutdannere (St.meld. nr.11, 2008 -2009). En av praksislærerne som har deltatt i forumet sa dette om å være praksislærer aller første gang vi var samlet: «Jeg føler meg så alene!» (Doris, november 2013). Praksislærerne på Sentrum barneskole hadde den gang ingen formell arena der vi kunne møtes og snakke sammen om praksis og veiledning av lærerstudenter

Jeg presenterer min forskning gjennom seks kapitler. I første kapittel presenterer jeg bakgrunn for forskningsinteressen, problemstilling, samt formål med forskningen. I kapittel 2 presenterer jeg teori relatert til forskningen og i kapittel 3 greier jeg ut for valg av metode og etiske aspekt knyttet til forskningen. I fjerde kapittel presenterer jeg resultat og analyse og i femte kapittel drøfter jeg mine funn sett i lys av min problemstilling. Avslutning skrives i sjette og siste kapittel.

Bakgrunn for forskningsinteressen

Valg av forskningsområde har sin bakgrunn i min interesse for pedagogisk veiledning og kollektiv læring. Mitt sosiokulturelle læringssyn ble formet under lærerutdanningen og utdanning som veileder, og har med årene vokst seg sterk gjennom praktisk erfaring, videreutdanning og ulike møter med andre mennesker. En annen ting som har påvirket meg som menneske og lærer er valget jeg tok for 13 år siden om å ta imot lærerstudenter som skulle ha praksis i skolen. Gjennom å delta i samarbeidet med lærerutdanningen og ta imot studenter som skal ha sin praksis i mitt klasserom, blir jeg hele tiden konfrontert med min egen undervisningspraksis. Jeg har gode muligheter til å reflektere over mine og andres handlinger, kunnskap og tanker i lag med studentene. Jeg opplever at jeg etter hver praksisperiode kommer styrket ut som lærer og veileder.

Min arbeidsplass har i mange år tatt imot studenter. Skolen har i dag seks praksislærere som tar imot opp til tre studenter hver i praksis. Skolen har ikke hatt noen etablert form for samarbeid mellom praksislærerne, heller ingen formelle møter mellom praksislærerne og skolens ledelse. Jeg visste derfor lite om hva de andre praksislærerne ved skolen gjør når det gjelder veiledning av studenter, hva de strever med og hva de tenker om veiledning. Det var en av grunnene til at jeg valgte å invitere alle praksislærerne til en samtale høsten 2013. Målet den gang var først og fremst å undersøke hvordan et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2012) kunne brukes som metode for å innhente kunnskap. Jeg hadde imidlertid også et ønske om å få mer kjennskap til hva de andre praksislærerne tenker om praksis og veiledning. Tema i samtalen var veiledningspraksis på egen skole. Under samtalen kom det frem at det i enkelte situasjoner føles vanskelig å være alene om jobben som veileder for studenter. Denne følelsen kommer særlig frem når praksislærerne kommer i situasjoner som er ny eller utfordrende - eksempelvis når nye dokument skal implementeres, studenter står i

fare for å stryke i praksis eller når man skal ta opp tema i veiledning som man selv ikke har særlig kunnskap om eller erfaring med. Det ble uttrykt frustrasjon over manglende eller liten dialog med lærerutdanningen, at organiseringen ved vår egen skole ofte gjorde det vanskelig å finne tid til veiledning og at formelle møter mellom praksislærerne på egen skole ikke fant sted. Det var også uklart for flere hvordan oppgaver rettet mot studentene skulle fordeles mellom rektor og praksislærer. På slutten av samtalen uttrykte alle praksislærerne ønske om å møtes jevnlig, noe også rektor ved skolen støttet.

Bakgrunn for problemstillingen

Ifølge nasjonale retningslinjer for grunnskolen er praksislærere lærerutdannere på lik linje med faglærere i teorifagene ved lærerutdanningsinstitusjonene. Det stilles blant annet krav til at praksislærere skal ha minst 15 studiepoeng i veiledning (Kunnskapsdepartementet 2010b, 2010c). Dette understreker at praksis ute i skolene er like viktig som den teoretiske læringen ved universitetene og høgskolene. Praksis og teori blir tenkt som en helhet gjennom lærerutdanningen. Læreinstitusjonene skal legge til rette for studentenes dannelsesprosesser (Kunnskapsdepartementet 2010b, 2010c) og siden praksislæreren er lærerutdanner har de en viktig rolle også i denne prosessen.

Praksisopplæringen i lærerutdanningen har vært i stadig endring. I Norge har man gått fra statsøvingssskoler (demonstrasjonsskoler, i tida fra ca. 1945-1973), videre til individuelle øvingslæreravtaler i ordinære kommunale grunnskoler og senere til praksisskoleavtaler der praksislærerne ble tilsatt i en funksjonsstilling som en del av lærerens arbeidskontrakt med grunnskolen jfr. Kunnskapsdepartementet 2005. Den nye praksislæreravtalen betyr at hele skolen skal være arena for praksis for lærerstudentene og alle lærerne skal bli en del av lærerutdanningen. Praksislærere og ansatte ved praksisskoler skal gå inn i og lære en ny rolle og utvikle en ny identitet som lærerutdannere (St.meld. nr. 11, 2008 – 2009).

Begrepet «Ensom svale» i forbindelse med å være praksislærer, ble brukt i en studie som ser nærmere på praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisperioden (Munthe & Ohnstad, 2008). I studien ble det gjort en spørreundersøkelse ved 111 praksisskoler for å undersøke om det å etablere et praksisskolesystem i stedet for individuelle avtaler med praksislærerne har ført til at de fleste lærerne ved skolen betrakter seg som lærerutdannere. De undersøker også om ledelsen ved skolene støtter opp om planlegging og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. Svarene er ikke entydige, men det kommer frem av undersøkelsen at de fleste lærerne som har svart knytter sin identitet mest til det å være lærere for elever, deretter fagperson og lavest på å være lærerutdanner. Imidlertid er de fleste enige i utsagn om at de har en felles forståelse av at det er en ressurs å være praksisskole, at de lærer mye og at det er et kollektivt ansvar. Når de skiller ut praksislærere, så har de en tendens til å svare høyere verdier på alle tre områder. Rundt en tredel av praksislærerne rapporterer at de ikke opplever støtte på skolen til gjennomføring av praksis og halvparten er helt uenig i at det er et lærerteam på trinnet som har ansvar for gjennomføring. Siden det også er noen som opplever støtte på skolen, kan det tyde på at organisering av praksisansvar varierer fra skole til skole. Svarene indikerer også stor variasjon på hvordan de opplever støtte når vurderingene av lærerstudentene skal skrives. Mange opplever at de er alene om vurderingen og at de ikke får støtte til arbeidet. Det er også flere av praksislærerne som oppgir at de ikke er enige, eller lite enige, i at ledelsen tar aktivt del i studentenes praksisopplæring og de færreste rapporterer et teamansvar for praksisopplæringen. Resultatene indikerer at det kan være en stykke igjen før praksisskoler som helhet er kommet dit at ledelse er engasjert og involvert i praksisopplæringen og at

praksislærerne kan bli 'ensomme svaler' i og imellom to institusjoner. Undersøkelsen viser til at det finnes en positiv holdning og vilje på praksisskolene, men at det er mange praksislærere som fortsatt opplever å arbeide slik det ble gjort under den individuelle øvingslæreravtalen. Undersøkelsen peker også på et behov for å få mer kunnskap om hva det vil si å være praksislærer og hvilke muligheter praksislærere har til å være lærerutdannere (Munthe & Ohnstad, 2008).

Nilssen (2014) presenterer funn fra en studie som har fulgt seks nye praksislærere på to praksisskoler (tre på hver skole) gjennom det første året som veileder for lærerstudenter. Dette har de gjort for å se nærmere på hvordan praksislærere i Norge opplever sin rolle og hvilken motivasjon nye praksislærere har for jobben. Bakgrunnen for studien er den nasjonale kvalitative studien vist over fra Munthe og Ohnstad (2008), samt internasjonale undersøkelser som viser at praksislærerne ofte er overlatt til seg selv i arbeidet med studentene (Nilssen, 2014, s.72). Det kom frem at som erfarne lærere er praksislærerne klare for nye utfordringer og er veldig motiverte for sin nye rolle. Samarbeidet med studentene er inspirerende for dem selv som lærere og de opplever et faglig praksisfellesskap de savner i den travle lærerhverdagen. Rollen som praksislærer veier dermed noe opp for den negative effekten av tidsklemma de kjenner i lærerrollen. Utvikling av faglig bevissthet og yrkes stolthet oppgis som grunn for at lærere ønsker å bli praksislærere. I rollen som praksislærer føler de seg imidlertid overlatt til seg selv. De har ingen formell arena hvor de kan diskutere erfaringene sine. Travelhet gjør at de også opplever dårlige rammer for å ivareta veiledning av studentene. Et annet moment som trekkes frem er at praksislærere beskriver stress i praksisperiodene fordi de slites mellom kravet å være til stede i fellestida og behovet for å veilede studentene. Flere opplever liten forståelse fra ledelsen og teamet sitt for at de bruker av fellestid til veiledning av studentene. En annen ting som kommer frem er at praksislærerne i denne studien er bevisst at de ikke har den nødvendige kompetansen i sin nye rolle som praksislærer. På begge skolene som var med i undersøkelsen, rådførte praksislærerne seg med gode kolleger. Disse rådene var gjerne gitt «i farta», mellom alle andre ting, og gjaldt som oftest praktiske ting. Det ble uttrykt frustrasjon knyttet til at de ikke hadde en formell arena hvor de kan diskutere praksislærerrollen og få flere perspektiver på dilemma som de møter på i praksisperioden. Praksislærerne savner et praksisfellesskap, noe som blant annet bidrar til opplevelsen av å ikke mestre rollen som praksislærer godt nok (Nilssen, 2014).

I 2010 startet Universitetsskoleprosjektet ved lærerutdanningen i Tromsø opp (Vedeler, 2013). Målsettingen er at enkelte skoler skal bli Universitetsskoler og bidra til å utvikle og forbedre praksis i den nye lærerutdanningen. På universitetsskolene er det dannet praksisforum der praksislærerne, skolens ledelse og representanter fra lærerutdanningen møtes jevnlig. I lærerutdanningens masterprogram skal 3.årsstudenter ut og gjennomføre et forsknings – og utviklingsarbeid i praksis, grunnet i prinsipper for aksjonsforskning og aksjonslæring. På andre skoler er det praksislærer og studenter som i all hovedsak driver dette arbeidet frem, men på Universitetsskoler er også lærerutdanningen inne som partner i forskningen (Vedeler 2013). En studie som involverer åtte praksislærere ved fem ulike grunnskoler i Tromsø, undersøker i hvilken grad praksislærerne opplever seg integrert i den nye forskningsbaserte grunnskolelærerutdanningen slik den gjennomføres ved Universitetet i Tromsø (Olsen, 2014). Et av funnene peker på at praksislærerne opplever integreringen i varierende grad og at de føler seg utrygge på sine roller i forhold til hva som forventes av dem i jobben som praksislærere. Det spørres om det kan bli forskjeller mellom praksisskolene når universitetsskoler har praksisforum der lærerutdanningen jevnlig er representert, mens andre skoler ikke omfattes av denne ordningen (Olsen, 2014).

Begrepet «Ensomme svaler» (Munthe & Ohnstad, 2008) passer også for å beskrive hva praksislærerne ved vår skole uttrykte under forskningsintervjuet før etablering av praksisforum ble en realitet. Skolen er ikke en universitetsskole med et etablert praksisforum. I likhet med praksislærerne i Nilssen (2014) sin studie, savner praksislærerne ved skolen et praksisfellesskap og en arena for å diskutere praksis og praksislærerrollen. Når vi selv tar grep og danner et praksisforum, er det uten at lærerutdanningen kommer inn som deltaker eller som utvikler av forumet. Forslaget om å danne en møteplass for praksislærerne kommer ikke som et pålegg fra lærerutdanningen eller skolens ledelse, men bunner i et ønske fra praksislærerne selv om å kunne dele erfaringer for å lære av hverandre. Dette ønsket er mitt utgangspunkt for problemstillingen jeg stiller i denne forskningen.

Problemstilling

Når jeg ser tilbake til innholdet i forskningsintervjuet jeg gjennomførte med de andre praksisveilederne høsten 2013, er det særlig to områder jeg ønsker å trekke frem. Det ene er praksislærernes ønske om å styrke veilederkompetansen sin. Det andre ble nærmest sett på som avgjørende for å få det til, nemlig det å møtes i et forum der man blant annet kan dele erfaringer med hverandre. Intensjonen er å øke veilederkompetansen for alle deltakerne gjennom å møtes i praksisforum.

Min problemstilling er følgende:

Hvordan fremme refleksjon om praksis i et forum for praksislærere?

Når praksislærerne skal utvikle en møteplass der erfaringsdeling om veiledning i praksisfeltet er tema, er det grunnet i *et sosiokulturelt syn på læring* der man sammen utvikler en arena der alle deltakerne skal bidra. Det er fellesskapet som den enkelte er en del av som er selve utgangspunktet for læring (Dysthe, 2001). Språk og kommunikasjon er sentralt når man skal binde sammen individuelle prosesser og de sosiale læringsaktivitetene. Alle stemmer skal høres og man skal kunne bygge på hverandres kunnskap og lære av hverandre (Dysthe, 2001). Når man tør å sette sin egen tenking på spill og undre seg i lag med andre, trer refleksjonen frem (Søndenå, 2007). Hva som må til for å få det til å skje, er mitt fokus i forskningen.

I tillegg til teori om sosiokulturell læringsyn, er det fire begreper som er knyttet til studien; *praksisfellesskap, refleksjon, dialog og aksjonsforskning* som forskningsstrategi.

Det første begrepet er *praksisfellesskap* (Wenger, 2004) og læringsteorien om denne. Teoriens utgangspunkt at læring er et fundamentalt sosialt fenomen. Det er tre sentrale faktorer som må finnes for at kolleger skal ta hverandres kompetanse i bruk og at praksisfellesskapet kan utvikle seg og gi motivasjon til ny læring: gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Et forum for praksislærere kan være et eksempel slikt praksisfellesskap. Teorien kan bidra til en større forståelse hva som skjer når et praksisforum skal dannes og utvikles til å bli en lærende arena for praksislærerne.

Det andre begrepet er *refleksjon*. Det handler om å tenke over og tenke gjennom de ulike forhold vi erfarer, og evnen til å kunne reflektere og til å konsolidere erfaringene er det som gir erfaringene mening (Tiller, 2006). Erfaringene kan være tydelige og enkle å snakke om, men kan også være «tause» og innvevd i handlingene på en slik måte at det er vanskelig å kommunisere det man kan (Tiller, 2006, s. 32-33). Jeg har fokus på praksislærernes refleksjon

om veiledning av lærerstudenter i praksis, og da må man også vite mer om hvordan kunnskapssyn innen veiledning preger synet på refleksjon. Når ønsket er å forbedre og utvikle praksis er det ikke nok å reflektere i betydning av dyptenking over noe vi vet fra før som hjelp til å sette ord på taus kunnskap (Søndenå, 2004). Man må i tillegg stille spørsmål ved egen praksis, utveksle ulike perspektiv og bringe inn ny kunnskap i fellesskap, også kalt *kraftfull refleksjon* (Søndenå, 2004).

Dialog er det tredje begrepet. Refleksjonsbegrepet knyttes til dialog og demokrati (Søndenå, 2007). Når man sammen med andre utveksler synspunkter, tanker og refleksjoner oppstår nye perspektiver. Ved å delta i offentligheten og betrakte meningsforskjeller som en styrke, vil refleksjonen fremstå som en kollektiv virksomhet (Søndenå, 2007, s. 218). Dialog er et begrep som kan beskrives som en hverdagslig, muntlig samtale eller en samtale som innebærer symmetri, likeverd, gjensidighet, harmoni, konsensus og enighet (Dysthe, 2001, s. 13-14). Dialogen slik jeg finner den hos Bakhtin (2005) blir derimot beskrevet som noe fundamentalt der alle typer menneskelig virksomhet er knyttet til bruken av språket og språkbruken er like mangfoldig som menneskenes virksomhet er det (Bakhtin, 2005). Respekten for den andres ord, vilje til å lytte og svare, samt bruke den andres ord som tankeredskap uten å miste respekten for sine egne ord er sentralt. Vi ser oss selv bare i relasjon til den andre og vi forstår oss selv bare gjennom kommunikasjon med andre. (Dysthe, 1999).

Aksjonsforskning er det siste begrepet jeg bringer inn. Jeg velger aksjonsforskning som forskningsstrategi. Jeg setter i gang et praksisforum. Jeg deltar som praksislærer og jeg leder møtene. Jeg inntar i tillegg en forskerrolle (Hoel, 2000) med mål om å få forbedret praksis og ny kunnskap om praksis for alle som deltar (Carr & Kemmis, 1986). I den forbindelse er det viktig at jeg ser nærmere på min rolle i forskningen og undersøker hvordan jeg påvirker dialogen og refleksjonen i praksisforumet.

Forskningens formål og relevans

Studiens formål er å skape en arena for å dele erfaringer og kunnskap med hverandre med mål om økt veilederkompetanse. Vi skal både bidra til forbedret praksis og utvikle kunnskap og forståelse om praksis og de sammenhenger den inngår i (Carr & Kemmis, 1986). Men kan en studie som undersøker eget felt ha relevans for andre?

Deltakerperspektivet i aksjonsforskning sier noe om hvordan alle kan delta i forskning og gi sitt bidrag inn i forskningen og produksjon av kunnskap. Den tradisjonelle forskerrollen med kontroll og distanse må da vike for en intervenerende og likeverdig forsker (Holmer & Starrin, 1993). Jeg forsker i mitt eget felt, på min egen skole i lag med mine kolleger, og spør om det kan være interessant for andre å vite mer om hvordan man fremmer refleksjon om praksis i et forum for praksislærere. Hvilken nytteverdi har en forskning som ikke går utover sin egen praksishverdag?

Den personlige, den profesjonelle og den politiske dimensjonen i aksjonsforskningen synliggjør kompleksiteten og bredden på aksjonsforskningsfeltet (Noffke, 2009) og kan også gi noen svar på spørsmålene om formål og relevans av forskning i egen praksis.

Den personlige dimensjonen handler om personlig vekst og utvikling der man blant annet undersøker egen praksis for å forbedre. Dialoggrupper og selvstudier blir trukket frem blant annet for å utvikle kunnskapsbase og utvikle profesjonalitet. (Noffke, 2009). Målet om å

utvikle en kollektiv veiledningskompetanse ved skolen gjennom å danne et praksisforum, vil kunne bidra til at hver enkelt får kunnskap om seg selv og sin praksis. Forskningen vil kunne bidra med kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for lærernes læring. Standpunktet om at lærere kan generere kunnskap utfordrer hierarkisk syn på kunnskapsproduksjon (Noffke, 2009). Forskningen har en «innenfra-blikk» og et utgangspunkt om at ikke bare forsker, men alle deltakerne skal bidra både i forskningen, forbedringsarbeidet og i å tilføre ny kunnskap til feltet.

I den profesjonelle dimensjonen er fokuset direkte knyttet til utvikling av praksis i utdanning og styrking av lærerprofesjonen (Noffke, 2009). Aksjonsforskningen her gir ny kunnskap om praksis og ny forståelse for praksis og øker profesjonaliteten og status til den enkelte. Å være veileder er nok ikke definert som en egen profesjon på lik linje med medisin og jus. Men det å handle profesjonelt er likevel viktig. Det å drive utviklingsarbeid betyr blant annet å få fram eget tankegods og problematisere dette, noe som kan øke profesjonaliteten og status (Noffke, 2009). Jeg ser det som mulig at læringsfellesskapet som utvikles blant praksislærerne på min skole kan være med på å øke profesjonaliteten til de som deltar gjennom samtalene i vårt forum. Praksislærerne på min skole skal selv være med på å utvikle en møteplass – etter ønske fra praksislærerne selv. Jeg vil tro at det kan være interessant for andre, blant annet andre praksisskoler og universiteter, å få kjennskap til våre erfaringer og kanskje nyttiggjøre seg disse.

Den politiske dimensjonen har sosial rettferdighet som agenda. Det handler om å ta kritiske standpunkt, å stille spørsmål om maktstrukturer og bruke forskning som middel til å innføre forandringer og for å frigjøre seg fra autoriteter (Noffke, 2009). Praksislæreren er også en lærerutdanner. Når praksislærer forbedrer sin veiledning, vil det samtidig kunne bidra til en styrket lærerutdanning - i alle fall når det gjelder lærerutdanning i praksisfeltet. Selv om mitt kommende forskningsarbeid retter seg mot kun en skole og en gruppe praksislærere, vil det kunne være et bidrag til å løfte praksislærernes stemme frem – i alle fall innad i skolen og inn mot det universitetet vi forholder oss til. I tillegg har dette arbeidet som mål å utvikle en struktur som støtter praksislærerne og praksisskolens mulighet til å utvikle praksislærernes kompetanse i veiledning. Vi skal ikke hente en «oppskrift» på hvordan vi skal få det til – vi skal utarbeide dette i lag og underveis. I bunnen ligger ønsket om at den økte kunnskapen om kollektiv læring skal komme studentene til nytte. Det å danne et praksisforum har også utgangspunkt i et kritisk blikk mot skoleledelsen og lærerutdanningen, der mange skoler mangler praksisforum fordi de ikke er universitetsskoler.

Kapittel 2 – Teori

Under presenterer jeg teori som er knyttet til min problemstilling og min forskning. Først presenterer jeg *sosiokulturell læringsteori* (Dysthe, 2001) som er grunnlagstenkningen bak tre viktige begrep for min forskning; *praksisfellesskap*, *refleksjon* og *dialog*. Til sist presenterer jeg *aksjonsforskning* som en strategi innen samfunnsforskning.

Et sosiokulturelt syn på læring

I et sosiokulturelt syn på læring, er samspill med andre og læring knyttet sammen (Dysthe, 2001). Teoretikere som Dewey, Mead og Vygotsky er læringsteoretikere som fremmer dette perspektivet og de bygger på en grunnleggende forståelse av at det er fellesskapet som den enkelte er en del av som er selve utgangspunktet for læring (Dysthe, 2001). Selv om de tre teoretikerne har samme syn på læring, framhever de likevel ulike perspektiv. Dewey (1996) har fokus på handling og viser til at nye erfaringer forandrer erfaringsgrunlaget vårt slik at vi hele tiden reorganiserer erfaringene våre. Læringsprosessen er her pågående rekonstruksjon av erfaring og må forstås som en del av den sosiale handlingen. George Herbert Mead var opptatt av det relasjonelle og fremhever viktigheten av å ta andres perspektiv for å kunne lære (Vaage, 2001, s. 129). Vygotsky (1978) var opptatt av det språklige, det verbale, og viser til at læring skjer først i sosial samhandling i fellesskapet, for deretter å bli del av indre prosesser i individet:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals

(Vygotsky, 1978, s. 57)

Vygotsky representerer et brudd med oppfatningen om at høyere mentale prosesser har sitt utspring i individet og at den sosiokulturelle konteksten kun er en ramme rundt individets læring (Bjerkholt, 2012). Sett fra et sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon selve bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og de sosiale læringsaktivitetene. Vygotsky har fokus på dette komplekse samspillet mellom det indre og det ytre, mellom individ og fellesskap, tanke og språk og kommunikasjon og innhold (Dysthe, 2001). Et sentralt begrep hos Vygotsky er *Den nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky, 1978). *Den nærmeste utviklingssonen* er en modell som har den lærende sitt potensiale i fokus. Modellen viser forskjellen på å løse problemer alene og det potensialet som ligger i å lære ved å samhandle med andre (Bjerkholt, 2012, s. 115). Språkets rolle i denne læringsprosessen blir viktig. Det å formulere det man har forstått med ord, dele denne med andre, få reaksjoner og kunne drøfte det man forstår og det man ikke forstår er viktig for læring (Dysthe, 2001).

I et forum for praksislærere skal deltakerne ta med seg sine praksiserfaringer fra veiledning av lærerstudenter og formulere disse erfaringene til de andre i forumet. De må være aktive, ta i mot og gi reaksjoner på det som blir sagt og kunne drøfte erfaringene med andre i et praksisfellesskap.

Praksisfellesskap

Hargreaves (1996) har studert lærerkulturer i skolen og skiller mellom to typer fellesskap. Den første typen lærerfellesskap kaller han *samarbeid* og preges av frivillighet, spontanitet, tillit og støtte. *Påtvungen kollegialitet* er den andre formen for fellesskap og er faste lærerteam som dannes av ledelsen – noe som er en vanlig strategi for å formalisere samarbeid mellom lærere. Uansett om lærersamarbeidet er frivillig eller påtvunget må lærerne forhandle om hvilke arbeidsoppgaver som skal være felles og hvordan disse oppgavene skal forstås og håndteres i den daglige virksomheten (Hargreaves, 1996). Jeg kjenner igjen de ulike typer fellesskap ved skolen jeg jobber på. Det finnes både formelle og uformelle grupper av lærere og andre ansatte. Noen grupper er opprettet av ledelsen ved skolen og har faste møter og formell struktur med gitte oppgaver, mens andre grupper er uformelle og oppstår blant annet fordi lærerne søker hverandres kunnskap etter behov eller fordi de ganske enkelt deler kontor. Praksislærerne ved skolen sitter ikke på samme kontor og har kun søkt hverandres kompetanse «i forbifarten». Når de nå danner en arena for å kunne dele erfaringer om praksis for å lære av hverandre, er det preget av både frivillighet og av formalisert samarbeid. Det er imidlertid ikke på initiativ fra ledelsen, men fra praksislærerne selv.

Det er et gjennomgående fenomen at vi mennesker hele tiden er engasjert i mange slags aktiviteter (Wenger, 2004). Mennesker møtes på mange ulike arena og sosialiseres gjennom felles meningsdanning, både i fritid og på jobb. Sentrale kjennetegn på fellesskap som involverer felles praksis finner i teorien om «praksisfellesskap» (Wenger, 2004). Utgangspunktet for teorien er at læring er et fundamentalt sosialt fenomen, at kunnskap betyr kompetanse på ulike områder som blir verdsatt, at kunnskap har med deltaking og aktivt engasjement å gjøre og at læring skal produsere mening – evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt (Dysthe, 2001, s. 62-63). For å kunne kalle et fellesskap for praksisfellesskap, må deltakerne involvere seg i felles praksis på tre områder som alle krever at du deltar aktivt: *Gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar* (Wenger, 2004 s. 90).

Det første kjennetegnet, *gjensidig engasjement*, betyr noe mer enn at mennesker er samlet i ett og samme rom. Det er heller ikke nok å si at man er en gruppe eller et team. Man må kunne være tilgjengelig for hverandre, snakke sammen i løpet av dagen og ha en relasjon til hverandre. Gjensidig engasjement handler like mye om den andres kompetanse som vår egen, og like mye om å være forskjellig som å ha noe til felles. Det er også verd å merke seg at et gjensidig engasjement betyr at praksisfellesskapet i tillegg til å inneholde glede og trivsel, også vil inneholde spenninger og motstand (Wenger, 2004).

Det andre kjennetegnet, *felles virksomhet*, handler om hvordan de som er deltakere i praksisfellesskapet håndterer og forhandler oppgaver i all dens kompleksitet. Det er deltakerne som i lag definerer hvordan ting skal gjøres og hvordan oppgaver skal møtes, og dette blir en integrert del av virksomheten som skaper relasjoner og gjensidig ansvarlighet og gir fellesskapet liv. Felles virksomhet i et praksisfellesskap kan også være til støtte i møte med ytre krefter og påvirkning utenfra ved at utøvelsen og reaksjonene på denne er forhandlet frem og blir en integrert del av praksis som eies av de som står i det til daglig (Wenger, 2004).

Det siste kjennetegnet på et praksisfellesskap kalles *felles repertoar* og handler om at deltakerne i fellesskap utvikler rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, handlinger og begreper. Dette er noe som utvikler seg og produseres over tid i en felles praksis og blitt en del av selve praksis. Det handler om hvordan de som deltar skaper et meningsfullt språk i lag

og om hvordan de former sin identitet som medlemmer i et praksisfellesskap (Wenger, 2004, s. 101).

Wenger kopler begrepet identitet til det å lære, og beskriver identitet som noe som skapes i det sosiale og noe som skaper sosiale sammenheng og strukturer (Gustafson, 2010). Selv om Wenger tar utgangspunkt i at all læring er situert, betyr ikke det at han forneker kognitiv kunnskap eller formell kompetanse som er tilegnet ved å lese i bøker og prøve ut på egen hånd eller studert i et annet praksisfellesskap enn den du er i til daglig. Tvert i mot oppmuntrer han alle de dyktige og kunnskapsrike menneskene til å dele sin kunnskap med andre for å på den måten være med å skape ny kunnskap i et sosialt fellesskap (Rundberg, 2009).

Samtaler som tar utgangspunkt i et intersubjektivt kunnskapssyn kan i større grad bidra til deltakernes dannelsingsprosess (Worum, 2014). Det krever en tenkning om at alle deltakere er ansvarlige for både kvaliteten i dialogen og for å bringe frem noe nytt, noe som ikke er kjent fra før. Meningen blir til i interaksjonen mellom partene -en interaksjon der kunnskap blir utviklet gjennom samhandling i en kontekst, ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser (Worum, 2014). Praksislærerne på skolen har ulike styrker, ulike fag og har tatt utdanning i veiledning på forskjellige tidspunkt og med ulikt innhold. Ved å etablere et praksisforum som utvikler et gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar kan man styrke sin egen og hverandres praksis ved jevnlig å få tid og mulighet til å snakke sammen og reflektere rundt sin egen og andres virksomhet.

Refleksjon

Refleksjonens betydning for læreres læring har vært sentral i den norske skoleutviklingsdebatten helt siden slutten av forrige århundre. Den gang kom det en reaksjon mot å se på lærere som tekniske gjennomførere av ting andre har bestemt. Studentene måtte da i stor grad kopiere veiledernes arbeidsform for å få godkjent praksis og dette ga en effekt som kalles kameleoneffekten – tilpasningsdyktige lærere. I stedet ville man ha autonome lærere som selv kunne ta avgjørelser om hva undervisningen skulle være, basert på refleksjoner over egen praksis (Klemp, 2013).

I teorien om profesjonell refleksjon (Schön, 1996), er refleksjon å forstå som selvrefleksjon der fokuset settes på intuitiv refleksjon i praksis. Med det menes at profesjonelle skal reflektere både før, under og etter handling i praksis, med mål om å få fram og kritisere taus kunnskap som grunnlag for alternative handlinger og nye erfaringer (Schön, 1996). Denne tenkingen finner man igjen hos Handal og Lauvås (Klemp, 2013). *Handlings- og refleksjonsmodellen* til Handal og Lauvås (1983) kom på slutten av 70-tallet som et svar på kritikk mot den sterke styringen som praksislærere hadde over studentene i praksis. Modellen vektlegger refleksjon over handling og er forankret i humanismen, psykoterapi og sosiokognitiv læringsteori og kan sies å være *individorientert* (Skagen, 2004). Veiledningen har fokus på individets selvrefleksjon og selvutvikling knyttet til en gitt kunnskap og egne handlinger. Handal og Lauvås (2000) trekker fram oppmerksomhet (å vise at du lytter), parafrasering (å si med egne ord det du har hørt den andre har sagt) og speiling (å speile følelser som sier noe om hvordan den andre opplever situasjonen) som viktige element i samtalen. Dersom man bruker handlings- og refleksjonsmodellen for å fremme refleksjon hos praksislærerne, så er det for å reflektere over egen handling, stimulere dyptenkning og la lærerne sette ord på kunnskap som betraktes som taus (Søndenå, 2004). Mening og forståelse tenkes å foregå primært i det enkelte individet (Worum, 2014).

At kunnskap er noe som primært finnes hos individer er en dominerende antakelse i vestlig tradisjon (Säljö, 1996). Denne individualistiske tradisjonen har dype historiske røtter og kommer til syne på mange ulike vis. Et eksempel er i skolen. Når man snakker om at kunnskaper og ferdigheter som lokaliseres i hjernen eller kroppen til det enkelte menneske, så testes slik kunnskap som oftest individuelt. Det er individet som kan eller ikke kan (Säljö, 1996, s. 126-127). Vårt selvbilde skapes gjennom reaksjoner på våre handlinger og i samtaler med andre, noe som ofte leder til selvrefleksjon der vi oppdager nye ting som oss selv og vårt virke. Gjennom slik refleksjon distanserer man seg fra sin egen handling og gjør det til utgangspunkt for ettertanke (Säljö, 1996). Handlings – og refleksjonsmodellen skulle motvirke ensidig tilpassing av den etablerte tenkningen, men den er nå selv kritisert for å preges av kloning og speiling i alt som er velkjent. Et felles ansvar for å bringe inn ny kunnskap og viten, eller å stille spørsmål ved gjeldene forståelser, har liten plass i slik veiledning som handlings- og refleksjonsmodellen tar utgangspunkt i (Worum, 2014). Det viktigste synes å være at man reflekterer og viser fram ulike refleksjoner for hverandre, ikke å ta stilling til sine tanker og handlinger. Vi får det som kalles «refleksjonsatleter» som står frem uten substans og usårlige for argumenter (Søndenå, 2004).

Hvis man ser mot et *intersubjektivt* kunnskapssyn, så er refleksjonen avhengig av at alle deltakere i samtalen er ansvarlige for både kvaliteten av samtalen og for å bringe frem noe nytt, noe som ikke er kjent fra før (Worum, 2014). I stedet for en samtale som retter seg mot at en skal vurdere seg selv kritisk ved hjelp av spørsmål og der den andre helst skal avstå fra å gi råd, blir meningen til i interaksjonen mellom partene. En interaksjon der andres faglige synspunkter også kommer til uttrykk underveis i samtalen og der kunnskap blir utviklet gjennom samhandling i en kontekst - ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser (Worum, 2014). Refleksjonen peker tilbake på hva som er sett fra før av deg eller andre, også det vi selv ikke liker eller tar avstand fra, for å gjøre det mulig å si hva vi mener og å tenke nytt (Søndenå, 2007). Refleksjonen her er ikke et mål i seg selv, men en måte å oppnå ny erkjenning (Søndenå, 2004). Vygotsky kaller refleksjon en høyere mental prosess som kan læres og utvikles i samhandling med andre hvor tenking uttrykkes og tanker formidles. Å møte alternative tolkninger bidrar til utviklinga av ny forståelse. Verdien av egen tenking bekreftees og felles refleksjon gir støtte til å forstå læreryrket som et intellektuelt yrke (Søndenå, 2004, s. 143).

Kraftfull refleksjon er et begrep som brukes for å beskrive refleksjon som er mer enn en handling og en dyptenking rundt eget virke og det vi vet fra før (Søndenå, 2004). Begrepet henter inspirasjon fra filosofien og krever tenking fra mange ulike synsvinkler. Det handler om transcendent – det overskridende – der man utveksler perspektiv og får ny kunnskap i fellesskap. Det krever at man er fullt ut oppmerksom, har evnen til å lytte, evnen til å gi emosjonell støtte og til å oppmuntre til personlig egenart. Som lærer må man ikke her se på seg selv som ferdig utlært men heller som en lærende part også i møte med studenter med mindre erfaring i skolen (Søndenå, 2004):

Noko av det viktigaste med den kraftfulle refleksjonen er at den kan utviklast til eit grep om tanken. Dette har vi nytte av i ulike analysesamanhenger i utdanninga så vel som i ulike profesjonar. Kraftfull refleksjon kan gje oss grep om den pedagogiske kvaliteten, så ikkje dei stadige «kvalitetsreformene» får grepet på oss»

(Søndenå, 2004, s. 131)

Kraftfull refleksjon er avhengig av stadige besøk i andre sine måter å tenke på der man ikke setter oss fast i det som er trygt og det vi allerede vet noe om. I stedet ser vi på andre sine

meninger som kilder til ny kunnskap og det er derfor ikke mulig å oppnå kraftfull refleksjon i ensomhet (Søndenå, 2004, s. 129).

Det motsatte – kraftløs refleksjon – kan skje hvis man neglisjerer spørsmål om hva tenkingen bak handlingen retter seg mot. Det advares mot at pedagogiske teorier om praktisk-pedagogiske handlinger overskygger spørsmålet om hva det betyr å være lærer (Søndenå, 2004, s. 24). Hvis vi som deltar i praksisforumet skal oppnå det Søndenå kaller kraftfull refleksjon, må vi involvere hverandre, samtale i lag og dele det hver av oss tenker om det vi gjør i praksis. Vi må hjelpe hverandre til å overskride det kjente, til å oppnå ny erkjennelse, og da må vi også løfte frem teori som en av stemmene inn i samtalen.

I et aksjonsforskningsprosjekt i en norsk grunnskole, blir det observert tre ulike kategorier refleksjon (Postholm, 2008). *Tips og utveksling av erfaringer*, er første kategori. Her fører diskusjonene til kraftfull refleksjon ved at lærere lærer av hverandres erfaring fordi tenkingen overskrider det som allerede er tenkt og gjort. Under den andre kategorien, *Underbygge undervisning*, finner Postholm (2008) eksempler på at lærerne begrunner undervisningen sin med ulike grader av ekspertise ved å henvise til eksempelvis læreplanen, tidligere lærere eller generelle oppfatninger om for eksempel læring. Tradisjonell teori har liten plass i denne kategorien. Den siste kategorien kalles *Vurderende uttalelser fra lærere*. Her peker lærerne selv på konsekvenser av at de har reflektert over undervisningen sin. Lærerne opplevde refleksjonsprosessen grunnet i aksjonsforskning og aksjonslæring som meningsfull. Samtidig kan det se ut som om lærerne er veldig utrygge i rollen som reflekterende partnere (Postholm, 2008).

En annen undersøkelse som identifiserer ulike tilnæringer til refleksjon blant lærere (Ottesen, 2006), viser at refleksjon knyttet til å løse konkrete problemer var mest brukt. Her dreier refleksjonen seg om å finne raske og praktiske løsninger på ulike problem knyttet til praksis i skolen. Selv om denne typen refleksjon kan bidra til manglende profesjonell utvikling og lite fornying, så har den betydning fordi den gir et bidrag til å sette ord på handlinger og forklare handlinger i praksisfeltet. En annen tilnærming dreide seg om refleksjon med fokus på å få frem et mangfold av perspektiv for å belyse et saksområde. Teoretiske, etiske og moralske perspektiver blir trukket inn her. Den tredje tilnærmingen handler om refleksjon knyttet til erfaringer man har gjort seg. Her analyserer og vurderer lærerne ulike erfaringer både i forhold til teoretiske og praktiske perspektiv. Disse tre perspektiver sees på som likeverdige, men det er bekymringsfullt at det er den første måten å reflektere på som dominerer. Det begrunnes i at når spørsmål om hvordan ting skal gjøres er det som vektlegges, så blir ideer om hvordan ting kunne vært gjort annerledes stille (Ottesen, 2006, s. 77).

Når jeg videre bruker refleksjon som begrep, er det i betydning av den kraftfulle refleksjonen som er overskridende og nyskapende (Søndenå, 2004) og som innebærer at man i samtalen får frem mangfoldet for å belyse et saksområde (Ottesen, 2006). Refleksjonsbegrepet knyttes til dialog og demokrati (Søndenå, 2007). Når man sammen med andre utveksler synspunkter, tanker og refleksjoner oppstår nye perspektiver. Ved å delta i offentligheten og betrakte meningsforskjeller som en styrke, vil refleksjonen fremstå som en kollektiv virksomhet (Søndenå, 2007, s. 218).

Dialog

Opprinnelsen til dialogbegrepet stammer fra Sokrates samtaler med sannhetssøkende mennesker, også kalt «Den Sokratiske metoden», der målet med dialogen var å komme frem

til sannheten gjennom grundig argumentasjon og uten bruk av overtalelser, fri for følelser og makt. Det gode argument vinner over et dårligere argument (Dysthe, 2005). I dag finner vi flere ulike måter å forstå dialogen som begrep og jeg vil vise til to av dem, den *individorienterte* og den *intersubjektive*.

Den *individorienterte* forståelsen av dialog tar utgangspunkt i det klassiske dialogbegrepet der idealet er at samtalepartnerne når frem til en felles forståelse. Sannheten er inne i hvert menneske, det gjelder bare å oppdage den (Dysthe, 2005). I samtaler med et individorientert kunnskapssyn, er det liten plass til tanken om å ha et felles ansvar for å bringe inn ny kunnskap og viten eller å stille spørsmål ved gjeldene forståelser. Det er fokus på individets selvrefleksjon og selvutvikling knyttet til en gitt kunnskap og egne handlinger (Worum, 2014). Det betyr at spørsmål som får frem den tause kunnskapen er rådene og at refleksjon over egen handling er selve målet for samtalen. Det er begrunnelser for handling, ikke selve handlingen, som skal evalueres (Skagen, 2004). Hvis praksisforumet legger denne forståelsen til grunn, så vil samtalerne ha som mål at praksislærerne får hjelp til å reflektere over egne handlinger og kunnskaper for å få fram den tause kunnskapen til den enkelte.

Den *intersubjektive* forståelsen av dialogen har utspring i blant annet Bakhtin sin teori. Der er dialogen et grunnvilkår for menneskelig eksistens og kommunikasjon. Kunnskap blir til gjennom interaksjon og forståelse som kan utvikle seg i møtet mellom mange ulike perspektiv og oppfatninger (Dysthe, 2005). Alle typer menneskelig handling er knyttet til bruk av språk og språkbruken er like mangfoldig som menneskelig virksomhet generelt (Bakhtin, 2005). Overalt handler det om veksling av ytringer i en åpen dialog og ytringer i personens indre dialog. Overalt er det også en viss helhet av ideer, tanker og ord som hver og en lyder på et spesielt vis (Bakhtin, 1991). Dette blir understreket av Bakhtin (1984) i følgende sitat:

«To be means to communicate...to be means to be for other, and through him, for onselv...I cannot do without the other, I cannot become myself without the other»
(Bakhtin, 1984, s.12)

Bakhtin hevder at kunnskap blir utviklet gjennom samhandling med andre i sosiale sammenhenger, ikke primært gjennom individuelle prosesser. Han mener også at mening blir til i en interaksjon mellom den som snakker og den som lytter, den som skriver og den som leser (Dysthe, 1999, s. 10). Vårt praksisforum skal bidra til å styrke praksislærerne i sitt virke som veiledere for lærerstudenter. Det å få frem den tause kunnskapen vil bli viktig, men i tillegg skal praksislærerne gjøre bruk av andre sine erfaringer og tanker som bringes inn i samtalerne. Når dialogen forstås både som den enkeltes dialog med seg selv og som samtalen med andre, og at denne dialogen er kjernen i den menneskelige eksistens, er den også kjernen i menneskelig og profesjonell utvikling (Skagen, 2011). Det betyr at den enkeltes personlige og profesjonelle utvikling må ses i forhold til andre mennesker fordi det er gjennom dialogen at en yrkesidentitet blir utformet. Det er verd å merke seg at en fruktbar dialog er helt avhengig av den enkeltes kunnskap og ferdigheter, men utviklingen av en individuell identitet gjør hele tiden bruk av andre sine bidrag i de dialogene vi deltar i (Skagen, 2011). I Bakhtin blir disse bidragene kalt «fremmed tale» (Bakhtin, 2005).

Sentrale kjennetegn på dialogen slik vi kjenner den hos Bakhtin er respekten for den andres ord og en vilje til å lytte til den andre. Like viktig er å være villig til å forstå den andres premisser og bruke den andres ord som tankeredskap, mens man samtidig beholde respekten for sitt eget ord. I denne typen dialog er det ikke enighet, men vilje til å leve med motsetninger som er viktig (Dysthe, 2005). God dialog forutsetter forskjeller mellom de som

skal være med å fremme dialogen og at alle parter kommer til ordet i tilstrekkelig grad. Innholdet skal representere et ekte møte mellom ideer, standpunkt og meningsuniverser, samtidig som det gir rom for den individuelle, indre diskursen som er helt avgjørende for en fruktbar dialog (Skagen, 2001). Makt og autoritære handlinger har ingen plass i dialogen:

«Bakhtins dialog ville ikke trives i et miljø som legger vekt på harmoni fremfor faglighet, eller som ønsker tilpasning fremfor utvikling. Den bestemte motsetningen som Bakhtin setter opp mellom dialog og monolog, må kunne forstås som en sterk skepsis til maktbruk og autoritære handlinger også i pedagogiske sammenhenger.»

(Skagen, 2001, s. 209)

Samarbeid er et viktig stikkord når det gjelder dialogen (Svare, 2006). Samarbeid om å få dialogen i gang og å jobbe for felles mål. Det settes ganske store krav til en som skal lede en dialogisk samtale. Dess flere som deltar i samtalen, dess vanskeligere er det. Lederen av samtalen må tenke over hvordan møtet kan ledes best mulig og avklare målet for samtalen i lag med de andre deltakerne. Mange spørsmål dukker opp underveis i samtalen: Er det god tid til å la samtalen gå sin gang? Må man hjelpe til slik at alle får komme til ordet? Må man styre mye eller lite? Uansett er det viktigste for en møteleder å fremme alle deltakernes egne evner til å føre en god dialog (Svare, 2006). Samtalen er samtidig avhengig av de andre som deltar og deres vilje til å lytte oppmerksomt og til å konsentrere seg om samtalen (Svare, 2006, s. 82). Det handler om å kunne delta i samtalen og lytte til andres bidrag, samt og selv komme med relevante bidrag og tørre å undre seg og stille spørsmål. Usikkerheten er en del av dialogen. Fremfor å søke trygghet i det du allerede tror på, må man være åpen for at det finnes mange sannheter og gi slipp på sin egen når gode grunner taler for det. Det handler også om viljen til å gjøre hverandre god ved hjelp av egen innsats og ved å hjelpe til med å legge til rette situasjoner som får frem det beste i de andre (Svare, 2006).

Når praksislærerne skal møtes i et praksisforum er det ønskelig at samtalen fremmer det flerstemmige (Dysthe, 1995) der de som snakker sammen er i lag om å skape og gjenskape mening. Kilder til kunnskap er dermed ikke bare teori eller enkeltpersoner, men også tolkninger og de personlige erfaringene til de lærende (Dysthe & Igland, 2001).

Monologen er beskrevet som en trussel for dialogen og forstås i betydning av enetale, en ytring fra et menneske som har funnet sitt standpunkt og holder fast ved det (Svare, 2006, s. 11). Her ønsker man å formidle sitt standpunkt til andre, men man er ikke interessert i å få sitt standpunkt kommentert, utdypet eller utfordret. Man snakker til sitt publikum, ikke med, og talen bærer preg av overtalelse (Svare, 2006). Monologen vil derfor ikke invitere til forståelse og meningsskaping, men i beste fall føre til en indre dialog for den som lytter (Gjems, 2007). Andre trusler mot dialogen kan være å bruke spørsmål som anklager eller avleder fra det man opprinnelig snakket om, angrep på person i stedet for argumentasjon i saken og latterliggjøring (Svare, 2006).

Når jeg videre bruker begrepet dialog, tenker jeg på dialogen som en samtale som fremmer det intersubjektive, det flerstemmige og motsetningsfulle og som kan finnes igjen i det bakhtinske dialogbegrepet. Jeg bruker ikke den sokratiske forståelsen, den individorienterte, som legger vekt på harmoni og sannhet, selvrefleksjon og selvutvikling. Når vi danner et praksisforum ved egen skole, er det med et ønske om at alle som deltar skal høres og alle har like stort ansvar til å bringe inn sine tanker og sin forståelse av det vi til enhver tid har som tema. Vi skal ikke ha som mål å finne «den perfekte og riktige» måten å jobbe med veiledning av studenter på. Vi skal ikke lete etter det riktige svaret på hva en god praksislærer er og hva

en god praksislærer må gjøre. I stedet skal vi ha samtaler som får opp det flerstemmige (Dysthe, 1995) for å få frem ulike perspektiv om tema. Bakhtin bruker metaforer som «en bru mellom to parter» eller «en gnist mellom to elektriske poler» når han forklarer at kommunikasjon oppstår som i en interaksjon og i samspillet, og at meningen er like mye avhengig av den som mottar som av den som taler eller skriver (Dysthe, 2001, s. 50). Jeg håper at vi som skal delta i praksisforumet klarer å oppnå denne «gnisten» og gå på «broene» mellom hverandre gjennom å dele erfaringer fra praksisfeltet og tilegne oss ny kunnskap om det å veilede lærerstudenter.

Aksjonsforskning

Aksjonsforskningens ulike retninger representerer røtter som strekker seg mot flere teoretiske tradisjoner innenfor forskning og denne strategien for samfunnsforskning låner sitt vitenskapssyn fra ulike vitenskapelige paradigmer (Hansson, 2003). Det finnes en rekke retninger. Hvilket perspektiv ulike aksjonsforskere har og hvordan de praktiserer sin aksjonsforskning, er i stor utstrekning berodd på profesjonell utdanningsbakgrunn og det begrepsapparat forsker har tilegnet seg (Hansson, 2003). Aksjonsforskning er blitt en verdensomfattende bevegelse som også involverer lærere, lærerutdannere og forskere ved universitetene. I noen tilfeller er aksjonsforskning sett på som en metode eller en teknikk for å få økt kunnskap (Carr & Kemmis, 2005), noe som står i sterk kontrast til tanker om aksjonsforskning som et viktig bidrag inn i skoleforskning på grunn av et kritisk og emansipatorisk perspektiv (Carr & Kemmis, 1986).

Tre ulike perspektiver hentet fra Habermas viser til hvordan man håndterer kunnskap i skoleforskning; *positivistisk*, *hermeneutisk* og *kritisk* (Carr & Kemmis, 1986). De tre retningene skiller seg fra hverandre både når det gjelder syn på kunnskap, forskningsinteresse og utgangspunkt for forskning.

Positivistisk perspektiv på kunnskap innebærer en teknisk interesse, at forskningen skal evaluere ulike metoder og evaluere hvor effektive og virksomme de er. Troen på naturvitenskapen og dens metoder er sterk i denne tradisjonen. Lærerens kunnskap er kunnskap om de ulike metodene som er tilgjengelig og viten om hvor effektiv de er i ulike sammenhenger. Læreren blir styrt av tradisjoner, forventninger og det fysiske miljøet. Tanken her er at undervisning kan forbedres med bedre redskaper, ressurser eller miljø (Carr & Kemmis, 1986).

Hermeneutisk perspektiv har en praktisk forskningsinteresse og et praktisk syn på kunnskap (Carr & Kemmis, 1986). Her tenkes utdanning og læring som en prosess som gjennomføres i en sosial kompleks situasjon som krever mange bestemmelser og avveininger fra de som deltar. Profesjonelle avgjørelser er basert på erfaring på hva som gir god læring i de ulike situasjonene noe som innebærer ulik handling til ulike situasjoner. Samfunnsvitenskapelig forskning i denne tradisjonen må bygge på de sosiale aktørenes beskrivelser, ikke på teori alene. Hermeneutikkens grunntanke er at man aldri møter verden forutsetningsløst. Vi bringer alltid med oss forforståelse eller fordommer, og de hjelper oss med å skape mening med det vi opplever eller møter. Uten forforståelse, ville vi ikke vite hva vi skal se etter. Begrepet «den hermeneutiske sirkel» er et sentralt begrep i denne tradisjonen.

Her beskrives tolkingen som en prosess som veksler mellom det vi skal fortolke og den kontekst det fortolkes i, mellom del og helhet. For å forstå helheten må man studere enkeltdelene, for å forstå enkeltdelene må man studere helheten. Hvordan delen skal fortolkes og begrunnes, avhenger av hvordan helheten fortolkes og begrunnes, og omvendt. Dette fører tolkningene fremover i en spiral som bidrar til å skape ny forståelse (Gilje & Grimen, 2007,

s.153-155). Et annet sentralt begrep i hermeneutikken er «dobbel hermeneutikk» (Gilje & Grimen, 2007). Det er lite sannsynlig at forskning som bare gjengir de de sosiale aktørene sine oppfatninger vil si alt som er av interesse å vite om hvordan et samfunn fungerer. I tillegg til å forholde seg til en verden som er fortolket av aktørene selv, må forsker også fortolke fortolkningene (Gilje & Grimen, 2007, s. 145-146).

Det *kritiske* perspektivet bringer inn handling i tillegg til tolkningsperspektivet i hermeneutikken. Dette perspektivet er grunnet i en bevissthet om at læring er historisk betinget. Læring er en sosial aktivitet med sosiale konsekvenser. Læreren stiller seg åpen til debatt, undersøkelser og forskning for å vurdere sin praksis. Da er kritisk refleksjon en nødvendighet for å utvikle best mulig praksis (Carr & Kemmis, 1986). Praksis endres ved å forandre forståelsen for praksis. Både forskningsinteressen og synet på kunnskap innen kritisk forskning er emansipatorisk – frigjørende. Frigjøring fra å ta noe for gitt, frigjøring fra makt som undertrykker (Carr & Kemmis, 1986). Lærerne må formulere teorier ut i fra sin egen praksis, og utvikle praksis gjennom kontinuerlig handling og refleksjon (Carr & Kemmis, 1986, s.152). Aksjonsforskning foreslås som en konkret strategi innen samfunnsforskning for å få en slik kritisk tilnærming til egen praksis (Carr & Kemmis, 1986, s. 45).

I dag finner man eksempler på noe som kalles for aksjonsforskning, men som kan betegnes som profesjonell virksomhet (Kalleberg, 1992, s. 17). Noe av kritikken mot aksjonsforskning har pekt på at aksjonen blir viktigere enn forskningen og at forskningen påvirker endringsarbeid i feltet (Kalleberg, 1992). Spørsmålet om hva som kan kalles vitenskap blir sentralt her. Kalleberg (1992) har sett på hva som karakteriserer samfunnsforskning som vitenskap. Han har utviklet en modell som viser forholdet mellom *spørsmål* som forskningen styres av, *erfaringsmaterialet* (data) som blir samlet inn, *begreper* som blir brukt som analyseredskap og de *svar* som trer fram i forskningen. Han skiller profesjonell virksomhet fra vitenskapelig virksomhet ved å vise til kravet om publisering. Et vitenskapelig arbeid der forsker argumenterer for sine valg angående innhenting av data, bruk av begreper og sine resultater, skal publiseres og legges åpent for et kritisk forskersamfunn.

Kalleberg (1992) peker også på at samfunnsforskningen preges av tre ulike typer spørsmål. Det første handler om hvorfor og hvordan noe er, blitt som det er eller vil bli, og kalles *konstaterende spørsmål*. Det andre handler om hvilken verdi en sosial realitet har og sies å være *vurderende spørsmål*. Det siste er *konstruerende spørsmål* og handler om hva aktøren kan og bør gjøre for å forbedre en gitt virkelighet. Når målet ikke bare er å produsere ny kunnskap, men også å forbedre praksis ved at forskeren selv går inn i praksisfeltet, kaller man forskningen for *intervenende*. Aksjonsforskning stiller konstruerende spørsmål og tilhører konstruktiv, interverende forskning og flere samfunnsvitere hevder at aksjonsforskning er selve hovedeksemplet, og kanskje det eneste eksemplet, på konstruktiv samfunnsvitenskap (Kalleberg, 1992).

Aksjonsforskning er på full fart inn i norske og nordiske skoler og universitet (Rönnerman, Furu & Salo, 2008). Det er kanskje nettopp fordi aksjonsforskning kan møte behovene for at lærere selv er med på å forme sin organisasjon gjennom en refleksiv forskning der deltakerne gjennom sosiale prosesser har tre mål:

- 1) Forbedre praksis
- 2) Forbedre forståelsen for praksis og
- 3) forbedre situasjonen der praksisen foregår

(Carr & Kemmis, 1986, s.162)

Fundamentet i de nordiske lands samfunnsstruktur har sin bakgrunn i velferdssystem forankret i demokratiske verdier og ideal om likhet. (Rönnerman, Furu & Salo, 2008). Typisk for de nordiske landene er at de har lange tradisjoner med folkeopplysningsbevegelser, hvor studiesirkler har vært en kilde til kunnskapsutvikling for store grupper. Et trekk ved aksjonsforskning, blant annet i Norge, er at forskningsinstitusjoner har hatt et nært samarbeid med fagorganisasjoner innenfor arbeidslivsforskning. De pedagogiske tradisjonene i utdanningssystemet er en tredje faktor som har hatt stor betydning for aksjonsforskningens retning i de nordiske landene. Et holistisk syn på lærerens oppgaver, nært samarbeid mellom lærere og forskere og partnerskap mellom skole og universitet har preget den nordiske grenen av aksjonsforskningen. De nordiske landene har hatt enhetsskolen og en skolekultur der alle skal ha like muligheter uansett sosial bakgrunn som ideal, i motsetning til mange andre land som skiller mellom allmenn-skolen og eliteskoler. Det samarbeidende perspektivet og dialogen har en sterk posisjon i norsk skole og samfunnsliv (Rönnerman, Furu & Salo, 2008).

Et perspektiv som fikk betydning for aksjonsforskning også i Norden var det kommunikative perspektivet (Hansson, 2003), som blant annet har bakgrunn i Habermas sin tenking om det kommunikative rom (Kemmis, 2001, s.100). Deltakerne må først ta standpunkt i om de vil delta. Når de har bestemt seg for å delta finnes det ulike former for deltakelse de kan velge mellom, for eksempel som foredragsholder, som tilhører, som tilfeldig deltaker eller en deltaker som aktivt fremmer sin mening. Et kommunikativt rom dannes når et problem eller spørsmål er åpen for diskusjon. Kemmis (2001) hadde først som utgangspunkt at forskning først og fremst er for praktikere, og han viste til Habermas sitt utsagn om at prosessen som fører til «enlightenment» kun kan skje ved at alle er deltakere (Kemmis, 2001, s. 91). Senere betraktet han hver enkelt deltaker som en samtalepartner. Diskusjonen var fortsatt intern for gruppa. Etter hvert begynte han å se på kritiske aksjonsforskningsprosjekter som mer åpne der deltakerne fungerte som engasjerte borgere opptatt av lokal handling, men med et mer kritisk og frigjørende visjon for arbeidet (Kemmis, 2001, s. 100.101). Den nordiske retningen kjennetegnes av demokratisk dialog og fokus på prosesser som bidrar til forandring og utvikling. Det å lære av hverandre gjennom samtaler med andre er sentralt og dialogkonferansen har sitt utspring fra denne tradisjonen (Hansson, 2003).

For å utvikle pedagogen, virksomheten og forståelsen av virksomheten vil det ikke være tilstrekkelig at den enkelte sitter og reflekterer for seg selv. For å kunne undersøke og fange inn kompleksiteten praksisen bygger på, kreves også at man deltar i det kollektive – i møter som bygger på samtale, dialog og refleksjon for å oppnå kunnskaper og gjennomføre forandringer i praksis (Rönnerman, 2007, s.100-101).

Kapittel 3 – Metode

Under presenterer jeg først aksjonsforskningens metodologi slik jeg finner den hos Somekh (2006). Deretter presenterer jeg skolen og praksislæreren, aksjonen og metoder for innsamling av data. Videre sier jeg hvordan jeg tenker å gå frem når data skal analyseres. Til sist peker jeg på etikk med forskningsetiske retningslinjer og etiske aspekt rundt den doble rollen som lærer og forsker.

Aksjonsforskningens metodologi

Aksjonsforskningens metodologi, hvordan man innhenter kunnskap, forener samfunnsvitenskapelig forskning og deltakende praktisk handling der deltakerne blir agent for egen praksis fordi den egner seg når man forsker på endringer i praksis (Somekh, 2006). Det er likevel umulig å planlegge forandring og implementere det akkurat slik det var tenkt, men aksjonsforskningen kan være til hjelp for å gjøre det så godt som mulig med hjelp av generell kunnskap. Somekh (2006) tar utgangspunkt i at det ikke finnes en enkel sannhet, forskeren skaper og skapes av sin virkelighet og er både sensitiv og reflektiv. Videre tar hun utgangspunkt i at makt er en integrert del av all samhandling og at aksjonsforskning handler om samarbeid og frigjøring og er derfor verdiladet. Begrepene sosial rettferdighet og demokrati problematiseres og målet er å generere troverdig kunnskap. Det vises til åtte metodologiske prinsipper i aksjonsforskning:

- 1) Forskning og aksjon på samme tid.
- 2) Kollaborativt partnerskap mellom deltakere og forsker
- 3) Utvikling av kunnskap og forståelse av unik karakter
- 4) Starter med en visjon om samfunnsendring og mål om større sosial likhet for alle
- 5) Reflektivitet av høy grad er viktig
- 6) Engasjement med vid forståelse av nåværende kunnskap fra ulike felt
- 7) Kraftfull læring hos deltakerne som selv er forskningsinstrument
- 8) Forskning med en bred, historisk, politisk og ideologisk kontekst med «insider» Og «outsider» gjør det lettere å adoptere dette perspektivet. Ikke bare fordi fagkunnskap bringes inn, men fordi deltakerne får utvidet sine egne antakelser. (Somekh, 2006)

Disse metodologiske prinsipper tar utgangspunkt i at det kommer en «outsider» inn i praksisfeltet og møter «insider» (Somekh, 2006). Jeg kommer ikke inn i praksisfeltet som forsker utenfra, men befinner meg allerede inne i feltet. Likevel kan prinsippene også beskrive min forskning. Forskning og aksjon skjer på samme tid ved at jeg som forsker både deltar og leder praksisforum, samtidig som jeg blant annet innhenter empiri ved å observere og tar lydopptak fra samtalene. Partnerskapet mellom meg og de andre deltakerne i praksisforumet er kollaborativt ved at vi utvikler praksisforumet i lag. Det er riktig nok jeg som innkaller til møter og legger frem forslag til møteplan og agenda for møtene, men det er praksisforumet i fellesskap som legger premissene for hva møtene til syvende og sist skal inneholde. Når det gjelder utvikling av kunnskap og forståelse som Somekh (2006) sier er av unik karakter, vises det til at kunnskap og forståelse blir til i fellesskap med viten om at det ikke finnes en sannhet og at det gjennom felles dialog skapes lokal teori. Teorien er i denne sammenheng utviklet i og relevant for praksisfeltet, og er ikke (bare) teori som er generell for forskning (Elden og Levin, 1991). Den kunnskapen og forståelsen som skapes gjennom praksisforumet vårt er ikke min alene og stemmene til de som deltar er avgjørende for det som presenteres i denne

rapporten. Når jeg er på leit etter det generelle for å få noen svar på hva som fremmer refleksjon i et forum for praksislærere, så er det med utgangspunkt i det spesielle, i samtalene som foregår i praksisforumet, i forskningsintervjuet og i observasjoner fra disse samtalene. Formålet med forskningen er å skape forbedring og likhet. Endringsarbeid i én enkelt organisasjon kan ikke sies å være en visjon om samfunnsendring. Likevel kan vår visjon om å skape en arena for oss praksislærere bidra til økt fellesskap og kraftfull læring hos deltakerne. Det kan også være nyttig for andre praksislærere på andre skoler og for lærerutdanningen, at vi deler erfaringene videre blant annet gjennom denne rapporten.

Presentasjon av skolen og praksislærerne.

Sentrum barneskole ble etablert for over 60 år siden. Det er en skole for elever fra 1. til 7.klasse med to paralleller. Skolen ligger i en by som har et universitet som blant annet tilbyr en femårig lærerutdanning. Utdanningen som lærer i grunnskolen består i dag av to retninger: Master i lærerutdanning 1.-7.trinn (Master 1-7) og Master i lærerutdanning 5.-10. trinn (Master 5-10)¹. Hvert år skal studenter fra ulike årskull og ulike retninger ut i praksis i opptil 7 uker. Sentrum barneskole har i over 20 år tatt imot studenter som skal ha praksis i skolen. Antall studenter som kommer til skolen for å gjennomføre praksis, er avhengig av hvor mange lærere som søker og får jobb som praksislærere. I gjennomsnitt har det vært 5-6 praksislærere hvert år. Praksis er delt opp i to perioder med 2-3 uker før jul og 3-4 uker etter jul, men tidspunktene varierer etter hvilken retning og hvilket år studenten er i.

Praksisforumet som ble dannet i april 2014 har bestått av mellom åtte og fem praksislærere, inkludert meg som også innkaller og leder møtene. Rektor deltok på ett møte. Gruppen med praksislærere er homogen på den måten at alle er utdannet lærere, alle er kontaktlærere for hver sin klasse ved samme skole og alle er eller har fungert som praksislærere for lærerstudenter. Likevel er det stor variasjon innad ved at det er spredning i alder og store forskjeller på utdanning og praksis både som lærer og veileder for praksisstudenter. Kun en av praksislærerne er mann. Praksislærerne ved skolen har tatt imot lærerstudenter fra ulike utdanninger innen lærerutdanningen.

Jeg har selv vært praksislærer ved skolen i nærmere 13 år og var glad for at alle praksislærerne ønsket å delta på forskningsintervjuet høsten 2013. Etter samtalen gikk jeg tilbake til studiene mine med en rapport om mine erfaringer med å gjennomføre en slik samtale som metode til å innhente data. Det kunne ha stoppet der. Vi kunne gått hver til vårt igjen og fortsatt som tidligere. Det gjorde vi ikke. Etter at alle under samtalen så tydelig ga uttrykk for at det ville vært fint å få en arena for praksislærerne, ble det vanskelig å fortsette som om ingenting var hendt. Noe hadde hendt. Vi hadde for første gang samlet oss og snakket om veiledning av lærerstudenter og organisering av praksis, og det ga oss lyst til å fortsette å møtes. I tillegg la min studie i aksjonsforskning opp til at jeg skulle starte opp og lede et utviklingsprosjekt i eget felt. Jeg spurte mine kolleger om de ønsket å delta i et praksisforum og vær med på å gi forumet form og innhold. Alle svarte ja. Det ble starten både aksjonen i denne studien og for vår utvikling av et praksisforum for praksislærere.

Presentasjon av aksjonen

Selv om utviklingsarbeidet og forskningsarbeidet er to forskjellige ting og kan sees hver for seg, så er de også som to deler av samme sak som er gjensidig avhengig av hverandre

¹ Nærmere beskrivelser av de to lærerutdanningene finner du på UIT- Norges Arktiske Universitet sin hjemmeside: <https://uit.no/utdanning> (lastet ned 23.05.16)

(Somekh & Zeichner, 2009). Den forståelsen som utvikles i det praktiske utviklingsarbeidet er også relatert til den forståelse og kunnskap som utvikles om utviklingsarbeidet (Olin, 2009). Når jeg nå skiller ut aksjonen og presenterer den, så er det med viten om at jeg tar med meg kunnskap og forståelse om utviklingsarbeidet både som deltaker, leder og forsker.

Det praktiske utviklingsarbeidet bestod av å planlegge, etablere og lede praksisforum for praksislærerne ved Sentrum barneskole. Det ble planlagt og innkalt til åtte møter, men på grunn av sykdom og fravær fikk vi gjennomført seks møter i praksisforum mellom april 2014 og mars 2016. Det er imidlertid verd å merke seg at mellom første og andre møte gikk det nesten ett år før vi kunne møtes igjen. Det skyltes et rektorskifte ved skolen og nye avtaler måtte inngås før det igjen var klart for nye praksisforum.

I tillegg til praktisk tilrettelegging for å få gjennomført praksisforum, hadde jeg fokus på innhold og form på samtalen i praksisforum. Før det første møtet for praksislærerne ble gjennomført, laget jeg et forslag til møteplan på bakgrunn av praksislærernes ønsker. Jeg brukte forskningsintervjuet i november 2013 som utgangspunkt og trakk ut forslag til tema og tanker om hvilken form møtene skulle ha. Det kom tydelig fram at praksislærerne savnet å kunne se på organisatorisk tilrettelegging av praksis i samlet gruppe. Dette innebærer blant annet fordeling av grupperom og klasserom, tidspunkt for møter rektor har med studentene og å få en oversikt over når de ulike studentgruppene skal være i praksis. Det var også et ønske om å dele erfaringer fra praksis og veiledning med hverandre, samt å hjelpe hverandre med å bedre forstå ulike dokumenter utformet av lærerutdanningen som brukes i praksis. Jeg tenkte gjennom hvilken møteform praksisforumet skulle ha. Jeg var opptatt av å bidra til å få i gang dialog slik at vi som deltok kunne reflektere sammen og få i gang ny og overskridende tenking (Søndenå, 2004). Jeg skulle lede et møte der jeg selv var en av praksislærerne som skulle bidra, og det ble det viktig å finne en form slik at alle kunne bli hørt og sett, at alle kunne føle seg vel. Fordelen var at vi kjente hverandre fra før som kolleger, vi var vant til å jobbe og samtale i store og små grupper gjennom skolens utviklingsarbeid og vi ønsket alle å delta på møtet. Utfordringene var knyttet opp til det som var velkjent og trygt – det jeg tok for gitt (Wadel, 1991). På grunn av denne «hjemmeblindheten», bestemte jeg at hvert møte skulle avsluttes med en metasamtale. Metasamtalen handler om å samtale om samtalen, og dreier seg blant annet om å få kunnskap om hendelser og ting som skjer i samtalen (Gjems, 2007, s. 167). Vi avsluttet derfor møtene med samtale om hva de andre praksislærerne syntes om tema, form og innhold på møtene. Dette for at vi i neste omgang å kunne forbedre møtene og for at jeg skulle kunne utvikle meg selv som møteleder.

Alle møtene ble gjennomført på skolens bibliotek rundt et langbord. Møtene varte i mellom 1-2 timer hver gang. Rommet ble reservert etter skoletid slik at vi fikk sitte der uten forstyrrelser. Jeg skrev innkalling til møte, ledet møtet og skrev referat av møtene som ble sendt ut til alle praksislærerne og rektor. Referatene ble alltid sendt ut med oppfordring om å komme med eventuelle endringer eller tilføyelser. De gangene jeg fikk respons, skrev jeg referatet på nytt og sendte det ut på nytt.

Før jeg beskriver innhold i hvert møte nærmere, presenterer jeg en oversikt over møtene med dato og tema for møtene i en tabell:

Tabell 1: Oversikt over dato og tema på møter i praksisforum i perioden 2014-2016

Praksisforum	Dato	Tema
1	23.04. 2014	Innhold i praksisforum Evaluering av praksis Hva betyr kvalitet i praksis?
2	05.02. 2015	Praksisheftet utarbeidet av skolen Evaluering av praksis Tilrettelegging av praksis
3	18.03. 2015	Pedagogisk Praksisperm som ressursbank for praksislærerne
4	28.10. 2015	Mål for praksis Evaluering første praksisperiode så langt.
5	25.11. 2015	Vurderingsrapporten Tilrettelegging av neste praksisperiode.
6	16.03 2016	Dokumentet «Varsel om fare for ikke bestått praksis» Evaluering begge praksisperiodene.

Samtalene i praksisforum startet alltid med at vi så tilbake på hva vi snakket om forrige gang vi møttes ved å gjennomgå referat fra forrige møte. Agenda for møtet var det neste som ble presentert. Møtene hadde ulike tema, men alle handlet om praksis generelt eller veiledning spesielt. Størsteparten av møtetida ble brukt til praktisk planlegging. Vi snakket om hvordan vi skulle fordele grupperom, vi gjennomgikk mål og krav for praksis, og vi diskuterer tidsrammer for undervisning og veiledning. Møtene ble avsluttet med å ta frem møteplanen og se frem mot neste møte og å bli enige om innhold og møtetidspunkt for det neste møtet. En kort metasamtale om samtalen form og innhold ble gjort før vi gikk hver til vårt.

Jeg presenterer de ulike møtene i praksisforum gjennom følgende struktur:

1. *Tema(ene) for møtet*
2. *Formen på samtalen*
3. *Innholdet i møtet*
4. *Avslutning og planer videre.*

Når jeg «rekonstruerer» møtene, gjør jeg det i hovedsak ved hjelp av lydopptak, men også på bakgrunn av notater, innkallinger og referat fra møtene.

Det første møtet: «Jeg vil, men noen hindrer meg!»

Tema: Første tema var rettet mot hva innholdet i dette nyoppstartede praksisforum kunne være. De to andre handlet om evaluering av praksis og planlegging av praksis neste skoleår. Fokus var størst på praktisk gjennomføring og tilrettelegging av praksis. I tillegg snakket vi om hva kvalitet i praksis ved vår skole innebærer.

Form: Åtte praksislærere satte seg rundt bordet på skolens bibliotek etter undervisning den 23.april 2014. For noen måneder tilbake hadde de samme praksislærerne møttes til et forskningsintervju som ble grunnlaget for at praksisforumet kom i gang. Møtet startet med et tilbakeblikk på hva som ble sagt i dette gruppeintervjuet. Deretter gjennomgikk jeg møtets agenda. Jeg var ordstyrer og møteleder. For hvert nytt tema tok vi en

runde rundt bordet der hver og en kunne komme med sitt. Etter en slik runde, ble ordet litt mer fritt. Praksislærerne ga tegn når de ønsket ordet og jeg ga ordet videre til neste som ønsket å komme inn med sitt bidrag. Møtet varte i 1 ½ time.

Innhold: Tittelen på dette møtet, «Jeg vil, men noen hindrer meg», speiler mot det samtalen i stor grad dreide seg om. Praksislærerne ønsket å tilby lærerstudentene en god praksis, men de opplevde at det ikke alltid ble lagt til rette for dette. Under punktet «Evaluering av praksis» ble det mye fokus på mangel av tid, rom og informasjon fra lærerskole og fra skolens ledelse. Praksislærerne uttrykte at skoleåret hadde gitt mange utfordringer når det gjaldt tid til å gjennomføre veiledning med studentene på grunn av mange fellesmøter for hele kollegiet. Skolen har i tillegg få grupperom tilgjengelig og mange av dem er opptatt av morsmåslærere eller andre lærere til undervisning. Når praksislærer ikke har undervisning og kan gjennomføre veiledning midt i skoledagen, er det vanskelig å finne ledige rom. Det var også flere praksislærere som tok opp at de mente det kom mangelfull informasjon fra lærerutdanningen. Dette ga utslag i at praksislærere fikk nye dokumenter som skulle brukes i praksis, men som ikke var gjennomgått grundig nok. Det gikk også på generell informasjon om praksis. En praksislærer trakk frem at hun hadde sett et praksishefte som alle praksislærerne ved universitetsskolene hadde fått fra lærerutdanningen, men som de andre praksislærerne ikke hadde fått utdelt. Praksisheftet er en samling av alle retningsgivende dokumenter for praksis utarbeidet av fra lærerutdanningen, og det ble satt spørsmålstejn ved at ikke alle praksislærere fikk utdelt det samme materialet. En annen av praksislærerne sa at hun ikke var fornøyd med kvaliteten på praksis ved skolen og stilte spørsmålet om hva god kvalitet i praksis egentlig innebærer. Det ble en vending, for resten av samtalen bestod i at praksislærerne kom med sine tanker om kvalitet i praksis og etterhvert kvalitet i veiledning.

Avslutning: Det som kom fram i samtalen, ble grunnlaget for å sette opp ønsker for praksis neste skoleår. Det ble enighet om at alle møtene skulle ha innkalling og referat, og at dette også sendes til rektor. I referatet denne gang skulle ønsker for neste praksisperiode komme tydelig frem.

Det andre møtet: «Jeg vil vite hva de andre gjør!»

Tema: Hovedtema på dette møtet dreide seg om skolens praksishefte som ble utdelt til studentene som kom til praksis. Heftet er utarbeidet av rektor og tre praksislærere etter krav fra lærerutdanningen om hva et slikt hefte skal inneholde. Rektor ville at praksislærerne skulle vurdere hvordan heftet fungerte med tanke på mål om å gi felles informasjon om skolen, skolens utviklingsarbeid og annet som er relevant for studentene å få informasjon om. I tillegg til samtale om praksisheftet, hadde praksislærerne en ny runde med evaluering og tilrettelegging av praksis.

Form: Nesten 10 måneder etter vårt første møte og godt inne i et nytt skoleår, kunne vi praksislærere igjen samle oss rundt langbordet på biblioteket februar 2015. Jeg måtte forsikre meg om at alle fremdeles ønsket å delta på møtene og i forskningen, noe praksislærerne bekreftet. Møteformen ble mye lik første møte. Vi startet med en oppsummering fra forrige møte før vi gikk i gang med møtets agenda. Hvert nytt tema startet med at alle rundt bordet fikk dele sine umiddelbare tanker om tema etter tur. Etter en slik runde ble formen noe friere ved ordet ble gitt til den som hadde bedt om det, uavhengig av hvor vi satt. Møtet varte i 1 time.

Innhold: Vi startet med å snakke om den første praksisperioden før jul og så fremover mot neste praksisperiode, før vi tok frem skolens praksishefte. Rektor var ikke selv med på møtet,

men ønsket som nevnt en vurdering av heftet etter at det var tatt i bruk for å gjøre eventuelle forbedringer til neste års praksis. Samtalen dreide seg i all hovedsak om innholdet i dette praksisheftet. Det kom ingen vesentlige forslag til endringer av dette heftet, men det kom et ønske fra praksislærerne om å lage et eget praksishefte som kun var tenkt som en pedagogisk og didaktisk «bank» for praksislærerne. Dette ønsket ga inspirasjon til tittelen for dette andre møtet – «Jeg vil vite hva de andre gjør». Flere av praksislærerne uttrykte et ønske om å få tips og ideer om veiledning fra de andre i gruppa. Forslaget fra en av lærerne om å kalle mappen for Pedagogisk Praksisperm ble godt mottatt, og vi ble enige om at denne mappen skulle bli en digital ressursbank som vi kunne utvide etter hvert.

Avslutning: Før vi avsluttet møtet reviderte vi møteplanen og bestemte agenda for neste møte. Målet med møtene ble også drøftet. Det ble enighet om at praksisforum skal være med på å styrke veilederkompetansen ved å dra nytte av hverandres erfaring. Erfaringsdeling ble satt som møtenes viktigste område. Neste møte skulle vies til å dele praktiske opplegg, veiledningsmetoder eller tips rettet mot i veiledning av studenter. Alle praksislærerne skulle gjøre et mellomarbeid til neste gang: De skulle tenke igjennom hva de gjorde som fungerte godt i veiledning med studentene og ta det med seg til praksisforum for å dele det med de andre. Praksislærerne kunne ta med seg så mye de ville, men vi ble enige om at vi først skulle legge frem et tips eller metode hver. Ble det tid igjen kunne vi løfte inn flere.

Det tredje møtet: «Du gjør noe jeg ikke har prøvd!»

Tema: Denne gang var det kun et tema som stod på møteplanen, utvikling av en digital ressursbank for praksislærerne som vi altså fikk navnet Pedagogisk Praksisperm.

Form: Møteformen var litt annerledes enn på de to første møtene. Tidligere hadde forsker som møteleder passet på at alle fikk hver sin tur for å snakke før ordet ble fritt. Denne gang var det en av praksislærerne som ønsket å starte og som umiddelbart begynte å fortelle om noe hun opplevde som vellykket i veiledning. Ordet gikk litt på kryss og tvers over bordet, og en etter en ba praksislærerne om å få dele sitt tips med de andre. Jeg kunne som møteleder konsentrere meg mer om *hva* som ble sagt, i stedet for å passe på at alle fikk sagt noe. Møtet varte i 2 timer.

Innhold: Det var ikke alle som hadde med seg konkrete dokument eller som hadde forberedt seg skriftlig før dette møtet. De som hadde gjort det, var også de som ba om ordet først. Underveis supplerte de andre dersom de hadde erfaring med det samme. Det ble også stilt spørsmål underveis som gjorde at den som delte tipset måtte utdype eller forklare hva som var gjort. En modell kalt Den didaktiske relasjonsmodellen² var utgangspunkt for et av tipsene som ble lagt frem. Praksislæreren fortalte hvordan hun brukte den som bakgrunn for undervisningsplanlegging og veiledning. Det som ble brukt mest tid på møtet denne gang, tok utgangspunkt i et innlegg fra en praksislærer som presenterte logg som verktøy for å fremme refleksjon i praksis. Innlegget startet med at praksislærer viste frem hvordan en slik logg kan se ut og hvordan hun brukte logg i tilknytning til veiledning. For mange var dette en metode de ikke brukte eller kjente så godt til. Det ble stilt mange spørsmål og delt mange tanker rundt logg og bruk av denne. Møtet fikk tittelen «Du gjør noe jeg ikke har prøvd» fordi hele møtet var preget av interesse for det de andre brakte inn av tips og konkrete opplegg for veiledning.

² I 1978 utviklet Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen ble utviklet for å gi lærere et verktøy for å planlegge sin undervisning. Modellen er en av de mest brukte for å planlegge undervisning ved lærerutdanningen i Norge (Hiim og Hippe 2006)

Avslutning: Møtet ble avsluttet med en avtale om at hver og en av praksislærerne skulle legge inn det de hadde delt under møtet. I tillegg var det enighet om at vi trengte flere møter der vi delte opplegg med hverandre. Neste møte ville ikke bli gjennomført før til høsten ved oppstart av et nytt skoleår. Vi ble enige om at møtet burde avholdes tidlig på høsten for å komme praksis i forkant.

Det fjerde møtet: «Hvilke mål må studentene oppnå i praksis?»

Det ble innkalt til et møte i praksisforum i september, fordi vi ville komme høstens praksis i forkant. Det møtet ble dessverre avlyst på grunn av sykdom. På grunn av full møteplan måtte vi vente med å møtes i praksisforum til oktober 2015. Da var studentenes praksis godt i gang. Jeg har ikke lydopptak fra dette møtet, så jeg bruker innkalling, referat og notater jeg gjorde meg når jeg beskriver innholdet i møtet.

Tema: Møtets tema bestod av å evaluere første praksisperiode og planlegge den neste. Samtalen dreide seg i stor grad om hvordan praksislærerne oppfattet praksis med studenter fra to ulike retninger innen lærerutdanningen som kommer inn i skolen med ulike mål for praksis.

Form: Vi møttes rundt bordet på biblioteket. Alle praksislærerne fikk fortelle fra praksisperioden som hadde vært. Praten gikk litt mer ustrukturert enn de forrige møtene, selv om jeg inni mellom var den som ga ordet videre til noen som hadde bedt om det. Som møteleder var jeg i grunn mest aktiv i starten og slutten av møtet. Jeg så tilbake på forrige møte og viste til dagens agenda før samtalen fortsatte, og jeg avsluttet møtet med å oppsummere det vi hadde snakket om og startet samtalen om hva neste møte skulle inneholde. Det var satt av 1 ½ time til møtet, men vi avsluttet møtet etter ca. 1 time.

Innhold: Møtet startet med at jeg leste opp referatet fra forrige møtet. En av praksislærerne tok opp dette med at møter som er avtalt burde bli gjennomført selv om forsker ikke kan møte. Hun sa at hun hadde sett frem til å møtes før praksis startet. Flere sa seg enig i dette. Denne gang evaluerte vi den første praksisperioden så langt og delte erfaringer vi hadde gjort oss i møte med årets studenter. Alle fortalte om sine erfaringer fra praksisperioden som var godt i gang. En av praksislærerne hadde to grupper studenter denne høsten fra hver sin lærerutdanning. Hun fortalte om likheter og ulikheter mellom de to studentgruppene og sine tanker om hva som skilte de to utdanningene og praksis fra hverandre. Det ble en samtale der praksislærerne kom med sine erfaringer fra å ta imot studenter fra de to ulike utdanningene. Praksislærerne som var lærer på 1.-4.trinn møter bare studenter fra Master 1-7 og hadde ingen sammenlikningsgrunnlag, men bidro i samtalen ved å snakke om sine erfaringer med å få disse studentene ut i praksis. I samtalen ble det snakket om mål for praksis for begge utdanningene. Målene er satt av lærerutdanningen og det settes høyere krav til studentene for hvert studieår. Dette ønsket praksislærerne å se på i lag. De ønsket å snakke mer om hvordan skolen og praksislærerne best mulig kan legge til rette for at målene skal nås.

Avslutning: Vi avtalte at målene for praksis må på bordet under første møtet i praksisforum på høsten 2016 for å bedre hjelpe hverandre med å forstå hva disse målene innebærer for oss praksislærere og for skolen som praksisplass. Før det skulle vi gjennomføre et møte der vurderingsrapporten som skal skrives for hver student ble tema.

Det femte møtet: «Å samles rundt et problem.»

Tema: Denne gang snakket vi om vurderingsrapporten som hver enkelt student har krav på å få etter endt praksis. Tilrettelegging av neste praksisperiode ble også et tema.

Form: Femte møte ble gjennomført kun en måned etter det forrige, i november 2015. Denne gang var rektor til stede på møtet. Samtalen bar preg av ganske løs struktur. Det var sjelden at jeg som møteleder måtte styre ordet. Likevel gikk «runden» og ordet var ganske jevnt fordelt når jeg så tilbake på hver enkelt deltaker sine bidrag inn i møtet. Møtet varte i 1 ½ time.

Innhold: Først handlet samtalen om praktisk tilrettelegging av rom, plan for presentasjon av studentene for kollegiet og annen tilrettelegging av praksis. Neste samtaletema på møtet tok størst plass. Det dreide seg om at vi praksislærere skal fylle ut en vurderingsrapport etter endt praksis som beskriver måloppnåelse og utviklingsmål for hver enkelt student. Vurderingen skal beskrive studentens faglige, sosiale, didaktiske og yrkesetiske utvikling. Det skal i tillegg settes forslag til utviklingsmål for disse områdene slik at studenten vet hva som er lurt å jobbe med videre for å styrke sin kompetanse som lærer. Hvis studenten ikke har bestått praksis, skal det komme frem hvorfor og hva som må forbedres for å kunne bestå. Praksislæreren som løftet fram utfordringer med å skrive en vurderingsrapport ved endt praksis, fikk stor respons fra de andre. Det ble snakket om hvor vanskelig det er å få disse dokumentene presise nok. Praksislærerne snakket om ønsket om å få vurderingen personlig slik at det ikke fremstår som om alle studentene i gruppa er like og har de samme kvaliteter og utfordringer. Det ble også nevnt at noen av de ulike punktene som skal vurderes oppfattes som vanskelig å skille fra hverandre. Noen mål for praksis ble også oppfattet som «umulig» å vurdere fordi praksis ikke ga noen svar på kompetansen studenten skulle oppnå. Vi snakket også om dette med hvor lett det er å gi studentene karakteristikk (hun er slik), i stedet for å vurdere kompetansen opp mot målene for praksis (hun viser at hun kan). Det som slo meg når jeg gikk tilbake til lydopptak og notater fra møtet, var at praksislærerne brukte mye «vi» i stedet for «jeg». Gjennom alle møtene i praksisforum har det vært et gjennomgående ønske om å dele erfaringer med hverandre for å lære av hverandre. Hver praksislærer har uttrykt hva hun eller han strever med og vil ha hjelp til, og hver praksislærer har brakt inn tips og råd som de selv bruker i veiledning. Denne gang var alle samlet rundt samme utfordring. Noen hadde allerede startet et samarbeid for å skrive vurderingsrapporter og de delte erfaringene sine om dette til de andre. De sitter på samme kontor, leser hverandres vurderinger og kommer med innspill til hvordan vurderingen kan skrives bedre.

Avslutning: Helt på tampen av møtet ble et annet dokument brakt inn i samtalen som er nært knyttet opp til vurderingsrapporten. Halvveis i praksis har alle studentene rett til å få en midtveissamtale der student og praksislærere ser tilbake på første praksisperiode og hva som er oppnådd, samt fremover mot neste periode og hva som skal arbeides med videre. Dersom en student står i fare for å stryke i praksis, skal vurderingen gis skriftlig gjennom et eget dokument kalt «Varsel om fare for ikke bestått praksis»³. Praksislærerne ønsket å se et slikt skjema ferdig utfylt, og vi ble enige om at jeg skulle ta med et eksempel til neste gang vi møttes.

Det sjette møtet: «Å samles rundt en case.»

Tema: Etter en kort evalueringsrunde av praksis, ble dagens hovedtema lagt på bordet: Vurdering av studenter som står i fare for å stryke i praksis, også kalt skikkethetsvurdering.

³ Dersom en student står i fare for å stryke i praksis, skal dokumentet «Varsel om fare for ikke bestått praksis» gis studenten. Les gjerne mer i veiviser for praksis: «Felles praksisreglement for profesjonsutdanningene ved institutt for lærerutdanningene» <https://uit.no/Content/424381/Felles-praksisreglement-for-profesjonsutdanningene-ved-ILP.pdf> (lastet ned 20.05.2016)

Form: 16.mars 2016 ble aksjonens siste praksisforum. Fire praksislærere deltok på møtet. Møtet foregikk på omtrent samme måte som forrige gang. Praksislærerne kom inn i samtalen ved å ta ordet når det oppstod små pauser - bare unntaksvis måtte jeg styre ordet. Det var heller ikke en styrt rekkefølge på bidragene, men alle praksislærerne kom til ordet. Siden vi kun var fire deltakere, satt vi nær hverandre og samtalen ble mer uformell enn på de tidligere møtene. Møtet varte i 1 ½ time.

Innhold: Midtveis i praksis har alle studenter krav på å få en vurdering fra praksislærer for praksis så langt⁴. Denne vurderingen gis til vanlig muntlig i en midtveissamtale. Dersom en student står i fare for å stryke i praksis, skal vurderingen gis skriftlig. En slik vurdering skal skrives inn i det tidligere nevnte skjemaet «Varsel om fare for ikke bestått praksis» utformet fra lærerutdanningen. I tillegg til kravet om at vurderingen skal stå i samsvar med mål i praksis, må den også kunne holde juridisk. Praksislærerne gikk gjennom det formelle med å skrive en slik vurdering og hvem som kan støtte praksislæreren i den prosessen. Vi snakket også om hva man gjør hvis en student gjør noe på slutten av sin praksis som tilsvarer at studenten skal stryke, selv om en skriftlig advarsel ikke er blitt levert tidligere. Jeg hadde med meg en case – et ferdig utfylt skriftlig vurdering med advarsel om fare for ikke bestått i praksis. Vurderingen var anonymisert og vi makulerte kopiene i etterkant av møtet. Dette ble utgangspunkt for en samtale der praksislærerne delte sine erfaringer om møte med studenter som ikke egner seg som lærere eller som man er i tvil om de er egnede. Nok en gang samlet vi oss rundt noe vi alle hadde til felles. Selv om en case er et spesifikt eksempel fra praksis, var det et utgangspunkt til å diskutere dette som noe generelt, noe vi alle møter i praksis.

Avslutning: Dette ble det siste praksisforum jeg tok med meg inn i forskningen. Praksisforum ble ikke avsluttet av den grunn, og vi avtalte å møtes i juni for å legge planer for neste års praksisforum. Før det siste møtet i juni inviterte jeg praksislærerne til et gruppeintervju, et kvalitativt forskningsintervju, noe jeg informerte om helt på slutten av dette møtet.

Innsamling av data

Min forskningsprosess, og dermed også innsamling av data, foregikk samtidig med utvikling av praksisforum og påvirket både planlegging og gjennomføringen av møtene i praksisforum. Et eksempel er planen over møtene gjennom skoleåret. Møteplanen jeg laget til første møte ble endret mange ganger underveis fordi ønsker og behov hos oss praksislærere endret seg. Forskningsprosessen kan best beskrives med aksjonsforskningsspiralen (Carr & Kemmis, 1986, s.162), som synliggjør forholdet mellom planlegging, gjennomføre en handling, observerer hva som skjer og reflekterer over det som skjer. Under er aksjonsforskningsspiralen forsøkt illustrert:

⁴ Om ønskelig finner man mer informasjon om midtveisvurdering i veiviser for praksis: «Felles praksisreglement for profesjonsutdanningene ved institutt for lærerutdanningene» <https://uit.no/Content/424381/Felles-praksisreglement-for-profesjonsutdanningene-ved-ILP.pdf> (lastet ned 20.05.2016)



Figur 1: Aksjonsforskningsspiralen (Carr & Kemmis, 1986, s.162)

Spiralen i figur 1 viser hvordan man hele tiden må jobbe fremover, men at man ikke må glemme det som skjer på veien for å komme videre. Jeg måtte innhente data, analysere og drøfte mine funn samtidig som jeg planla møter, gjennomførte dem og observerte dem, for deretter å planlegge nye møter.

Planlegging, handling, observasjon og refleksjon foregikk ikke i et vakuum. Alle deltakerne påvirket både innhold og form. I tillegg var de ulike delene av forskningsprosessen ikke atskilte deler som foregikk hver for seg. Når jeg ledet møtet, observerte jeg samtidig det som skjedde. Jeg reflekterte rundt det som skjedde både før, under og etter møtene, alene og sammen med andre. Når nye møter skulle planlegges og gjennomføres, så skjedde det blant annet med bakgrunn av både praksislærernes ønsker og behov, observasjon fra tidligere møter, samt teori om hva som fremmer dialog og refleksjon i et praksisfellesskap.

Kvalitativt orienterte forskere befinner seg ofte i en runddans mellom teori og hypoteser, metode og data, mens de driver forskningen sin. De har sjelden et fast opplegg innen de startet forskningen sin og er villig til å endre både teori, metode og hva som kan være data i løpet av selve studieperioden (Wadel, 1991, s. 129). Det betyr ikke at forskeren undersøker et felt uten verken mål eller mening. Det betyr mer at den planen som opprinnelig ble laget og som var styrende for det konkrete arbeidet måtte endres underveis. Kanskje fordi man ikke får tak i de data man vil ha og må endre metode, kanskje fordi de data man får gjør at man trenger å endre teori og/eller hypotese, eller at bruk av nye teorier/hypoteser leder til at man må endre tema og/eller fokus for hele studien (Wadel, 1991).

Det som ikke endret seg gjennom forskningsprosessen, var metodene jeg valgte for å følge prosessen og samle inn empiri. Ved å velge aksjonsforskning som strategi ville jeg samtidig påvirke og forbedre den praksis som allerede eksisterer. For å skape vitenskapelige data måtte jeg velge metoder som best kunne gi meg noen svar på problemstillingen. Lydopptak fra møter i praksisforum og et kvalitativt forskningsintervju ble mine hovedmetoder. I tillegg tok jeg med meg mine observasjoner fra møtene og intervjuet.

Observasjon

Observasjonsbegrepet blir i dagligtalen brukt for en fellesbetegnelse på alle inntrykk og informasjon vi samler inn, mens observasjon som forskningsmetode innebærer en mer systematisk og formell fremgangsmåte for datainnsamling (Germeten & Bakke, 2013).

Man kan observere som om man var en flue på veggen; nær, men likevel med stor distanse til det du observerer. Man kan også velge å være aktiv og involvert i det du skal observere (Wadel, 1991). Det rådes til å unngå å forske på områder man selv er dypt involvert i. Hvis

man likevel gjør det, må man som minimumskrav for å kunne opprettholde tilstrekkelig vitenskapelig distanse forlate det miljøet som studeres når det er tid for å fremstille resultatet og begynne å skrive den endelige rapporten (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012, s. 317). Jeg forsket i eget felt og kunne ikke forlate skolen når rapporten skulle skrives. Min forskning forutsatte at jeg var deltaker i utviklingsarbeidet og var i en relasjon med de andre deltakerne. Ulempen med dette er at det ikke blir satt ord på det som blir tatt for gitt (Wadel, 1991, s. 18-19), fordelene er at jeg får tilgang til feltet på en helt annen måte en fremmed ville ha fått (Hoel, 2000).

Et sentralt poeng med observasjon i egen praksis og observasjon av praksis er å kunne se sin praksis på en bedre måte (Bjørndal, 2012). Det som kompliserer observasjon er de begrensninger som finnes for å klare å se det som skjer godt nok. Blant annet er det ingen fysisk mulighet til å observere seg selv utenfra. Det er også vist gjennom forskning hvor begrenset vår bevissthet kan være rundt vår egen kommunikasjon og den interaksjonen man inngår i. Dessuten viser det seg at mennesker ofte har en overdrevet tiltro til sine egne observasjoner, noe som blant annet kommer til syne i forskning på vitneobservasjoner der vitner påstår noe med sterk overbevisning noe som i etterkant viser seg å være fullstendig feil (Bjørndal, 2012, s. 74-75). Når det gjelder observasjon fra samtaler må man være klar over at man har nok med å observere det som føles som aller vesentligst fordi man har nok med å konsentrere seg om samtalen. Selv om man noterer ned observasjoner eksempelvis i en logg, vil inntrykkene være begrensede.

Jeg ledet alle møtene i praksisforumet og tok med meg mine observasjoner, referater og notater derfra. Observasjonen foregikk kontinuerlig gjennom hele prosessen, men den alene kunne ikke gi meg tilstrekkelig med data som kunne belyse problemstillingen. Jeg oppdaget tidlig at min ustrukturerte og åpne form for notatskriving (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012) på langt nær ga meg de data jeg var ute etter. Observasjonsnotatene mine var datofestete «øyeblikksnotater» og spørsmål som dukket opp mens vi samtalte i praksisforumet, og må betraktes som ubearbeid data. Disse nedtegnelsene ble likevel brukt som støtte i mitt forskningsarbeid.

Lydopptak og transkripsjon

Dersom man ønsker å fastholde mest mulig informasjon fra situasjonen man observerer, kan lydopptak eller bildeopptak være en løsning (Bjørndal, 2012, s. 75). Lydopptak av samtaler og transkripsjon av lydopptakene fører til at samtaler blir mer tilgjengelig (Bjørndal, 2012, s. 75-76). For å kunne observere ytterligere hvordan samtaler i praksisforumet foregikk og hva de handlet om, valgte jeg å gjøre lydopptak og transkribere dem i etterkant.

Fordelen med å bruke lyd- eller bildeopptak er at man kan gå tilbake til øyeblikk som ellers ville ha blitt glemt eller ikke registrert, og gjør det mulig å gå tilbake for å høre eller se situasjonene flere ganger. I tillegg er den full av detaljer som gjør at man kanskje oppdager noe nytt hver gang man ser på materialet. Man kan også innta et nytt perspektiv for hver gang man går tilbake til materialet (Bjørndal, 2012, s. 75-76). I tillegg er det et godt verktøy som gir et større erfarings- og refleksjonsgrunnlag:

«Opptakene gir deg en sjelden mulighet til å sette ned inntrykkstempoet og repetere inntrykk på en slik måte at du ser mer enn du vanligvis vil gjøre. (...) Ved aktivt å bruke lyd- og videopptak som hjelpemiddel vil du kunne få et langt større erfarings- og refleksjonsgrunnlag fra en utprøvingssituasjon, som i sin tur utvikler din forståelse og praksis. Ved fornuftig bruk av slike hjelpemidler kan med andre ord potensialet for din profesjonelle læring være langt større.»

(Bjørndal, 2012, s. 76)

Opptak – uansett om det er lyd eller bilde – kan aldri bli en fullstendig gjengivelse av virkeligheten (Bjørndal, 2012, s. 78). Selv om man tar opp bare lydinntrykk (lydopptak), eller både lyd- og synsinntrykk (filmopptak), så får vi ikke med oss andre sanseinntrykk som for eksempel det å lukte, føle og smake. Opptaket i seg selv kan også påvirke situasjonen på ulike måter, blant annet ved at opptakeren i varierende grad er synlig for deltakerne, hvor vant deltakerne er til at situasjonen blir tatt opp og hvor stor grad av tillit deltakerne har til den som observerer og tar opp samtalen (Bjørndal, 2012, s. 79).

Det er viktig å innhente informert samtykke fra alle deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2012) og det var lettere å få lov til å ta lydopptak enn å be om å få filme samtalene med video. Jeg tror terskelen for å si ja er mindre når det kun er stemmen som blir tatt opp, det oppleves kanskje som mindre invaderende. Jeg presiserte hva opptakene skulle bli brukt til og at det ikke ville bli brukt for å skade eller på annen måte skape sjenanse for de som deltok (Bjørndal, 2012, s.80). Jeg tok lydopptak av fem (av totalt seks) møter i praksisforum, samt av forskningsintervjuet:

Tabell 2: Oversikt over datainnsamling fra praksisforum og intervju perioden 2014-2016

Dato	Møteform	Innhenting av data
23.04. 2014	1. møte i praksisforum	Lydopptak og notater
05.02 2015	2. møte i praksisforum	Lydopptak og notater
18.03 2015	3. møte i praksisforum	Lydopptak og notater
28.10. 2015	4. møte i praksisforum	Notater
25. 11. 2015	5. møte i praksisforum	Lydopptak og notater
16.03. 2016	6. møte i praksisforum	Lydopptak og notater
04.04. 2016	Kvalitativt forskningsintervju	Lydopptak og notater

Jeg transkriberte alle lydopptakene for senere å bruke transkriptene i analysearbeidet. Jeg skriftliggjorde det muntlige (Kvale & Brinkmann, 2012, s.118). Det finnes mange overveielser man må ta når man gjør lyd og til tekst. En av dem handler om at man som forsker må spørre hva som er en gyldig overføring. Man må også spørre seg om hvordan man gjør samtalen lesbar og hvordan man beskytter deltakernes konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 253 og 278). I transkripsjonen valgte jeg å fokusere på *hva* praksislærerne sa, mer enn å gjengi lyd for lyd *hvordan* de sa det. Det ga seg uttrykk i at jeg brukte bokmål i stedet for dialekt og jeg unnlot å skrive ned ulike smålyder slik som kremting, hosting og «pauselyder». Jeg trodde det ville lette transkriberingsarbeidet, men jeg brukte mye tid på å velge hva som skulle bort og hva som skulle med. Jeg vil aldri kunne

gjenskape samtalen fullt og helt slik den foregikk. Man vil alltid miste noe på veien når man skriver ned hva som skjer, for det finnes ikke noe teknisk hjelpemiddel som kan registrere den fulle kompleksiteten i en situasjon (Bjørndal, 2012, s. 78-79). Vi bør alltid være ydmyk og kritisk til den virkelighet vi fanger opp gjennom lydopptak. Samtidig vet vi at lydopptak gir verdifull informasjon fra sosial kommunikasjon (Bjørndal, 2012, s. 79-82).

Kvalitativ forskningsintervju

Det finnes veldig mange former for intervju spredt over et stort spekter (Edwards & Holland, 2013, s.3). Intervjuformer går fra den ustrukturerte som er nærest en dagligdags samtale, via den semistrukturerte, kvalitative undersøkelser med ulik grad av fleksibilitet, og videre til den strengt strukturerte som har spørsmål som alltid stilles på samme måte og i samme rekkefølge til alle som blir intervjuet og som har en positivistisk tilnærming med statistiske metoder for analyse. (Edwards & Holland, 2013). Intervju er antakeligvis den mest brukte metoden i kvalitative undersøkelser, men også her er det store forskjeller og variasjoner av ulike typer intervjuformer (Edwards & Holland, 2013). Likevel finnes det noe som er felles: Det er en interaksjon mellom to eller flere deltakere, et tema som forsker ønsker å vite mer om, en holdning om at kunnskap er situert og kontekstualisert og at intervjuet er en sosial hendelse med egne sett av regler for interaksjonen som er mer eller mindre synlig for deltakerne. I tillegg lærer både intervjuer og intervjupersonen mer om seg selv og den andre (Edwards & Holland, 2013, s.3-4). Jeg valgte å bruke et semistrukturert kvalitativt forskningsintervju som har intervjupersonenes opplevelse i fokus (Kvale & Brinkmann, 2012).

Samtalene i praksisforum har foregått med alle praksislærerne til stede og det var naturlig for meg at metasamtalen – samtalen om samtalen – også skulle foregå i lag som en gruppe. Min oppgave ble å presentere emnene som skulle diskuteres, holde den «røde tråden» og prøve å skape en stemning som oppmuntret til å komme med personlige og kanskje motstridende synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 162). Formålet var ikke å komme til enighet eller komme med løsninger på spørsmålene som ble trukket inn. Det var i stedet fokus på å få frem forskjellige synspunkter på tema.

Jeg startet med en introduksjon om bakgrunnen for samtalen før jeg stilte første spørsmål. Dette både for å få en felles start og fordi man aldri kan fortelle intervjupersonene for ofte hva studien går ut på, hvorfor man er interessert og hvorfor man tenker at intervjupersonene kan hjelpe med å forstå det man studerer (Edwards & Holland, 2009, s.71). Første spørsmål var åpen og var et bidrag til å ringe inn tema uten å legge noen ytterligere føringer for samtalen:

1. Etter å ha deltatt i vårt praksisforum, hva legger du i begrepet praksisforum?

Videre stilte jeg spørsmål som gikk mer spesifikt inn i tema praksisforum og etter hvert også spørsmål tilknyttet det praksislærerne brakte inn i samtalen. Spørsmålene som ble presentert i innbydelsen til samtalen (vedlegg 2) var ment å være et tankeredskap til praksislærerne og en mulighet til å være litt mer forberedt når de møtte opp på intervjuet (Bjørndal, 2012). De var også til støtte for meg, både ved at jeg kunne følge med om samtalen beholdt seg innenfor tema og ved at jeg kunne stille disse spørsmålene hvis det ble nødvendig å få samtalen på riktig spor:

- 2) Hva tenker du om formen på møtene vi har hatt? Med form tenker jeg eksempelvis på hvordan møtene har vært organisert, hvordan samtalene er lagt opp, hvordan samtalene har foregått.*
- 3) Hva tenker du om innholdet på møtene vi har hatt? Med innhold tenker jeg på tema, områder, samtaleemner.*

- 4) *Hvis du skulle trekke frem en ting som har vært ekstra lærerikt – hva ville det være?*
- 5) *Hva synes du må til for at praksisforumet skal forbedres?*

God kvalitet på intervjuet handler blant annet om at intervjuet bør omfatte en grundig utspørring om meningen om det som blir sagt, en slags 'på stedet-kontroll' (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 253). Det betyr at det var min oppgave som samtaleleder å hente oss inn igjen om samtalen tok en annen vending. Jeg måtte hele tiden være oppmerksom på hva samtalen handlet om og eventuelt styre samtalen tilbake til tema dersom det trengtes. Underveis i hele intervjuet hadde jeg fokus på å lytte og følge opp det som ble sagt og også gi både verbale og non-verbale tegn til intervjupersonene om at jeg lytter og er interessert i det de fortalte meg (Edwards & Holland, 2013, s.73-74). Deltakerne skal hele tiden få kjenne seg motivert til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012, s. 264)

Etter et intervju på nesten en times lengde, trenger man ofte å runde av intervjuet før man går hver til sitt slik at begge parter kan gradvis løsrive seg både fra tema og fra samtalen (Edwards & Holland, 2013, p.74). Jeg avsluttet samtalen med et spørsmål som er ikke synliggjort i intervjuguiden (vedlegg 3) eller invitasjon til intervju (vedlegg 2). Det var ikke et planlagt spørsmål, men da samtalen skulle avsluttes ønsket jeg å vite hva praksislærerne mente om formen på intervjuet og om måten intervjuet ble ledet på. Jeg ønsker å forbedre måten å gjennomføre slike intervju og da ble praksislærernes opplevelse av samtalen viktig å få tilgang til, på samme måte som jeg tidligere ønsket å forbedre måten å gjennomføre praksisforum på. Metasamtale (Gjems, 2007) ble derfor viktig også her.

Under alle av intervjuets faser (Kvale & Brinkmann, 2012) gjør man som forsker noen valg som har konsekvenser for intervjuet og resultatet av det. Valg av tema og spørsmål, valg av deltakere, forberedelse, gjennomføring, transkripsjon, analyse og publisering – alle deler krever en bevissthet om din egen rolle, dine forskningsspørsmål og etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2012). Har jeg gode nok spørsmål som kan gi meg noen svar på min problemstilling? Hvordan kan jeg legge til rette for at deltakerne føler seg vel og blir ivaretatt under og etter intervjuet? Hvordan påvirkes intervjuet av at jeg ikke deler mine egne tanker om tema? Disse var blant flere spørsmål som ble viktig å tenke gjennom før, under og etter intervjuet. Ikke alle er like lett å finne enkle svar på. Gjennom å bringe dem frem for meg selv og andre kan det gi meg en større bevissthet på hva et forskningsintervju innebærer og hvilke konsekvenser det kan ha.

Analysering av data

Analysering av data i kvalitativ forskning blir definert som den prosessen der forskeren systematisk undersøker og ordner sitt materiale for å komme fram til et resultat (Fejes & Thornberg, 2012). Forskeren organiserer og bryter ned datamaterialet, koder og søker etter mønster, og utfordringen ligger i å skape mening ut i fra en stor mengde data. Det handler også om å skille det som har betydning for forskningsspørsmålet og det som anses som trivielt (Fejes & Thornberg, 2012, s.32). Mitt datamateriale består som nevnt av lydopptak med påfølgende transkripsjon av et intervju og fem møter i praksisforum. Jeg tar også med meg notater fra et møte der lydopptak ikke ble gjort (det fjerde møtet). I tillegg har jeg deltatt i praksisforum både som praksislærer, møteleder og forsker og tar med meg observasjoner fra alle møtene gjennom egne notater og referater fra møtene.

Jeg trengte å finne en måte å ordne data og finne et system som hjalp meg til å lete etter det som kunne gi noen svar på mine spørsmål. Kvale (1997) skiller ut fem hovedmetoder for kvalitativ analyse relatert til kvalitative intervju, men Fejes & Thorberg (2012) mener de kan fungere godt også for kvalitativ forskning generelt. *Konsentrering* – som innebærer at en stor tekstmengde omformuleres til en kortere og mer konsentrert tekst der man trekker ut ett eller flere poeng eller formuleringer som er sentrale, og *kategorisering* – der man leter etter likheter og forskjeller og reduserer teksten til et visst antall kategorier er to av metodene. *Fortelling* er den tredje og innebærer at teksten ordnes kronologisk og videreutvikler de fortellinger som kommer frem eller lager en sammenhengende fortelling bygd på flere hendelser som beskrives i datamaterialet. Den fjerde kalles *tolkning*. Forskeren går dypere og mer eller mindre spekulativt inn når tekstene tolkes. Fejes & Thornberg (2012) tilføyer *modellering* – der forskeren analyserer fram begrep og senere relasjoner mellom disse begrepene for deretter å bygge opp et resonnement/teoretisk modell som kan forklare hvordan ting henger sammen og hvorfor ting skjer som de gjør. Kvale (1997) sin femte metode for kvalitativ analyse kalles *ad hoc*. Her kombineres forskeren fritt to eller flere metoder og veksler mellom metodene gjennom hele analyseprosessen for å skape mening i datamaterialet.

Det er spørsmålet som skal styre hva man skal lete etter og også hvordan man skal gjøre det (Kvale & Brinkmann, 2012). For meg var det viktig å holde på det intersubjektive perspektivet også når jeg skulle ordne og finne system i transkriptene. Det er ikke jeg som har samlet inn samtalene, samtalene har blitt til i fellesskap med de andre deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 200). Samtalene er ikke bare transkripsjoner, det er virkelige samtaler som er festet til et opptak og deretter gjort om til tekst. Transkripsjonene kan derfor ikke til fulle gjengi samtalen slik den fremsto da den foregikk. Spørsmål som blir stilt, pauser som blir tatt, emner som blir snakket om, alt påvirker samtalens retning og innhold. Det er lett å glemme den opprinnelige samtalen og at den ble til i fellesskap når man er kommet frem til et resultat. Det er også lett å tenke om resultatet at det er noe fastsatt, noe endelig (Kvale & Brinkmann, 2012, s.200).

Aksjonsforskningen og dens metodologi tar utgangspunkt i at det ikke finnes en enkel sannhet og at forskeren skaper og skapes av sin virkelighet (Somekh, 2006). Jeg nærmet meg materialet fra ulike vinkler for å best mulig komme i dialog med materialet, og valgte *ad hoc*-metoden (Kvale, 1997). Jeg trengte teori som fortalte meg noe om dialog og refleksjon som begrep. Ved hjelp av teorien kunne jeg gå på jakt etter ord, uttalelser og hendelser som kunne knyttes til det jeg hadde lest. Jeg trengte også å kunne frigjøre meg fra teorien og lete etter ord, setninger og lengre sekvenser og enkelthendelser for å se om disse hadde en sammenheng med hverandre og om det kom frem et mønster. Jeg trengte det hermeneutiske blikk der man hele tiden veksler mellom helhet og del, del og helhet (Gilje & Grimen, 2007) fordi jeg ønsket å få tilgang til praksislærernes egne opplevelser av praksis gjennom dialog og refleksjon for å bedre forstå fenomenet dialog og refleksjon. Ved at jeg var nærværende i praksisforumet kunne jeg observere hva som skjedde i samtalen. Når jeg i etterkant leste mine notater og transkripsjoner fra alle samtaler kunne jeg knytte det direkte til min opplevelser av samtalene.

De data jeg samlet inn er utgangspunkt for tolkningsarbeidet og dette arbeidet kan deles opp i tolkning av første grad, andre grad og også tredje grad (Elvstrand, Högberg & Nordvall, 2012). Tolkning av første grad handler om å beskrive. Man konstaterer det man har sett og hørt for å få underlag som kan ligge til grunn for videre tolkningsarbeid. Alt som kan kaste lys over spørsmålet du har stilt deg skal med. Tolkning av andre grad bruker tolkninger og assosiasjoner og handler om å overskride det deltakerne tar for gitt. Her er det en veksling

mellom det «hverdagsnære» og det teoretiske. Det er vanlig med et hermeneutisk utgangspunkt med den hermeneutiske spiral som eneste styrende kriterier (Elvstrand, Högberg & Nordvall, 2012). Man finner ikke en endelig forklaring på hvordan virkeligheten er, men man skal kunne argumentere for de tolkninger man gjør seg og være tydelig på hvordan man går til verks med innsamling, analyse og perspektiv. Når man kommer til tolkning av tredje grad handler det ikke bare om å forstå hvordan deltakerne selv tolker sine handlinger, men også kritisk refleksjon over denne selvforståelsen:

«Att diskutera sina resultat, som framkommit med hjälp av tolkningar av första och andra graden, i relation till en eller ett par befintlig teorier kan emellertid ofte öka kvaliteten och skärpan i den egna analysen – och tydliggöra på vilket vis den egna studiens resultat är intressant i relation till teoretiska diskussioner som pågår inom akademien»

(Elvstrand, Högberg & Nordvall, 2012, s. 192)

En fortsettelse kan være å gå fra beskrivelse og tolkning til tolkning av fjerde grad som også omfatter handling (Kvale og Brinkmann, 2012 s. 203-204). Som forsker vil jeg at tolkningene og refleksjonene som bringes inn blir tatt i bruk og at det kan bli grunnlag for forbedret praksis.

I starten av tolkningsprosessen hadde jeg nok størst fokus på tolkning av første grad der jeg beskrev hva som hendte (Kvale og Brinkmann, 2012). Etter hvert trakk jeg inn mine egne umiddelbare tanker om det som skjedde, både de jeg skrev ned umiddelbart etter observasjonen og tanker jeg hadde fått meg i ettertid – også kalt tolkning av andre grad. Jeg knyttet også ting jeg hadde sett i materialet til teori og forholdt meg dermed også til tolkning av tredje grad. For meg ble det ikke naturlig å velge en bestemt grad som jeg skulle følge under hele analysen. Jeg brukte hver grad som ulike steg i tolkningsprosessen. Siden dette skjedde samtidig med planlegging og gjennomføring av praksisforum, så hadde jeg også gått fra beskrivelse og tolkning til også å omfatte handling (Kvale og Brinkmann, 2012, p.203-204).

Da transkriptet lå klart hadde jeg allerede satt i gang analysen ved å gjøre meg tanker om det som ble sagt, hvordan jeg skulle transkribere og hva jeg skulle ta med og hvorfor. I fortsettelsen skulle jeg gå inn i transkriptet og gjøre et videre tolkningsarbeid. Jeg skrev ut transkriptet i papirformat for å kunne markere med farger og skrive notater. Først gikk jeg på jakt etter dialogen og hadde med meg teorien om dialogen som analyseverktøy. Jeg startet med å merke med gult det jeg oppfattet som refleksjon i samtalen. Jeg opplevde at jeg i denne jakten også oppdaget andre ting med samtalen som jeg ikke fikk meg til å gå forbi. Det ble mange farger og mange understrekinger som til slutt kom til syne, og flere steder i transkriptene er samme område farget med minst to forskjellige farger fordi jeg mente akkurat den delen av samtalen kunne peke på flere ting. Etter hvert dukket det opp interessante ting, noen mønster dukket opp, andre ble borte. Jeg måtte flere ganger dukke opp fra materialet og tilbake til teori og motsatt, og denne runddansen mellom teori, metode og data (Wadel, 1991) hjalp meg til å ordne materialet på en slik måte at min tolkning kan bli tilgjengelig for andre.

Hele forskningsprosessen, fra begynnelse med valg av problemstilling til slutten og fremstilling av resultat og drøfting, krever etiske overveielser. I neste kapittel er det etikk i forskning som er i fokus. Først presenterer jeg forskningsetiske retningslinjer og gjør rede for etikk i forskning generelt og i kvalitativ forskning spesielt. Deretter presenterer jeg etiske aspekt rundt den doble rollen som forsker i egen praksis.

Etikk

Kant mente at det finnes en moral innebygd i mennesket som forteller oss hva som er det riktige å gjøre og at det er vår plikt til å følge dette. Denne typen moral er universelt gyldig og mennesket er forpliktet til å følge den (Gustavsson, 2000). Vår moralske virkelighet er en praktisk virkelighet der sannferdighet er viktigere enn absolutt sannhet og der praktisk klokskap, evnen til å se og dømme klart, blir viktigere enn teoretisk forståelse og evnen til å bruke abstrakte prosedyrer (Kvale og Brinkmann, 2012 s. 94). Den kvalitative forsker trenger å lære etisk forskeratferd. Det er imidlertid ikke nok å lære etiske prinsipper for å bli en etisk ansvarlig forsker. Det dreier seg også om å lære å se og bedømme. Det dreier seg om å beskrive hendelsene i deres kontekst, å utarbeide en overbevisende fortelling, å bruke eksempler uten at generaliseringer gjør oss blinde for de avgjørende og spesielle forhold man møter i forskningssituasjonen og å være en del av et forskningsfellesskap der forsker er ansvarlig for deltakere, kolleger og andre. Når man møter vanskelige etiske valg er det mange ganger lurt å rådføre seg med forskningsfellesskapet. Man trenger også tilbakemelding fra andre for å kunne forbedre sine ferdigheter som forsker. Vi lærer ved å bli korrigert (Kvale og Brinkmann, 2012 s 95-96).

Når lærer blir forsker kan det være at man som lærer må gjøre andre prioriteringer enn man som forsker må gjøre (Hoel, 2000). Læreren er opptatt av elever og studenter, skolen og undervisning, mens forskeren i tillegg må ha forskningen i fokus. Læreren må ha blikket for mangfoldet, mens forskeren er mest interessert i en liten bit av praksisfeltet. Når lærer og forsker er den samme, må man i tillegg til å diskutere etikk gjennom vitenskapen generelt og samfunnsvitenskapen spesielt, også snakke om yrkesetikk og etiske dilemma som kan oppstå når man innehar flere roller samtidig (Hoel, 2000).

Forskningsetiske retningslinjer

Pedagogisk forskning bør først og fremst inneholde respekt for de som deltar og også respekt for forhold som går videre mot yrket og samfunnet som helhet (Bjørndal, 2012, s. 139), men det trenger ikke alltid å være enkelt. Etikk er sentralt når man snakker om overveielser som gjøres i forskningsprosessen. Begrepet etikk handler om å være reflektert i måten man møter og forholder seg til verden på. Man prøver å se og tenke over hvilke vurderinger, regler og normer som styrer deg i forskningsprosessen (Bjørndal, 2012).

All forskning i Norge skal forholde seg til forskningsetiske retningslinjer⁵. Forskere skal følge forskningsetiske normer slik som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet. Jeg har hatt de forskningsetiske retningslinjene med meg helt fra da jeg skulle ringe inn forskningsinteressen og formulere en foreløpig problemstilling, og videre gjennom hele forskningsprosessen. Det har vært essensielt at de som har takket ja til å utvikle et praksisforum i fellesskap hele tiden har vært informert om min rolle og forskningens mål. Informert samtykke om alt fra lydopptak og til hva det innebærer å delta i praksisforumet og takke ja til et intervju (se vedlegg 1). Jeg har behandlet lydopptak og transkripsjoner som konfidensielt materialet, og allerede i transkriberingsarbeidet har jeg anonymisert alle som deltar. Det er likevel vanskelig å sikre full anonymitet. Dersom noen på vår skole leser rapporten vil det kanskje være mulig å identifisere en eller flere av praksislærerne på tross av anonymiseringen. Jeg har vurdert alle sekvenser opp mot eventuelle negative konsekvenser

⁵ Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>) (lastet ned 3.april 2016)

for de som deltar og har etterstrebet målet om at det jeg skriver i minst mulig grad skal krenke eller være til skade for den eller de som blir omtalt, jamfør de forskningsetiske retningslinjer.

Forsker skal gjennom sin forskningsrapport bidra med vitenskapsbasert argumentasjon som kan bringes inn mot feltet man studerer og mot samfunnet. Et av kravene til forskningsrapporten handler om validitet og reliabilitet, hvor pålitelig og hvor gyldig forskningen framstår (Kvale & Brinkmann, 2012). Diskusjonen om hva som er gyldig kunnskap er en diskusjon som har pågått til alle tider. I følge en positivistisk tilnærming, innebærer validitet å tallfeste om forskningen måler det den er ment å måle. En bredere tilnærming har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Andre argumenterer for at begrepene validitet og reliabilitet er undertrykkende begrep som hindrer kreativ og frigjørende forskning og har i stedet tatt i bruk dagligdagse uttrykk som for eksempel troverdighet, sikkerhet og bekreftbarhet når forskningen skal vurderes (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 249). Når jeg presenterer resultatet og den påfølgende analysen og drøftingen, er det med viten om at det ikke fullt ut beskriver alt som kom frem i samtalen. Jeg har redegjort for mine valg underveis i forskningsprosessen, og knyttet refleksjoner og teori til mine valg for å gjøre det lettere for leser å vite hva jeg har funnet, hvor og hvordan. Validitet i min forskning handler om å velge mellom de ulike fortolkningene og om å undersøke og gi argumenter for alternative kunnskapsutsagns troverdighet gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2012, s.218, 252-253).

Etiske aspekt rundt den doble rollen som forsker og lærer

Når man som forsker kommer utenfra og forsker sammen med dem som er i feltet utfyller man hverandre. Forsker har en nykommers spørsmål og kanskje andre spørsmål og svar enn praktiseren. Praktiseren på sin side har faktisk informasjon om feltet og relevant bakgrunnskunnskap, men kan ha en skjult eller ubevisst kunnskap som er vanskelig å overføre til andre (Hoel, 2000). Når jeg er alene som både forsker og praktiker møter jeg ulike dilemma som forskere utenfra ikke i like stor grad trenger å ta stilling til. Valgene jeg tar har både praktiske, pedagogiske, metodiske og etiske implikasjoner (Hoel, 2000). Et eksempel er valg av metode. Hvis jeg velger å bruke en intervjuform som skal samle faktiske data uten å påvirke intervjuobjektet i en spesiell retning, vil jeg få andre data enn om jeg velger å bruke en samtale som bedre kan nærme seg dialogen der målet er å bedre forstå deltakernes språk og kulturverden, å skape et forum for samskaping av den sosiale virkelighet (Bjørndal, 2012).

Hoel (2000) viser til flere mulige etiske dilemma som en som forsker i egen praksis kan møte. Et av dem er at forsker har flere roller. Forskeren må være klar over de ulike tolkningsposisjoner hun har, særlig fordi forsker selv er en del av den praksis som forskes på. Forskeren må ta hensyn til posisjonene hun inntar i forskningen både i analyser og tolkning, og hun må gjøre rede for sin rolle i teksten. Det nære forholdet til de man forsker sammen med, er et eksempel på utfordring en forskende praktiker møter på. Selv om jeg er en kollega, har jeg også fått en rolle som leder av et utviklingsarbeid og en som forsker på dette utviklingsarbeidet. Jeg må være klar over at det kan gi seg utslag på status og makt. Mål og prioriteringer kan også være et etisk dilemma. Praksislærernes felles mål er blant annet å utvikle veilederkompetansen til praksislærerne. Jeg som forsker skal i tillegg undersøke hvordan denne utviklingen foregår og hvordan man kan fremme læring gjennom refleksjon om praksis. Jeg må være klar over at det blant annet kan påvirke hvilken retning arbeidet går og hvordan prosessen blir. Personvern handler blant annet om at deltakerne må få nok opplysninger slik at de kan danne seg en forståelse av forskningsfeltet, av formålet med forskningen og av følgene ved å delta i prosjektet. De deltar frivillig og har rett til å trekke seg

når de måtte ønske. Om det skulle skje må jeg vurdere hvor langt jeg kan gå for å overtale personen til å fortsette.

Når man som lærer går inn og forsker i eget felt skjer det en prosess fra det øyeblikket man blir interessert i et fenomen og frem til man har funnet frem til noen mulige svar. Prosessen kan deles inn i fem faser:

Fase 1: *Praktikeren*, læreren, ønsker å finne svar på noe i sin praksis og former spørsmål og problemstilling etter dette.

Fase 2: *Praktikeren*, læreren, er den som fornyer – som prøver ut noe nytt i sin egen praksis.

Fase 3: *Forskeren i synsfeltet* – læreren som også er forsker og som dermed må forske på seg selv som medaktør og deltaker.

Fase 4: *Tolkeren*: Lærer som skal systematisere, bearbeide og tolke data

Fase 5: *Formidleren*: Lærer som skal formidle forskning der man selv er involvert

(Hoel, 2000, s. 3)

Når man er inne i de to første fasene er man *praktiker*. Lærerhatten er på og det handler om at man ønsker å få svar på noe man undrer seg over og trenger å få gjort noe med. I fase tre er det *forskeren* som trer inn og man tar i bruk metoder som for eksempel observasjon og lydopptak for å forske på feltet og sin egen rolle som deltaker. I fjerde fase er det *tolkeren* som skal analysere, tolke og systematisere de data man har innhentet. I femte og siste fase er det *formidleren* som er en viktig rolle. Forsker som formidler skal dele med andre det som er sett og erfart gjennom aksjonen og forskningen. Dette er viktig både i forhold til det å være lærer og dele gode tips, men også ved å stille sine funn tilgjengelig for kritikk som aksjonsforsker. Hver av disse fasene fører til endring av perspektiv og kan føre til at man ser og lærer noe nytt (Hoel, 2000). Hver fase innebærer et skifte i perspektiv i forhold til tolkningsposisjon. Tolkningsposisjon vil si den posisjonen som vi «ser», «konstruerer» eller «definerer» verden ut fra og kan føre til at man ser og lærer noe. Et viktig spørsmål i metoddebatten er om man kan klare å ta et «outsider-perspektiv» når man selv er en «insider» (Hoel 2000). Den som forsker i egen kultur slipper å streve for å få innpass, men må til gjengjeld streve med å komme ut av sin egen kulturelle hjemmeblindhet (Wadel, 1991). Når man selv er en deltaker i situasjonen man observerer, er det særs viktig å være sosiolog på seg selv (Wadel, 1991). Man må være bevisst sitt eget rolleperatoar – hvilke roller man tar og hvilken rolle man til enhver tid selv tar eller blir gitt av de andre deltakerne. Da må man også være klar over rollene til de andre som deltar. Man må også være i stand til å bruke seg selv som informant ved at man tar et blikk på sin egen rolle og bruker det som informasjon i forskningen. I tillegg å være bevisst sin egen rolle og bruke seg selv som informant, må en også være oppmerksom på at observasjonen tar utgangspunkt i deg og din oppfattelse av verden og at situasjonene du står i betraktes med dine øyne (Wadel, 1991, s. 59).

«Mange av de kommunikative samhandlingsforløp en feltarbeider inngår i, er så dagligdagse at han ikke noterer seg detaljene verken skriftlig eller «i hodet». Dette er en av de viktigste grunner til at «metodene» i form av rolleutøvelse og kommunikative ferdigheter innen roller en feltarbeider tar i bruk, ofte går upåaktet hen for ham selv. Og i og med at de går upåaktet hen for ham selv, så har han vanskelig for å redegjøre overfor andre (for eks. kvantitativt orienterte forskere) hvordan han foretok sin datainnsamling. Dette er spesielt slående ved feltarbeid i egen kultur. Det er derfor spesielt viktig for en feltarbeider i egen kulturkrets å være «sosiolog på seg selv»

(Wadel, 1991, s. 72)

Wadel (1991) henviser til filosofen Whitehead som sa at det krever en uvanlig tenking for å oppdage det selvsagte, når man snakker om å se det som blir tatt for gitt. Et første skritt i å oppdage det man tar for gitt, kan være å se på seg selv som noe merkelig og konfronterer seg selv med den kulturen man er deltaker i.

Grootenboer, Edwards-Groves og Rönnerman, (2014) skriver om det å «lede fra midten». Man er verken leder (rektor) eller mellomleder (fagleder eller inspektør), men en som enten leder et utviklingsarbeid, et team eller får rollen som ressurslærer. Utgangspunktet for virksomheten for en som leder fra midten har tre identifiserbare karakteristikk. Den første handler om det strukturelle og relasjonelle. Den som leder fra midten praktiserer i både ledergruppa og gruppa med kolleger. Den andre karakteristikken har et filosofisk perspektiv som peker på det å lede fra midten i samarbeid med de andre kollegene og den siste går direkte på praksis der lederskapet er en praksis og er forstått og utviklet som praksis. (Grootenboer, Edwards-Groves og Rönnerman, 2014). Når jeg skal «lede fra midten», er det ikke skolens ledelse som har bedt meg om å ta rollen. Jeg har selv bedt om å få lov til å etablere og lede et utviklingsarbeid ved egen skole, i samarbeid med de andre praksislærerne. Det ville vært umulig å få til, eller i alle fall blitt veldig vanskelig å gjennomføre, uten tillit mellom alle parter.

Kapittel 4 – Resultat og analyse

I dette kapitlet presenterer jeg resultat og analyse gjennom to spørsmål. Det første spørsmålet er hva som setter i gang refleksjon om praksis. Jeg går inn i datamaterialet og leter etter tegn på refleksjon og hva det er som setter i gang denne refleksjonen. Det andre spørsmålet retter seg mot hva som hemmer eller hindrer refleksjon fra å skje. Å få noen svar på refleksjonens hindringer kan bidra til at man får mer kunnskap om å legge samtalen til rette for å overkomme disse hindrene. Til sist presenterer jeg praksislærernes tanker om praksisforum som kom frem under forskningsintervjuet.

Hva setter i gang refleksjon om praksis?

Jeg finner tre områder som på hver sin måte ser ut til å bidra til å fremme refleksjon i praksisforumet. Jeg bruker disse områdene som kategorier når jeg fremstiller resultat og analyse. Første kategori kaller jeg *Tema*. Det er noen tema som går igjen der samtalen bærer preg av refleksjon. Andre kategori kaller jeg *Ytringer som får svar*. I denne kategorien legger jeg ytringer som på ulikt vis bidrar inn i samtalen på en slik måte at de andre praksislærerne følger på med sine fortellinger og spørsmål. Den siste kategorien kaller jeg *Møteform*. Jeg undersøker om møteledelse, antall deltakere og tid kan påvirke refleksjonen i samtalen. Under fremstilles kategoriene i en tabell:

Tabell 3: "Hva setter i gang refleksjon om praksis?", kategorier og underkategorier.

<i>Problemstilling: «Hvordan fremme refleksjon om praksis i et forum for praksislærere?»</i>		
Hva setter i gang refleksjon om praksis?		
TEMA	YTRINGER SOM FÅR SVAR	MØTEFORM
<ul style="list-style-type: none">• Praksisfortellinger• Metoder i veiledning• Retningsgivende dokumenter for praksis utformet av lærerutdanningen	<ul style="list-style-type: none">• Spørsmål – «Dette lurer jeg på»• Erfaringsdeling - «Slik gjorde jeg det»• Teori – «Dette har jeg lest»• Frustrasjon og utfordringer - «Dette er vanskelig»	<ul style="list-style-type: none">• Møteledelse• Antall deltakere• Møterom

Kategoriene over er skilt ut som tre ulike inngangsporter til refleksjonen, men i samtalen opptrer de sjelden eller aldri alene. Tema er påvirket av det som til enhver tid bringes inn i samtalen i form av ytringer, og motsatt. Møteform kan også påvirke samtalen på ulik vis. Likevel er kategoriene en hjelp når jeg skal synliggjøre områder som påvirker dialogen i praksisforumet. Jeg velger å presentere tema først, fordi kjennskap til innholdet på møtene i praksisforum kan gi større forståelse for innholdet i samtalen som blir presentert etterpå.

Tema

Møtene i praksisforum inneholder en struktur som gjentar seg på de fleste møter. Vi starter med å se tilbake på forrige møte og gjennomgå dagens agenda. Agenda varierer mellom

tilrettelegging av praksis, evaluering av praksis og ulike tema knyttet til praksis. Jeg finner tre tema for samtaler der refleksjonen kom særlig til syne:

- 1) *Praksisfortellinger*
- 2) *Metoder i veiledningen*
- 3) *Samtaler om retningsgivende dokument fra lærerutdanningen*

Praksisfortellinger er ikke satt som eget tema på møtene, men det er ofte gjennom praksisfortellinger at deltakerne deler sin erfaring. Her finner jeg samtaler som tar utgangspunkt i praksislærernes selvopplevde erfaring fra veiledning av lærerstudenter i praksis. Disse praksisfortellingene er ikke nedskrevet eller planlagt nøye på forhånd. De bærer preg av å være «øyeblikksfortellinger» som praksislærer bringer inn i samtalen. Et eksempel på en praksisfortelling er når Dorit deler sin erfaring med å bruke logg som verktøy for å fremme refleksjon om praksis. Et annet eksempel er når jeg forteller om utfordringer jeg har møtt når studentene skal vurderes og vurderingen skal gjøres skriftlig i en rapport. Begge disse fortellingene blir møtt av de andre praksislærerne enten ved at de selv deler sin erfaring om samme tema, eller med spørsmål eller utfordring om å utdype det som blir sagt. Refleksjonen kommer til syne både i spørsmål og andre utsagn som tyder på at fortellingene bidrar til nye tanker hos de som lytter. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg presenterer ytringer som bidrar til refleksjon.

Det andre tema kaller jeg *Metoder i veiledningen*. Bidragene til praksislærerne er ganske like praksisfortellingene over, men de skiller seg ut ved at det trekkes inn bestemte metoder hentet fra teori om veiledning som bidrag til å skape refleksjon. Her kan nevnes tegning i veiledning og bruk av lydopptak for å studere sin egen rolle i veiledning. Det blir ikke henvist til en spesiell forfatter eller artikkel, men generelt til pensumlitteratur fra veiledningsstudiet. Jeg vurderte lenge om overnevnte samtale rundt bruk av logg burde kommet inn her. Jeg velger å la den stå under praksisfortellinger fordi loggen i dette tilfellet ikke blir brukt som en konkret metode i veiledning, men som et verktøy til studentens dyptenking før og etter veiledning.

Det tredje og siste tema kaller jeg *Samtaler om retningsgivende dokument fra lærerutdanningen*. Her blir dokumenter som skal brukes i lærerstudentenes praksis løftet frem og får en plass i samtalen blant praksislærerne. Ofte blir det henvist til slike dokument underveis i samtalen uten at dokumentet ble hentet frem eller diskutert, men på ett av møtene blir dokumentet «Varsel om fare for ikke bestått praksis» lagt på bordet. Det er et dokument som skal brukes dersom en student står i fare for å stryke i praksis. Her skal praksislærer skrive inn sin vurdering av studenten knyttet opp til mål for praksis. Vurderingen må være presis og tydeliggjøre hvorfor studenten står i fare for å stryke og hva studenten må gjøre for å bestå praksis.

Samtalene i alle disse tre tema preges av dialog blant annet ved at alle deltakerne viste en vilje til å lytte til den andre og bruke det som ble sagt som tankeredskap og refleksjon (Dysthe, 2005). Det betyr ikke at samtalen i praksisforumet ellers var preget av monologer (Svare, 2006). Jeg vil heller si at alle samtaler i alle de seks møtene var preget av en vilje til å støtte hverandre og finne løsninger på praktiske problemer som praksislærerne møtte på når de tok i mot studenter i praksis. Når jeg ikke har fremhevet flere tema og samtaler enn det jeg har gjort, er det fordi jeg var ute etter den spesielle samtalen, dialogen, der alle kommer styrket ut av samtalen (Søndena, 2004).

Ytringer som får svar

Når jeg går inn i transkripsjonene fra samtale i praksisforum for å lete etter hva som får i gang refleksjon om veiledning, er jeg spesielt på jakt etter utsagn som bringer inn noe nytt i samtalen (Worum, 2014). Jeg leter ikke etter refleksjon som skal bidra til å løse konkrete problemer eller refleksjon som kun peker tilbake til egne erfaringer. Jeg er på leting etter refleksjon som har som fokus å få frem et mangfold av perspektiv for å belyse et tema (Ottesen, 2006).

Refleksjon er tankenes tilbakevending av «noe», for eksempel av standpunkter som ikke er våre egne eller av hva som er sett fra før av oss selv eller andre (Søndenå, 2007) og av det som Bakhtin kaller «fremmed tale» (Bakhtin, 2005). Jeg har lett etter dette «noe» som kan være et bidrag til refleksjon og fant fire ulike ytringer:

- 1) *Spørsmål*: «Dette lurer jeg på»
- spørsmål eller undringer knyttet til praksis og veiledning.
- 2) *Erfaringsdeling*: «Slik gjorde jeg det»
- praksislærer forteller om selvopplevde erfaringer
- 3) *Teori*: «Dette har jeg lest»
- praksislærer viser til teori eller retningsgivende dokumenter for praksis
- 4) *Frustrasjon og utfordringer*: «Dette får jeg ikke til»
- når praksislærer uttrykker at noe er vanskelig å mestre

Eksemplene jeg trekker frem under hver av de fire ulike ytringene, er eksempler på møter der noe nytt bringes inn i samtalen. Disse ytringene ikke står alene. De bidrar til refleksjon i samtaler fordi jeg *samtidig* finner svar fra de andre. Med svar mener jeg respons som gjør at samtalen bærer preg av et møte der praksislærerne deler sine fortellinger og spørsmål. Det blir et møte mellom ideer, standpunkt og meninger (Skagen, 2001). Det er verdt å merke seg at en og samme samtale ofte inneholder flere ytringer eller hendelser som bidrar mot dialogen og refleksjonen. I en samtale kan det være deling av erfaring som bidrar til spørsmål, andre ganger er det motsatt. Dette finnes igjen i flere av mine eksempler. Jeg konsentrerer meg likevel om en type ytring av gangen.

Spørsmål – «Dette lurer jeg på»

Spørsmål eller andre utsagn som uttrykker usikkerhet eller undring kan føre til fokus på å finne svar på hvordan ting skal gjøres, å finne en løsning (Ottesen, 2006). Jeg fant at det også kan lede til en samtale der deltakerne deler erfaringer eller undrer seg i lag med den som først bragte tema på bane. Det første eksemplet er Erika sine tanker om kvalitet i praksis og som avsluttes med et spørsmål (uthevet i samtalen):

Anna:

Jeg synes det er skrekkelig morsomt å ha studenter, men utfordringa hos oss er også å vite hvem som skal gjøre hva. Hva er ledelsen sin jobb og hva er min. Når ledelsen tar et møte og vi ikke aner hva de snakker om, tar jeg kanskje opp noe de allerede har snakket seg ferdig om hos rektor. Det finnes en plan over hva rektor skal ta opp med de ulike studentgruppene. Det burde vært en plan også her hos oss, der det står nærmere hva som er tema for møtene og når de skal gjennomføres. Det er frustrerende når jeg ikke vet noe.

Erika:

Jeg tenker mye av det samme som deg og det dere andre sier. Men jeg tenker at det er jo ikke bare møter med rektor som avgjør om praksisen er god. Kanskje skulle vi som er praksislærere sagt hva vi synes er viktig i praksis. Når har vi gjort det? Jeg har i alle fall ikke sagt noe, annet enn her på møtene. Vi har jo heller ikke blitt spurt. Nå synes jeg vi skal gjøre det. Det er jo så mange ting som gjør at en praksis blir bra for alle. Hva kreves av en god praksis egentlig?

(Praksisforum 23.april – 2014)

Erika sitt spørsmål bidrar til at praksislærerne begynner å dele hva de mener er god kvalitet på praksis. Samtalen ender ikke med en konklusjon om hva god praksis innebærer, men det ender med at de bestemmer seg for å dele sine ulike betraktninger med ledelsen gjennom referatet som skal skrives i etterkant av møtet. Det kan se ut som spørsmålet bidrar til å styrke refleksjonen fordi det skaper nye tanker hos de andre, eller at det man har tenkt på blir sagt høgt. Det samme finner jeg i neste eksempel. Gunnar lytter til meg når jeg snakker om utfordringer med å skrive et varsel om fare for stryk i praksis og undrer seg om han har hatt studenter som burde fått et slikt varsel (uthevet i samtalen). Når Catrine tar ordet, peker hun tilbake til det som er sagt tidligere i samtalen og trekker linjer til noe hun opplever med en av sine studenter (uthevet i samtalen):

Gunnar:

Du sier at det ikke stod noe om sånne problemer i vurderingsrapporten fra forrige praksis. Det er jo for galt siden du nå vet at det var store problemer da også. Da må vi praksislærere gå inn i oss selv. Jeg tenker på om jeg selv ville ha skrevet det ned slike ting i en vurdering. Har jeg hatt studenter som det burde ha stått noe viktig om egnethet som må følges opp? Kanskje jeg burde ha skrevet mer om det noen ganger?

Anna:

Ja jeg var på vei til å skrive et varsel, men jeg endte opp med å følge det opp muntlig og det står ingen steder etterpå. Jeg skrev ingenting om det i sluttvurderingen. Men det er fordi det gikk bra.

Jeg:

Det kan jo skje ting helt på slutten av praksisperioden som gjør at studenten ikke består praksis, men som oftest kommer en slik bekymring ganske tidlig ut i praksisperioden. Det er min erfaring. Hvis man har bekymring halvveis i praksisperioden må vi vurdere om det er så alvorlig at vi må skrive et varsel om fare for å stryke i praksis eller om det er nok å ha en samtale med studenten. Som regel har det vært nok å snakke med studenten, lage mål for resten av praksisperioden i samarbeid med studenten selv. Denne gang er ikke det nok.

Catrine:

Jeg har sittet og tenkt.. Jeg tenker på min student når du (Gunnar) spør om du burde ha skriftliggjort din bekymring. Det sosiale skal også vurderes, vi skal ikke bare vurdere om studentene er gode å undervise. Det er sant. Jeg har en student som jeg tror jeg må snakke med. Det er en student som blir så sint. Studenten er så aggressiv i veiledning at de andre studentene trekker seg bakover. Ja sånn at de rygger litt og blir kanskje litt engstelig. Det skjer ikke i klasserommet, men jeg tenker nå om det er det en kollega vi vil ha? En som blir så sint at andre blir redd? Jeg snakket med studenten etter at det skjedde, men jeg ser at det ikke bare er den gangen. Jeg har tenkt at studenten er så flink framfor tavla, men det her er jo også viktig. Hvis studenten kan bli så aggressiv i lag med meg og sine medstudenter, så kan det jo kanskje også komme i et klasserom. Ja. Jeg tror jeg må ta en samtale der studenten får en vite at slik oppførsel kan føre til en advarsel om stryk i praksis.

(Praksisforum 25.november – 2015)

Både det Gunnar bringer inn og det Catrine svarer, må sies å komme på bakgrunn av noe andre har sagt tidligere under samtalen. Jeg mener å kunne ane at dette er nye tanker for Gunnar og Catrine som er oppstått blant annet fordi praksislærerne har delt erfaringer og undret seg i lag, noe som også kjennetegner den kraftfulle refleksjonen (Søndenå, 2004).

Erfaringsdeling – «Slik gjorde jeg det»

Erfaringsdeling fant jeg eksempler av på alle møter. Som oftest kom alle praksislærerne med hver sin fortelling fra veiledning med studenter, uten at vi snakket mer om det som ble delt. Den som snakket fikk fortelle uten avbrytelser, annet enn noen bekreftende lyder eller ord, og den neste som tok ordet snakket om sin erfaring uten at det nødvendigvis var relatert til det forrige taler hadde sagt. Disse samtalene var likevel preget av evnen til å lytte til hverandre (Svare, 2006, s. 81) og ønsket om å dele sin fortelling som et relevant bidrag (Svare, 2006, s.84), begge viktige kriterier for dialogen. Noen av disse samtalene som tok utgangspunkt i en praksisfortelling, skilte seg ut fra de andre ved at den som fortalte sin fortelling fikk svar fra de andre. Svarene ga seg uttrykk i både spørsmål og oppfordring om å fortelle mer, samt at nye praksisfortellinger ble lagt frem for de andre rundt bordet og bidrar til ny innsikt (Svare, 2006, s.19).

I dette første eksemplet dreier samtalen seg om å bruke logg som verktøy til refleksjon. Det er Doris som forteller hvordan hun benytter seg av logg.

Doris:

Og så har jeg brukt logg. Jeg bruker logg hver dag og oppfordrer studentene til å gjøre det samme. Studentene kan skrive hvordan de har det, hva de ser og hva de tenker om det de har sett, både hos seg selv og hos andre. Det blir en slags vurdering av dagen, en slags praksisbok der det er bare jeg og studenten selv som leser i den. Der kan de skrive ting som er litt vanskelig å snakke om overfor de andre studentene, eller om andre ting som de ønsker å skrive om. Det har kommet frem en del ting som jeg ikke har klart å observere i studentgruppa, blant annet vanskelig klima for samarbeid eller frustrasjoner på andre ting som skjer i praksis.

Jeg:

Jeg bruker også å presentere logg for mine studenter. Men jeg synes det er vanskelig å få studenten til å skrive ned refleksjoner. Det blir mest «I dag har vi gjort». Det blir veldig mye gjort og veldig lite lært, for å si det sånn. Det er lurt det du gjør, at du skriver logg selv. Jeg prøver å vise, prøver å stille spørsmål og å snakke om hvordan man kan få frem refleksjonen i en logg. Noen ganger får jeg det til. Men det er vanskelig å få frem refleksjon om egen og andres undervisning, særlig de første ukene i praksis.

Anna:

Jeg har ikke brukt logg sånn som dere gjør. Jeg snakker om loggskrivning og gir dem tips og råd, men jeg leser ikke i den. Loggen er studenten sitt verktøy. Mange studenter lar være å skrive logg, jeg tror ikke de er komfortable med verktøyet.

Berit:

Det må sikkert øves på, det som alt annet. Jeg vet ikke om jeg kan skrive en slik logg selv. Jeg har aldri gjort det da jeg var student. Jeg tror jeg ville ha strevd selv.

Doris:

Jeg lager loggboka til dem, limer inn noen forventninger og tips til hvordan den kan brukes og ber dem skrive sin presentasjonslogg i den. De kan selvfølgelig også lime inn en presentasjonslogg de har skrevet på data. Da er de i gang liksom. Da har de startet å bruke boka. I tillegg ber jeg dem om å observere hverandre og skrive om det de ser. Det er kanskje lettere å starte med andre enn seg selv?

Anna:

Bruker du å ta inn loggen hver dag?

Doris:

Nei. Hver fredag. Jeg gir kommentarer i loggen, men de fleste kommentarer blir muntlig. Det er mer det at jeg kan snakke med studentene om de refleksjonene de har gjort seg.

Anna:

Kan jeg få se loggen du lager? Den infoen du limer inn for eksempel?

(Praksisforum 18.mars - 2015)

Her blir Doris sin fortelling om logg møtt med at en annen forteller om sin erfaring med logg. Deltakerne vekslet seg i mellom med å dele erfaringer. Noen hadde liten eller ingen erfaring i det å bruke logg, men deltok i samtalen gjennom sine spørsmål. Heller ikke her var det fokus på å finne et svar på hvordan en logg må se ut eller må brukes. I stedet tyder denne samtalen på en interesse og et ønske om å få mer innsikt i tema (Svare, 2007). Det ser vi også i neste eksempel. Denne gang er det jeg som forteller om min opplevelse av å måtte vurdere en students sosiale kompetanse. Svaret jeg får er en oppfordring til å fortelle mer (uthevd):

Jeg:

Jeg har hatt en student som måtte få varsel om stryk. Når jeg tidligere har måttet gi et slikt varsel har det gått på ting som for eksempel fravær eller dårlig forberedt eller andre sånne ting man kan telle. Denne gangen handlet det om en student som på grunn av mangler i sosial kompetanse måtte få et varsel. Det var vanskelig. Da måtte jeg vurdere studenten som person, jeg måtte vurdere personlige egenskaper og si at det ikke var godt nok til å bli lærer. Å skrive det varslat var ikke lett. Hvordan skriver man at noen ikke har nok sosial kompetanse til å være lærer? Jeg brukte time etter time på å formulere meg.

Gunnar:

*Kan du fortelle hva studenten gjorde – eller ikke gjorde – som gjør at du gir et varsel? **Dette vil jeg vite mer om.** Jeg kan for lite om hva som egentlig må til for å gi et slikt varsel. Det er jeg interessert i å snakke mer om.*

Anna:

Ja det vil jeg også gjerne gjøre. Det er slike ting som gjør at man kan føle seg ekstra alene.

(Praksisforum 25.november – 2015)

Samtalen fortsatte, men tida strakk ikke til for å kunne snakke oss ferdig om dette tema på dette møtet. Det ble avtalt å gå mer grundig inn min case neste møte, noe vi også gjorde. Da samlet vi oss rundt et ferdig utfylt skjema og brukte det som utgangspunkt til å snakke om vurdering av studenter som står i fare for å stryke i praksis. I etterkant av møtet ble det uttrykt at vi burde gjøre noe liknende flere ganger. Det ble sagt at vi lærer noe nytt av å se hvordan andre har gjort det og høre andres tanker om noe man selv enten har opplevd eller sannsynligvis kommer til å oppleve.

Teori – «Dette har jeg lest»

Å bringe inn teori er sentralt for å styrke det flerstemmige (Dysthe, 1995). I løpet av de seks møtene i praksisforum ble teori trukket inn på to av dem. Under den første samtalen der et av tema handlet om hva som kjennetegner kvalitet i praksis ble det vist til spesifikke metoder hentet fra teorien, men uten at teorien ble lagt på bordet. På det tredje møtet der vi praksislærere delte ideer og metoder for veiledning ble teori på nytt brakt inn i samtalen. Heller ikke denne gang ble teorien gjengitt, men metodene som ble lagt fram ble hentet fra teori. Jeg har uthevet de metodene som blir snakket om:

Doris:

Da jeg studerte veiledning, fikk vi mange ideer gjennom det vi leste som vi kunne bruke i veiledning. Jeg prøvde ut flere av metodene. Jeg husker ikke hva alle metodene heter, men jeg husker en av dem veldig godt. **Det var noe som kaltes for kreativ veiledning**, og inneholdt innslag av blant annet drama. Studentene sa ja til å prøve dette. Det ble mye latter i den veiledningen, noe jeg syntes bidro til bedre veiledning fordi vi måtte gå litt ut av komfortsonen vår. Etter det ble det lettere å prøve ut flere metoder, blant annet prøvde vi det med å ha et stort ark på bordet som vi alle skrev noe på underveis i veiledningen. Det fungerte kjempebra!

Anna:

Jeg hadde det også sånn da jeg tok veiledningsstudiet, at jeg prøvde ut mange metoder i veiledninga. Midt i studiet prøvde jeg ut **tegning som en metode**. Jeg ler av det enda. Vi hadde også et stort ark på bordet og tanken bak er at man skal tegne og drodle på arket i lag for å få en felles forståelse av problemet. Dere vet – strekmenn, piler og slike ting. Vi prøvde å tegne situasjonen, men det fungerte ikke så bra som i teorien. Jeg syntes den tradisjonelle måten å gjøre det på fungerte bedre. Jeg bruker egentlig bare det når jeg veileder fordi det funker.

Jeg:

Jeg bruker tegning veldig ofte under veiledning. Noen ganger er det bare en liten illustrasjon på noe vi snakker om, andre ganger er tegninga en viktig del av veiledninga som vi bruker for å ringe inn hva vi snakker om. Noen ganger vil studentene være med å tegne – det blir ofte de beste veiledningene. Det er faktisk ganske sjeldent at jeg ikke har penn og papir på bordet når vi sitter i lag og prater. Hun som var lærer på veiledninga når Dorit og jeg tok utdanning i veiledning har skrevet om det. Det var der jeg møtte tegning i veiledning for første gang.

Catrine:

Jeg prøvde også det der og det ble bare tøv. Vi lo. Studentene lo da jeg skulle tegne. Men jeg bruker det i veiledning av elevene. Det fungerer så mye bedre synes jeg. Men å tegne med studentene fungerte ikke for meg heller. Jeg fikk det ikke til. Veiledninga ble ikke bedre, men dårligere for jeg kunne ikke bruke tegning som verktøy i veilednings samtalen.

Jeg:

Men har ikke du prøvd å ta lydopptak av en veiledning?

Catrine:

Ja det var ikke særlig artig. Jeg gjorde det fordi det var en del av min oppgave i veiledningsstudiet. Vi hadde det som pensum og skulle prøve det selv. Jeg tok **lydopptak av en veiledningssamtale** med en student som sa det var greit. Jeg merket at jeg ble veldig nervøs når opptakeren stod på bordet. Jeg tror studenten merket det, for han satt og så litt lur ut. Det ble egentlig en veldig merkelig veiledningssamtale, og da jeg skulle høre på meg selv fikk jeg sjokk. Det var det ekleste jeg har hørt i mitt liv! Veiledningen hørtes rett og slett dårlig ut. Jeg snakket og snakket, han kom jo nesten ikke til ordet! Jeg gikk tilbake til studenten og spurte hva han tenkte om den veiledninga. Han sa at han syntes det var en god samtale. At han hadde fått svar på mange ting han lurte på. Vet ikke om han sa det fordi han ikke turte noe annet. Jeg synes i alle fall at den veiledninga var fryktelig dårlig. Jeg lærte mye av å ta opp samtalen og jeg er mye mer bevisst på hvor mye jeg snakker og hvor mye studentene får komme til.

Gunnar:

Jeg tør ikke tenke på akkurat det du sier der. Hvor mye jeg snakker i forhold til studentene. Og hva jeg snakker om.

(Praksisforum 18.mars - 2015)

Samtalen illustrerer hvordan teori som bringes inn i samtalen kan bidra til et nytt perspektiv og kanskje også nye kunnskaper hos deltakerne (Postholm, 2008). Ved at Doris viste til en konkret metode som kan finnes igjen i teori, bidro hun til at andre også ville dele sine erfaringer med ulike metoder. Det kan også se ut som om blant annet Gunnar begynner å rette blikket mot sin egen veiledning ved å ha lyttet til det som blir sagt. Samtalen endte med at vi ble enige om å prøve ut ulike metoder for veiledning. Først i praksisforum, deretter med studentene. Erfaringene fra veiledning med studentene skulle bringes inn tilbake til

praksisforumet. Reflekterende team ble valgt ut som første metode. Dette er hittil ikke blitt gjennomført i vårt forum.

Flere dokumenter som er retningsgivende for praksis ble også løftet inn i samtalene på ulike vis. Slike dokument kan ikke kalles teori i betydning av å være vitenskapelige tekster. Likevel er det noe nytt som bringes inn i samtalen, noe som er skrevet av andre og som i dette tilfellet setter krav til innhold i praksis. I samtalen under er det retningslinjer for praksisforum ved universitetsskoler⁶ som blir trukket frem. Utdraget er hentet fra starten av samtalen der tema handlet hvordan praksislærerne ser for seg at praksisforum skal utvikle seg videre. I denne samtalen ser jeg to ytringer som begge bidrar med noe nytt. Den første er når jeg forteller hva jeg har lest i et dokument fra lærerutdanningen, at det er rektor som skal lede møtene (uthevet), noe en av praksislærerne sier seg uenig i (uthevet). Den andre er når Anna stiller spørsmål til antakelsen om at det må være en og samme person som leder praksisforumet (uthevet). Begge disse ytringene ga motstand til det som tidligere ble sagt og en dialog forutsetter at det finnes en vilje til å lytte også på de som mener noe annet enn deg (Dysthe, 2005):

Berit:

Jeg har jo ikke hatt studenter denne gang, men jeg håper jeg får det til neste år. Jeg har virkelig lyst til at praksisforumet vårt skal fortsette videre. Jeg synes at vi har hatt så fine møter slik de nå er lagt opp.

Catrine:

Ja det finnes så mange måter å lede på. Jeg er kanskje litt mer direkte, går rett ut. Men her har det vært veldig trygt å snakke.

Jeg:

Jeg leste i et dokument som handler om praksisforum ved universitetsskolene at det er rektor som skal være leder for praksisforum.

Catrine:

Det er jeg uenig i. Jeg mener det bør være en praksislærer som leder møtene, slik som vi har gjort det. Det er viktig at det er en praksislærer som er leder. Det er vi som kjenner praksis på kroppen. Vi som vet hva vi trenger å snakke om.

Gunnar:

Kanskje lærerutdanningen tenker at ingen praksislærere vil gjøre det eller har tid? Jeg vet jo ikke om jeg ville hatt mulighet til å være leder av disse møtene vi har. Nei det tror jeg ikke at jeg har. Likevel er jeg enig. Det er en praksislærer som bør gjøre det.

Doris:

Det handler om at det er vi som veileder studentene. Rektor bør jo komme på møtene, og bør delta, i alle fall på noen møter. Men det er vi som vet hvor skolen trykker. Det har jeg faktisk skrevet ned som notat til dette møtet. Det er en av praksislærerne som skal drive praksisforum. Men da trenger man noen som kan lede, en som kan og vil det.

Anna:

Trenger det å være bare en av oss som vil?

Doris:

Hva tenker du på?

⁶ Hentet fra dokumentet «Universitetsskoleprosjektet i Tromsø (USPIT) https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271 der retningslinjer for praksisforum blir spesifisert på egen side: <https://uit.no/Content/428870/Praksisforum.pdf> (lastet ned 20.05.2016).

Anna:

Kanskje det kan gå på omgang? Må man ha bare en leder? Kanskje man kan ha hver sin tur å være den som sender innkalling og leder møtet? Da må alle ta ansvar. Da blir det heller ikke så mye på hver enkelt.

Doris:

Du har et poeng der. Ja kanskje det er en mulighet.

(Praksisforum, 16.mars 2016)

I tillegg til å lytte til andre sine standpunkt må man også vise respekt for det som blir sagt og bruke andre sine ord som tankeredskap (Dysthe, 2005). Det kan tyde på at samtalen i dette praksisforumet har rom for de ulike stemmene og at deltakerne også kan endre sitt syn underveis på bakgrunn av de argumenter som de andre bringer inn i samtalen (Svare, 2006).

Et annet eksempel på at et retningsgivende dokument kan bidra inn i refleksjonen, er et skjema jeg har nevnt tidligere; Varsel om fare for ikke bestått praksis. Dette skjema som skal brukes når studenten står i fare for å stryke praksis ble utgangspunkt for samtalen. Alle praksislærerne samlet seg rundt en case fra virkeligheten. Vi så på hvordan skjema var bygd opp og hva som kreves av praksislæreren for at dokumentet skal bli juridisk gyldig. Det ble også snakket om svakheter ved dette skjema. Den refleksjonen vi gjorde i lag, ga meg som deltaker enda flere tanker om det å veilede studenter som møter utfordringer i yrket. Det viste seg at en case om et spesifikt tilfelle kunne snakkes om også i generelle vendinger fordi praksislærerne kjente seg igjen eller hadde hørt om liknende tilfeller. I tillegg kom det uttrykk som for eksempel «Dette var fint å få se», «Dette har jeg aldri gjort» og «Det kreves mye mer enn jeg trodde». Det kan derfor tyde på at praksislærerne fikk en ny erkjenning gjennom å delta i samtalen (Søndenå, 2004).

Frustrasjon og utfordringer – «Dette er vanskelig»

Frustrasjoner og utfordringer med å være praksislærer ble aldri satt opp som eget tema, men på møtene i praksisforum dukket det opp med jevne mellomrom. De fleste utsagn som handlet om frustrasjoner kom som korte kommentarer til det vi snakket om før vi gikk videre. Frustrasjonen eller uttrykk for at noe var utfordrende ble ikke i disse tilfellene tatt med videre i samtalen eller utdypet og undersøkt nærmere.

Noen ganger finner jeg likevel samtaler der uttrykk for frustrasjon eller utfordringer blir starten på en dialog der refleksjonen kommer til syne. Det er praksislærerens frustrasjon som er utgangspunktet for minst to av samtaler jeg har vist til tidligere. Spørsmålet om hva som er god praksis ble stilt av Erika da praksislærerne snakket om utfordringer med praksis, og ser ut til å være et uttrykk for frustrasjon over at kvaliteten på praksis ved skolen ikke er god nok. Min frustrasjon kom til syne da jeg fortalte hvor lang tid jeg hadde brukt for å formulere meg godt nok i en vurderingsrapport om en elev som stod i fare for å stryke. Denne frustrasjonen ble utgangspunktet for en lengre samtale fordi de andre ønsket å vite mer om det jeg snakket om.

En tredje samtale startet med frustrasjon over at det var liten tid til å snakke med studentene etter undervisning på grunn av alle fastlagte møter. Flere delte sine erfaringer og samtalen dreide seg etter hvert over på hva som var tilstrekkelig tid og hvordan man bruker den tiden man har til rådighet. Uttrykket for frustrasjonen ble også her møtt av de andre deltakerne ved å bekrefte at de opplevde det samme eller stilte spørsmål til det som ble sagt. Under viser jeg et utklipp hentet litt ut i samtalen. Mange hadde da gitt uttrykk for sin frustrasjon før Anna

delte sine tanker om tidspresset (uthevet). Etter å ha hørt på hva Doris og Fanny sier om tid til veiledning, sier Anna at hun kanskje kan utnytte den tiden hun har bedre (uthevet):

Anna:

*Tida blir spist opp av møter på møter som vi praksislærere også må delta på. **Det er ikke tid igjen til veiledning.** Vi har et krav fra lærerutdanninga om at studentene skal ha et visst antall timer med veiledning, men når skal jeg få tid til å fylle det kravet når vi må på møte nesten hver dag etter undervisning?*

Doris:

Sånn føler jeg det også. Jeg synes det er viktig å være med på fellesmøter, men det er litt av et puslespill å få dette til å gå opp. Jeg tar i bruk timen før skolestart. Studentene møter før klokken åtte slik at det er tid til eventuelle spørsmål eller avklaringer som må gjøres. Det blir fort tre timer hver uke bare på morgenen.

Fanny:

Jeg kan ikke selv komme så tidlig, så det er helt uaktuelt for meg. Men når jeg har undervisningsfri og klassen enda underviser, da møtes studentene og jeg til veiledning. Veiledning de trenger før de skal undervise, tar vi på slutten av hver dag. Studentene er stort sett med på fellesmøtene, og så jobber vi litt i lag etterpå før vi avslutter for dagen. Det blir lange dager, men det er helt nødvendig. Da blir det veldig viktig at veiledningstida blir godt forberedt og at studentene har forberedt sin undervisning og sine spørsmål. De dagene vi ikke har møter i kollegiet, går vi mer i dybden av ulike tema. Da kan vi sitte uten å se på klokka, noe som gir veiledningen bedre.

Anna:

*Jeg gjør stort sett som dere, **men timene før skolestart kan jeg sikkert bruke mye bedre.** Studentene kommer i god tid før skolen begynner, men jeg har tenkt at jeg er tilgjengelig om de trenger hjelp eller har spørsmål. Vi møtes, det er ikke det. Men jeg kunne nok ha utnyttet den tida til mer veiledning.*

(Praksisforum, 23.april 2014)

Denne korte sekvensen i en lengre samtale blir frustrasjonen møtt med forståelse. Samtidig kommer både Doris og Fanny med konkrete forslag til hvordan man kan få inn veiledning til tross av dårlig tid. Personlig og profesjonell utvikling krever at man gjør bruk av andre sine bidrag i tillegg til sine egne kunnskaper og ferdigheter (Skagen, 2011). Fremfor å søke trygghet i det du allerede tror på, må man gi plass til usikkerheten og kanskje også gi slipp på sin egen overbevisning når gode grunner taler for det. (Svare, 2006). Jeg kan ikke ut fra denne samtalen si at verken Anna eller noen andre har trengt å endre mening om veiledning og praksis, men jeg ser at Anna begynner å se en mulighet hun ikke har benyttet seg av. Det fører til at Anna kommer frem til at hun kanskje kan få inn mer veiledning på tross av knapp tid. Kanskje ville Anna kommet på de samme tankene også uten denne samtalen, men det kan også hende at de andre sitt bidrag ble viktig for å se hvordan hun kan gjøre plass til mer veiledning i hverdagen.

Møteform

Jeg spurte meg selv om form på møtene kunne ha betydning for refleksjonen i dialogen og gikk derfor tilbake til materialet for å undersøke dette. En mulig faktor kunne være *tiden*. Lengden på møtene har variert mellom 1 og 2 timer. De fleste har vært på 1 ½ time. Jeg har ingen faste indikatorer på at tiden har bidratt til dialog, men når jeg neste avsnitt spør meg hva som hindrer refleksjon fra å skje, oppdaget jeg at gode spørsmål ikke ble besvart fordi møtetiden var ute. Da kan det hende at mange dialoger oppstod nettopp fordi vi hadde forholdsvis lange møter. Det var ikke nødvendig å bryte inn med andre ting fordi vi hadde god tid (Svare, 2006, s.200). Tid er likevel en faktor som i dette tilfellet er vanskelig å få øye

på som et bidrag inn mot refleksjon i praksisforumet. Jeg vil tro at refleksjonen kan fremmes og finnes i kortere møter enn det vi har hatt. Det er i stedet tre andre faktorer som trer frem og som ser ut til å bidra til å sette i gang refleksjonen, og det er *møteledelse*, *antall deltakere* og *møterom*.

Møteledelse var ganske lik fra møte til møte, men noen forskjeller fantes. De første møtene var stram i regien ved at jeg som møteleder styrte ordet gjennom hele møtet. Jeg passet på at alle fikk hver sin tur til å bidra med sine tanker om det vi til enhver tid snakket om. De siste møtene var jeg mer tilbaketrukket som møteleder. Jeg sørget fremdeles for at de som ba om ordet, fikk det. Det var også jeg som bragte inn tema som skulle være fokus ved å henvise til møtets agenda. Men de andre praksislærerne var med å bestemme når og hvor de ville ta ordet. Mine innspill og spørsmål var en del av den øvrige samtalen. Det kan se ut som om vi alle ønsket en god samtale og samarbeidet om å holde dialogen i gang, noe som er viktig for å holde i gang en dialogisk samtale (Svare, 2006). Lederen av en dialogisk samtale må tenke over hvordan møtet kan ledes best mulig og avklare målet for samtalen i lag med de andre deltakerne (Svare, 2006, s.82). Jeg startet alle samtalene med å se tilbake på forrige møte og gjennomgå planen for møtet og tok imot eventuelle spørsmål eller forslag om endringer. På forhånd hadde jeg sendt ut innkalling, slik at alle skulle vite hva vi skulle snakke om. Dette kan ha påvirket møtene positivt og bidratt til dialog og refleksjon.. Det kan også være at gruppen var blitt så samkjørt etter å ha gjennomført mange samtaler etter dialogiske prinsipper at vi klarte å drive en samtale uten en stram struktur (Svare, 2006, 228). Uansett vil møteledelse ikke bare avhenge av den som er møteleder. Deltakerne har et felles ansvar for å bringe inn ny kunnskap og viten eller stille spørsmål (Worum, 2014), noe møtene i praksisforum gir gode eksempler på.

Når det gjelder *antall deltakere*, så kan det ha bidratt til å få i gang dialog og refleksjon. Vi var forholdsvis få i vårt praksisforum. Vi var mellom 8 og 4 deltakere på møtene, som oftest var vi 5 som møttes. Dess flere som deltar i samtalen, dess vanskeligere er det å få i gang en dialogisk samtale (Svare, 2006, s.82). Vi kunne sitte så nær hverandre at det ikke ble problemer med å høre hva den enkelte snakket om. Det ble også plass til at de ulike stemmene fikk slippe til. Samtalens kvalitet er avhengig av at de som deltar viser vilje til å lytte oppmerksomt og konsentrere seg om samtalen (Svare, 2006). Det kan være lettere å lykkes med å få god kvalitet i samtalene når man er få deltakere som også kjenner hverandre som kolleger gjennom mange år.

Den siste faktoren, *møterom*, kan også indirekte ha bidratt til mange gode samtaler. Vi hadde tilgang til et flott lokale – skolens trivelige bibliotek. Der står det et langbord med benker rundt som vi brukte. Vi kunne også trekke inn stoler til de som foretrakk det. Etter skoletid var det ingen som brukte biblioteket siden jeg hadde reservert rommet på forhånd. Ingen kom inn og forstyrret samtalen. Det som skjedde utenfor rommet ble ikke forstyrrende for oss som satt og snakket sammen. Hvert møte ble holdt rundt det samme bordet.

Når målet med samtalene er å utveksle perspektiv og få ny overskridende kunnskap i fellesskap, krever det at man er fullt ut oppmerksom og lytter til den eller de som snakker (Søndena, 2004). For å oppnå kraftfull refleksjon må man også blottstille seg og dele tanker med andre (Søndena, 2004, s. 129). Det er sannsynlig at både møteledelse, antall deltakere og rommet man sitter i kan påvirke hvor trygg deltakerne blir til å kunne stille seg åpent for andre i et forum som vårt.

Hva hemmer eller hindrer refleksjonen?

Samtalene i praksisforum bar preg av en hyggelig tone. Jeg fant ingen eksempler på at noen brukte spørsmål som våpen, snakket om person i stedet for sak eller latterliggjorde hverandre (Svare, 2006). Hver og en fortalte som sine erfaringer. Selv om ikke alle samtaler hadde dialogens kjennetegn, var de ikke dermed monologer eller enetaler der deltakerne prøvde å overbevise hverandre om at det de sier er riktig (Svare, 2006). Likevel fant jeg tre faktorer som kan hemme eller hindre refleksjonen i en samtale. Disse faktorene var *tid*, *møteledelse* og det jeg kaller *ytringer uten svar*.

Faktoren *tid*, lengden på møtene, kan som nevnt ha noe å si for kvaliteten i samtalen. Kanskje en dialog der refleksjonen får plass krever tid til å få gå i dybden av et tema? Når man har avsatt fast møtetid, så krever det at samtalen må avsluttes når tiden er ute. Det kan noen ganger bryte en samtale som kunne ha vært interessant å følge opp. På et av møtene var det særs tydelig. Vi som deltok i praksisforumet var inne i en samtale om skolens praksishefte og Catrine hadde stilt noen spørsmål som ble avbrutt av en av de andre praksislærerne (uthevet), fordi vi alle var innkalt til et annet møte samme dag. Det Catrine løftet frem, ble aldri mer diskutert i løpet av de seks møtene vi hadde.

Anna:

Jeg synes det er flott at rektormøtene kommer frem i denne planen.

Doris:

Ja. Det bør ikke være særlig mer i dette heftet. Det må være overkommelig for både oss og studentene å komme gjennom det. Jeg synes at det viktigste om skolen og skolens praksis kommer frem her.

Catrine:

Ja. Men jeg synes dette heftet ikke burde være bare for studentene som kommer. Nesten all denne informasjonen kunne blitt gitt til nyansatte, vikarer som er her over litt lengre periode. Ja kanskje også til ansatte som har vært her lenge også. Kanskje alle skulle hatt dette heftet tilgjengelig? Hvorfor ikke kalle det for informasjonshefte i stedet for praksishefte?

Doris:

Unnskyld at jeg avbryter. Det er bare ett minutt til møtet starter. Vi må gå nå.

(5.februar 2015)

Siden *møteledelse* er en støtte i å fremme refleksjon i dialogen, kan det også bli en trussel (Svare, 2006). Jeg fant fem eksempler på hvordan jeg effektivt stoppet samtalen ved å pensle den over til et nytt tema eller sørget for at en annen fikk ordet uten at vi tok med oss det som tidligere ble sagt. Intensjonen var kanskje god. Jeg ville kanskje sørge for at alle fikk taletid og at ingen ble for dominerende, eller kanskje jeg ville sørge for at vi kom oss gjennom alle punkt på agenda som var planlagt? Det kan jeg ikke gi et fullgodt svar på selv. Resultatet ble uansett at samtaler ble avbrutt.

Doris peker på at det ikke bare er lærerutdanninga som skal bidra til at studentene blir gode undervisere. Hun gir et eksempel på hvordan hun bruker sin egen undervisning i møte med nye studenter. Dette kunne ha vært starten på en samtale der andre deltakerne fikk mulighet til å respondere på det hun trakk frem. Den muligheten ble borte da jeg som møteleder bestemte at vi måtte videre for å høre hvordan neste praksislærer hadde hatt det under praksisperioden. Eksemplet under er veldig beskrivende for hvordan jeg kunne stoppe samtalen som pågikk (uthevet).

Catrine:

Studentene har jo ulike mål for praksis som skal oppnås og som skal vises i vurderingsrapporten. Jeg synes også det er forskjell på Master 1-7 og Master 5-10 når det gjelder hva de kan. Jeg synes 5-10 kan mer om undervisning. Kanskje er det fordi de har en fagutdanning og de har praksis i de fagene de kan mest om?

Gunnar:

1-7 har mer en allmennutdanning som gjør dem i stand til å ta flere fag. Eller kanskje var det bare den ene gruppa du fikk som skilte seg ut? Jeg synes studentene jeg får fra 1-7 kan mye som de kan lære meg.

Doris:

Ja. Jeg opplever det heller ikke sånn som deg, Catrine. Men jeg har aldri hatt studenter fra 5-10, naturlig nok. Men hvis det er sånn at de som kommer kan for lite, så må vi bidra til at studentene klarer sine mål. Hvis vi ser at de strever så må vi hjelpe. Jeg bruker blant annet å starte første dag i praksis med å gi studentene et undervisningsdokument som jeg har brukt for å planlegge min undervisning. Det er mange som synes det er en god start. De får lese hvordan jeg har planlagt min undervisning, og de skal være med å evaluere den. Det er litt skummelt, men også en god start synes jeg.

Jeg:

En fin start ja. En spennende diskusjon i grunn. Men vi må videre dessverre. Anne, hvordan hadde du det i første del av praksispraksisperioden?

(Praksisforum 23. april 2014)

Siden ytringer som får svar skaper refleksjon i dialogen (Søndenå, 2007), vil *ytringer uten svar* kunne hindre refleksjonen. Jeg fant samtaler der vi som deltar forteller hverandre ulike ting om og fra praksis, men vi bygger ikke videre på det noen andre har sagt. Vi bare hopper fra den ene fortellingen og til den andre uten å bygge bro mellom fortellingene (Gjems, 2007, s. 160). Det kan godt tenkes at de mange fortellingene skapte en indre refleksjon, en dyptenkning (Søndenå, 2004) hos en eller flere av praksislærerne, men for å skape ny kunnskap må samtalen ta tak i hverandres svar og bygge videre på disse i sine neste ytringer (Gjems, 2007, s. 160).

Hva sier praksislærerne..

Gjennom forskningsintervjuet fikk jeg innblikk i praksislærernes tanker om utvikling av praksisforum og hva forumet hadde betydd for dem. Jeg presenterer de svarene jeg fikk under hvert av mine spørsmål som jeg stilte under intervjuet. Til sist oppsummerer og analyserer jeg funn fra intervjuet.

... om praksisforum?

Stikkord som møtested, fellesskap og hjelp ble brukt da praksislærerne skulle beskrive praksisforumet som begrep. De beskrev praksisforumet som et godt møtested der de kunne hjelpe hverandre noe som ville heve kvaliteten på praksis. En av praksislærerne brukte ordet trygghet. Hun pekte ikke på trygghet for praksislærerne, men mente at studentene kanskje føler trygghet når de opplever at praksislærerne på skolen er mer samstemte. Vi vet at studentene som møtes på skolen, også snakker sammen og sammenlikner klasser, praksislærere og skoler, og hun håpet at forumet bidrar til at vi på Sentrum barneskole kunne ha samme plattform og si «vi gjør» i stedet for «jeg gjør». Det mente hun å merke på i den siste praksisperioden.

...om formen på møtene?

Praksislærerne var gjennomgående fornøyd med hvordan møtene hadde foregått. De opplevde å bli lyttet til og at det var tid nok til å fortelle det man ønsket å si. En trakk fram at det merkes at møtene var godt forberedt. Vi fikk tid til det vi hadde planlagt på de møtene som ble gjennomført. En annen snakket om varsom ledelse og igjen kom ordet trygghet frem. Denne gang i forbindelse med at flere sa de følte seg trygg i gruppa og turte å si også det de strevde med. Det var også en praksislærer som mente at hun hadde lært noe om det å lede møter ved å delta på møtene i praksisforum. Hun sa at hun deltok både som observatør og deltaker og så at det var mulig å lede møter på en mild måte. En annen var glad for at spørsmålene som ble stilt i forumet føles relevante. Mange møter kan føles bortkastet, men det var en følelse denne praksislæreren ikke hadde følte på gjennom disse møtene.

...om innholdet på møtene?

Praksislærernes digitale ressursmappe ble tidlig trukket frem. Alle samstemte i at gruppa måtte fortsette å utvikle det vi kaller Pedagogisk Praksisperm, fordi det arbeidet følte meningsfullt og nyttig. Deling av metoder og erfaringer hadde gjort flere mer åpen for å dele også utenfor dette fora, sa en av praksislærerne. Annet innhold de likte veldig godt var arbeidet rundt sluttvurdering og midtveivurdering av studentene. Det kom også frem ønsker om hva møtene burde inneholde eller bruke mer tid på: Diskutere flere dokument som brukes i praksis, invitere inn lærerutdanninga på et eller flere møter og prøve ut veiledningsmetoder på hverandre. En av praksislærerne ønsket at vi i større grad kunne bruke modellering mye mer, og trakk inn min case som eksempel. Hun foreslo blant annet at vi kunne bruke tid på å lese hverandres vurderingsrapporter for å hjelpe hverandre til å bli bedre å skrive slike rapporter.

...om hva som har vært ekstra lærerikt?

Også under dette spørsmålet ble Pedagogisk praksisperm, case og erfaring fra ulike metoder trukket frem. Litt mer generelt pekte de også på at det å se på ting i lag, være sammen om et tema og det å tørre å stille spørsmål som lærerikt. En sa at gjennom samtalene i møtene hadde hun fått et mer profesjonelt språk. En annen praksislærer sa at samtalene om vurdering av studenter, hadde gitt henne det dyttet som skulle til for å snakke med sin egen student som hadde en uakseptabel atferd. Hun opplevde at studenten tok til seg det hun sa og jobbet med det på slutten av sin praksisperiode. Hun satt også igjen med spørsmål til sin egen veiledning og til relasjonen med studentene. Er det kjemi mellom meg og studenten? Er det for høgt nivå faglig sett? Det betyr ikke alltid at studenten ikke er egnet når han ikke mestrer praksis, men at andre ting også spiller inn.

...om hva som må til for at praksisforumet skal forbedres?

Det var stor enighet om at praksisforumet må bestå. De ønsket å få gjennomført to møter før praksis starter på høsten, et mellom praksis og minst ett rett etter praksis. De mente det ville øke kvaliteten på praksis fordi de fikk planlagt og diskutert praksis før studentene kommer. Praksislærerne snakket også om tilrettelegging fra ledelsen slik at det fremdeles ble satt av tid til disse møtene. De siste møtene er blitt satt i tidspunkt der alle i kollegiet har møtetid, noe som har gjort at alle som er på skolen har mulighet til å komme på møtet. Dersom det skal endres for at de skal slippe å gå ut fra fellesmøter for å delta i praksisforum, må alle praksislærere få nedsatt undervisning på samme tidspunkt. Slik det er i dag har alle praksislærerne noe nedsatt undervisningsstid, men ikke i samme økt eller på samme dag. Hvis skolen synes at praksisforum er nyttig også for organisasjonen, så må det legges til rette for at det ikke kommer «på toppen» av alle andre møter lærere må delta på. Praksislærerne ønsket at

en eller alle praksislærerne skulle lede møtene. Samtidig ønsket de rektor inn på møtene 1-2 ganger i året, en gang på høsten før studentene kom og en gang midt i mellom praksisperiodene. Det ble foreslått at praksisforumet kunne komme hele personalet til gode, i alle fall nyansatte som trengte veiledning og som også har krav på veiledning. I praksisforum sitter det mange med veilederutdanning og erfaring fra veiledning som kan bidra også i kollegiet dersom det er ønskelig. Til det kreves en engasjert ledelse som ønsker å tilrettelegge for at dette skal kunne skje.

Oppsummering intervju

Når jeg ser tilbake på alle spørsmålene og de svarene jeg fikk under intervjuet, så er det ingen av praksislærerne som nevner ordet refleksjon. Jeg hadde heller ingen direkte spørsmål om refleksjon i løpet av intervjuet. Praksislærerne løfter frem flere momenter som er nødvendig for å få i gang refleksjonen, uten at det nødvendigvis betyr at de tenkte på refleksjon når de delte disse tankene under intervjuet.

De snakket om en «vi»-følelse og om det å tørre å stille spørsmål og tørre å fortelle om ting de strevde med. En av praksislærerne satt igjen med spørsmål rundt sin egen veiledningspraksis der hun blant spurte seg om relasjonen til studentene var god nok. Hun hadde også etter et møte tatt grep i veiledning rundt en student som viste en atferd som var uforenelig med å være lærer. Det var også en som sa at hun hadde lært noe i praksisforum som ikke handlet direkte om veiledning eller praksis. Hun hadde lært mer om å lede møter. Hun så på seg selv som både deltaker og observatør, og hadde gjort seg tanker om måter å lede møter på. Hun snakket om å kunne lede møter på en mild måte, uten noen mer forklaring på hva hun la i det. De trakk også frem at et praksisforum følt meningsfullt og nyttig, og at det kan bidra til å heve kvaliteten på praksis. Hva de la i ordet kvalitet er ikke sagt direkte.

Være sammen om et tema og bruke modellering ble trukket frem som lærerikt og noe praksislærerne ønsket seg mer av. I tillegg kom det et forslag om å invitere inn lærerutdanningen på et eller flere møter. At praksisforum kan være et bidrag inn mot hele personalet, ble også løftet som en idé for å utvikle forumet videre.

Kraftfull refleksjon kan styrke den pedagogiske kvaliteten (Søndenå, 2004, s. 131) gjennom å se på andre sine meninger som noe man kan lære av (Søndenå, 2004, s.129).

Når praksislærere forteller at de har stilt spørsmål til sin egen veiledning, lært noe om å lede møter og gjort grep i veiledningen rundt en student som har en atferd som står i strid med det å være lærer, så kan det tyde på at i alle fall noen har lært noe nytt gjennom å delta i praksisforum. Det kan også tyde på at det har skjedd gjennom å lytte til noe en annen forteller, fordi de peker tilbake til samtaler i praksisforumet. Kraftfull refleksjon er avhengig av stadige besøk i andre sine måter å tenke på og tørre å forlate det som er trygt og det vi vet fra før (Søndenå, 2004).

Med et tilbakeblikk på teorien om praksisfellesskap (Wenger, 2004) ser det ut som om at *gjensidig engasjement* handler om mer enn at alle er praksislærere, selv om det nok er den aller viktigste faktor. Det handlet også om engasjement for veiledning som fag, engasjement for studenter i praksis og for hverandre. De trives med å møtes i et felles fora. De ser det som så verdifullt at de også ønsker å fortsette med det fremover, selv om det er usikkert hvem som skal lede møtene. Praksislærerne har i lag laget avtaler og diskutert hvordan ting skal gjøres. Alle kjenner innholdet i skolens praksishefte. Mange av samtalene har dreid seg om hvordan praksis ved Sentrum barneskole skal være. Det kan se ut som om *felles virksomhet* er blitt styrket. En av praksislærerne mente sågar at studentene har og vil komme til å merke at

praksislærerne ved skolen har en felles plattform. Det siste kjennetegnet på praksisfellesskap, *felles repertoar*, utvikles over tid og blir en del av selve praksis (Wenger, 2004).

Praksislærerne har snakket om veiledning av lærerstudenter. De har delt erfaringer, metoder og frustrasjoner. De har stilt spørsmål til sin egen veiledning gjennom å lytte til andre, og en av praksislærerne mente at praksislærerne snakket med et mer profesjonelt språk. Det kan tyde på at praksislærerne har skapt en arena der også språket blir utviklet. Måter å gjøre ting på blir språkliggjort og handlinger får begrep.

Kapittel 5 – Drøfting

Hvordan fremme refleksjon om praksis i et forum for praksislærere? Gjennom aksjonsforskning som strategi har jeg satt i gang, deltatt og ledet et praksisforum for praksislærere ved egen skole. Jeg har fått inn data som kan hjelpe meg når jeg skal si noe om hva som setter i gang refleksjon og hva som hemmer eller hindrer refleksjonen. Jeg har stilt opp resultat og analyse av dette datamaterialet ved hjelp av aktuell teori og forskning. Det som gjenstår er å trekke tråder og drøfte mine funn opp mot min problemstilling. Det gjør jeg gjennom tre ulike perspektiv.

Når læring gjennom refleksjon er målet, kaller jeg mitt første perspektiv. Jeg ser tilbake til funn fra samtale i praksisforumet, diskuterer mine funn og sier noe om hva som fremmer refleksjon om praksis, hvorfor og hvordan. *Når lærer også er forsker*, er et nytt perspektiv inn i drøftingen. Her ser jeg tilbake på min egen rolle som praksislærer, leder av forumet og som forsker. Jeg drøfter hvilken betydning min rolle hadde for resultatet av forskningen. I det siste perspektivet, *Når ønsket er å bidra med ny kunnskap og forbedret praksis*, retter jeg blikket mot formålet med forskningen. Har det skjedd noe nytt gjennom etablering og utvikling av vårt praksisforum? I så fall hva har skjedd, hvordan og hvorfor?

Når læring gjennom refleksjon er målet

Vårt praksisforum skal bidra til å styrke praksislærerne i vårt virke som veiledere for lærerstudenter gjennom refleksjon om praksis i et forum for praksislærere. Vi ønsker å gjøre bruk av andre sine erfaringer for å lære av hverandre. Resultatet kan tyde på at vi langt på vei lyktes med å skape det Søndena (2004) kaller kraftfull refleksjon. Vi delte gode og mindre gode erfaringer fra veiledning, utfordret hverandre med spørsmål og lyttet til hverandre. Allerede fra første møte dukker dialogen opp da en av praksislærerne spurte hva god kvalitet i veiledning egentlig innebærer. I denne dialogen finner jeg ytringer som bidro til refleksjon blant de som deltok. Jeg finner spørsmål som utfordret de andre til å svare, noe de også gjorde. Svarene bar preg av et ønske om å dele hverandres tanker om kvalitet i praksis. Det var ingen som tok hevd på «sannheten» - her fremstod alle tankene som like sanne.

Jeg finner også eksempler på samtaler som ikke er preget av dialog og refleksjon. Det første praksismøtet og til dels det andre, bærer preg av frustrasjon over en hverdag der det ikke blir lagt til rette for at vi praksislærere skal kunne gjøre en god jobb som veileder for studentene. Samtalene preges av «jeg-fortellinger». Vi snakker om hva «jeg» opplever, hva «jeg» vil og hva «jeg» trenger for å få en bedre hverdag som praksislærer. Det er «de andre» som er til hinder for at praksisen skal bli bedre: Det er satt opp for mange fellesmøter til å få tid nok til veiledning, det finnes ingen oversikt over hva praksis på denne skolen innebærer, lærerutdanningen er for fraværende og gir oss for dårlig informasjon. Offerfortellinger som disse innebærer at man ser på seg selv som et offer for de valg andre gjør (Tiller, 2013). Offerfortellinger kan være legitime. Som praksislærer skal man både oppfylle lærerutdanningens krav til deg som lærerutdanner, samtidig som man må være kollegial og jobbe for elevenes og skolens beste. Praksislærerne beveger seg hele tiden mellom sin egen forståelse av rollen og de krav til jobben som er utformet av myndigheter og ansvarlige ved lærerutdanningen. De har en fot i praksisskolen og en fot i lærerutdanningen (Nilssen, 2010). Jeg som selv er praksislærer kjenner på utfordringene som oppstår fordi det ikke er lagt til rette for å ta imot studenter. Imidlertid kan offerfortellinger være til hinder for å bygge og vedlikeholde en lærende kultur (Tiller, 2013). Jeg har ingen grunn til å tro at det er tilfellet i

vårt praksisforum, men denne samtalens fokus på «jeg» og «de andre» ga så langt jeg kan se, ingen grobunn for refleksjon eller ny kunnskap i en dialogisk samtale

Motsatsen er det vi kaller aktørfortellinger og på en lærende arbeidsplass er de viktige (Tiller, 2013). Jeg kan vise til mange slike fortellinger i våre samtaler. Det er praksisfortellinger om erfaringer vi har gjort oss som veiledere i praksisfeltet, både de vi har lyktes med og de vi ikke får helt til. Fortellingene blir møtt av de andre praksislærerne enten ved at de selv deler sin erfaring om samme tema, med spørsmål, eller med utfordring om å fortelle mer om tema. Refleksjonen kommer til syne både i spørsmål og andre utsagn som tyder på at fortellingene bidrar til nye tanker hos de som lytter.

For å klare å oppnå kraftfull refleksjon må man tørre å blottstille seg og leve med at man ikke er ferdig utlært (Søndenå, 2004, s. 129-130). Jeg spør meg om få deltakere, møteledelse og rommet man sitter i kan påvirke refleksjonen og følelsen av hvor trygg man blir til å stille seg åpen og dele sine tanker med sine kolleger. Svare (2006) peker på at dess flere som deltar, dess vanskeligere blir det å få i gang en dialogisk samtale. Jeg ser at det kan være en fordel å være en liten gruppe mennesker som kjenner hverandre, som vil hverandre vel og som gjerne vil få samtalen til å fungere godt. Vi kunne sitte i et koselig rom uten forstyrrelser og kunne derfor rette hele vår oppmerksomhet til den eller de som snakket, noe Søndenå (2004) skriver er et nødvendig bidrag for å oppnå refleksjon.

Både tema for samtalene og møteform ser ut til å kunne fremme refleksjonen. Likevel er det i selve samtalen og det som skjer der, at jeg finner de mest interessante funnene. Begrepet «fremmed tale» (Bakhtin, 2005), kan innebære andre standpunkter enn våre egne, noe nytt som gir et bidrag inn mot refleksjonen. Spørsmål, erfaringsdeling, innslag av teori og frustrasjoner ser ut til å være faktorer som bidrar til vår refleksjon om praksis og veiledning. Viktigst er det at disse faktorene ikke bidrar til refleksjon alene. Det er i møte med responsen fra de andre at den kraftfulle refleksjonen kommer til syne. Det blir derfor et møte der ideer og meninger kan møtes (Skagen, 2001), der usikkerhet er en del av samtalen (Svare, 2006) og der alle deltakerne tar ansvar for å bringe inn kunnskap eller spørsmål (Worum, 2014). Samtalene bærer preg av at praksislærerne viser evne til å lytte til hverandre (Svare, 2006, s. 81), gir relevante bidrag (Svare, 2006, s. 84) og bidrar til ny innsikt (Svare, 2006, s.19) – alle viktige kriterier for det flerstemmige som kjennetegner dialogen. Det er altså i dialogen jeg finner refleksjonen.

De samtalene jeg ikke løfter frem, de som ikke bærer preg av den kraftfulle refleksjonen, er også preget av stor vilje til å støtte hverandre og gi bidrag som gjør at møtene i praksisforumet føltes gode. Jeg observerer ikke noen som er uinteressert i å høre på det de andre forteller, som ønsker bevisst å avlede oss bort fra det vi snakker om eller som anklager eller angriper noen av de andre deltakerne – alt beskrevet som trussel for dialogen (Svare, 2006). Det som hemmer refleksjonen vises blant annet i møteledelse når jeg sannsynlig er opptatt av å komme videre til neste taler og ved at møtene naturlig nok en gang må avsluttes – kanskje midt i et resonnement. Det kan likevel se ut som om mangel på respons på det som blir sagt, er hovedgrunnen til at dialogen aldri riktig kommer i gang. Når en kommer med en fortelling, et spørsmål eller en undring som alle lytter til, som ikke blir gjenstand for ytterligere «granskning». Det stilles ingen spørsmål, det kommer ikke flere fortellinger om det samme tema.

For å fremme refleksjon i et forum for praksislærere, kan det som nevnt se ut som møteledelse betyr noe. Hvis møteleder klarer å dreie samtalene om fra offerfortellinger til aktørfortellinger

(Tiller, 2013) kan også refleksjonen tre bedre frem. Selv hadde jeg ikke dette i tankene da jeg ledet møtene. Jeg var mer opptatt av å legge til rette for dialogiske samtaler (Bakthin, 2005. Svare, 2006). De første møtene var jeg veldig opptatt av formen. Jeg ønsket at alle skulle komme til ordet og få omtrent lik taletid. Jeg hadde som mål å komme gjennom alle sakene som var satt opp på møteplanen. Det viste seg at etter hvert som møtene skred frem, ble formen mindre viktig. Kanskje fordi deltakerne ble vant til å lytte til hverandre og komme med innspill til hverandres tanker. Kanskje fordi jeg følte meg mer bekvem med å være en møteleder som ikke nødvendigvis trengte å styre ordet så stramt. Likevel ga jeg ikke helt slipp på rollen som møteleder. Jeg holdt orden på talerlista dersom det var nødvendig, jeg holdt fast ved tema dersom vi snakket oss ut av ting og jeg startet og avsluttet møtene på ganske lik måte gjennom alle møtene. Det er likevel ikke nok at møteleder driver frem samtalen. Alle deltakerne må bidra for at refleksjon skal kunne skje. Alle må kunne lytte, undre seg og dele av sine erfaringer og kunnskap for at refleksjonen skal kunne løftes inn. Det var når praksislærerne stilte hverandre spørsmål eller på andre måte «svarte» på utsagn, at refleksjonen kom til syne. Et annet bidrag som kan ha vært betydningsfullt er rommet. Alle møtene ble holdt i samme rom helt uten forstyrrelser fra andre. Jeg har ingenting å sammenlikne med, men det er tenkelig at det er viktig for deltakerne å kunne snakke sammen uten avbrytelse, uten å bli «hentet inn» av hverdagen. Jeg må også fremheve praksislærernes ønske om å møtes, deres motivasjon for å lære av hverandre og vilje til å gjøre møtene så gode som mulig. Uten en slik holdning ville møtene nok ha blitt noe annerledes.

Når lærer også er forsker

Jeg tar utgangspunkt i de fem ulike fasene til Hoel (2000), når jeg vender blikket mot meg selv og min rolle i forskningsprosessen. Valgene jeg tar både som forsker og som praktiker har både praktiske, pedagogiske, metodiske og etiske implikasjoner (Hoel, 2000). Det er nærliggende å spørre hvordan det påvirket refleksjonen i praksisforum og hva det hadde å si for resultatet i forskningen.

I fase 1 er det praktikerens, lærerens, som ønsker å finne svar på noe i sin praksis (Hoel, 2000, s. 3). Min yrkesbakgrunn som lærer og praksislærer samt min utdanning blant annet innen veiledning, gjør at interessen for praksisfeltet naturlig nok er stort. Jeg kjente på en følelse av ensomhet i jobben som veileder for studenter, selv om vi var flere praksislærere ved skolen. Jeg lurte på om de andre følte det samme og inviterte alle til en gruppesamtale, et kvalitativt forskningsintervju med mål om å få mer kunnskap om de andre praksislærernes opplevelse av praksis. Alle takket ja, selv om det var et møte som ble gjennomført etter arbeidstid. De kan ha takket ja fordi de mente mine spørsmål var interessante og var like interessert som meg i å få noen svar på hvordan veiledningspraksis ved egen skole fremstod. Men det kan også være at de ønsket å være hyggelig. Alle kjenner meg, de er mine kolleger. Noen av dem jobber jeg veldig tett i lag med. Uansett ble samtalen en døråpner for neste fase.

Fase 2 handler fremdeles om praktikerens, lærerens. Men denne gang som fornyer, en som prøver ut noe nytt i sin egen praksis (Hoel, 2000, s.3). Med bakgrunn i det som kom fram under forskningsintervjuet, inviterte jeg alle praksislærerne til å delta i å utvikle et praksisforum. Rektor var involvert og hadde gitt klarsignal til å sette i gang. Igjen kom praksislærerne med stor velvilje. De ønsket å være med på å utvikle et praksisforum ved egen skole. Herfra får jeg en ny rolle i kollegiet. Jeg er ikke lenger «bare» lærer og praksislærer. Jeg er også leder av et utviklingsprosjekt ved skolen. Jeg har fått tillitt både fra ledelsen og fra kolleger. Jeg skal fremover «lede fra midten» (Grootenboer, Edwards-Groves og Rönnerman, 2014), noe som kan påvirke mitt forhold både til ledelsen og til mine kolleger. Jeg sitter ikke

igjen med følelsen av at denne oppgaven har gjort forholdet mellom meg og de andre mer anstrengt eller vanskelig. Tvert om er jeg kommet nærmere mine kolleger, særlig de som jeg tidligere ikke jobbet så tett med. Kanskje det har bidratt til den åpenheten alle viser i samtalen? Eller ville samtalen fremstått enda tryggere om jeg ikke hadde en slik rolle? Spørsmål rettet mot meg selv om min rolle ble mer og mer viktig ettersom forskningen skred frem.

Forskeren kommer mer til syne i *fase 3*. Læreren er også forsker og må rette blikk mot seg selv og sin rolle som medaktør og deltaker (Hoel, 2000, s.3). Hoel (2000) peker på dilemmaer som kan oppstå der forskerens behov og praktikerens behov ikke nødvendigvis er den samme. Hun skriver at i klasseromsforskning er det alltid elevens beste som skal telle mest. I mitt tilfelle tenker jeg at det alltid er deltakernes beste som skal telle mest. De andre deltakerne samtykket til at jeg kunne forske i den nye praksisen vi utviklet. De sa ja til lydopptak av alle møtene. Det er viktig at de personer det gjelder bør få nok opplysninger slik at de kan danne seg en forståelse av forskningsfeltet, av formålet med forskningen og av følgene ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2012). Praksislærerne deltar frivillig og har all mulig rett til å trekke seg når de måtte ønske det. Så langt har jeg ikke fått noen innspill på at noen ikke vil delta. Kan kollegialiteten mellom oss føre til at noen egentlig ønsker å trekke seg, men fortsetter fordi de ikke vil ødelegge for meg? Hvor langt vil jeg gå for å overtale en person til å fortsette? Hvis noen ønsker å trekke seg, må forskningsetiske retningslinjer gå framfor forskningens interesse. Etter at et møte ble avlyst fordi jeg ikke kunne møte opp, ble det stilt spørsmål om hvorfor. I etterkant har jeg tenkt at det kan tyde på minst to ting. Det ene er at møtene er blitt så viktige at det blir et savn når de ikke gjennomføres. Det andre er at det er viktig at jeg stiller spørsmål til min egen rolle og hvor stor plass jeg skal ta i forumet. Hvorfor har vi ikke delt på rollen som møteleder, ordstyrer og referent? Ville møtene i enda større grad blitt eid av alle dersom jeg hadde tredd til sides for å la andre slippe til? Spørsmålene er veldig aktuelle fordi jeg i fortsettelsen ikke kan lede praksisforum fordi jeg skal begynne i en annen jobb og ikke lengre har mulighet til å være praksislærer.

Jeg trekker inn metoder for å ta vare på samtalene og følge utviklingsarbeidet og forskningsarbeidet, men også for å få øye på meg selv. Den som forsker i egen praksis har allerede innpass i feltet. Til gjengjeld blir «hjemmeblindhet» noe man må streve for å komme ut av (Wadel, 1991). For å konfrontere seg med det man tar for gitt, kan det hjelpe å se på seg selv som en outsider, en som er litt merkelig (Wadel, 1991). Et annet viktig spørsmål er om forskningen jeg driver med går ut over innholdet i praksis (Hoel, 2000), innholdet i praksisforumet? Jeg vil nok aldri klare fullt og helt å forstå min egen rolle, verken i praksisforum eller i forskningen. Jeg må derfor prøve å gjøre det så gjennomsiktig som mulig, slik at andre kan vurdere min rolle. Jeg har benyttet meg av metasamtaler der vi snakker om blant annet møteledelse. Jeg har lydopptak og transkripsjon av samtalene slik at jeg kan gå tilbake og studere samtalen og min rolle i samtalen. Jeg har lest teori om den doble rollen og knyttet den til min egen opplevelse av forskningen. Selv dette vil ikke være nok til å få den fulle oversikt, da det er jeg som har skrevet om meg.

I *fase 4* skal jeg som forsker være den som tolker. Jeg skal systematisere, bearbeide og tolke data (Hoel, 2000, s.3). I aksjonsforskning blir kunnskap og forståelse til i fellesskap (Somekh, 2006). Den kunnskapen og forståelsen som skapes er ikke min alene, og stemmene til de som deltar er avgjørende for det som kommer frem. Jeg leter etter noen svar på hva som fremmer refleksjon om praksis. Det gjør jeg med utgangspunkt i samtalene som foregår i praksisforumet og i forskningsintervjuet. Riktignok var det jeg som ledet møtene, men møtenes innhold ble til i lag med de andre praksislærerne. For hvert møte bestemte vi hva

neste møte skulle inneholde. Det ble ikke alltid som planlagt, men det viktigste var at de tema som ble tatt opp føltes meningsfulle for alle.

Når jeg bryter ned datamaterialet og søker etter mønster i en stor mengde data, prøver jeg å skille det som er betydningsfullt fra det som ikke er det (Fejes & Thornberg, 2012, s. 32). Men det er likevel sett fra mitt ståsted. Selv om jeg etter hvert knyttet teori for på den måten å hente inn et kritisk blikk på mine tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2012), så må jeg ta utgangspunkt i at det ikke finnes en enkel sannhet. Det er jeg som skaper og skapes av min virkelighet (Somekh, 2006). Det er derfor sannsynlig at mine funn om refleksjon ikke ville være de samme funn hvis en annen forsker hadde sett på det samme datamaterialet. Jeg har også tenkt på hva som ville blitt synliggjort i det fjerde møtet hvis jeg hadde husket å trykke på opptak. Beskrivelsen av dette møtet ble preget av at det ble hentet fra notater og hukommelse – ikke transkripsjon av lydopptak. Jeg mener jeg har fått frem essensen, men jeg skjønner at mye er tapt. Jeg kunne blant annet ikke gå inn i samtalene på samme måte. Jeg kunne ikke erindre ordvekslingen mellom oss praksislærere. Som forsker valgte jeg likevel å skrive frem dette møtet. En av grunnene er at noen stiller spørsmål til at møtene blir avlyst fordi jeg ikke kan møte. Det handler om min rolle i forskningen og som møteleder. En annen ting er at femte møte er en slags fortsettelse på tema i det fjerde. Vi snakket om mål studentene har med seg for praksis. I neste møte snakket vi om vurdering av disse målene.

Læreren som skal publisere forskning der man selv er involvert, får rollen som formidleren i *fase 5* (Hoel, 2000, s.3). Det er viktig å dele med andre det man har oppdaget i forskningen. Jeg presenterer mine resultater fullt klar over at jeg ikke kan klare å få frem alt som skjedde i samtalene. En av de tingene jeg selv undret meg over i ettertid, var spørsmålene jeg stilte til praksislærerne i forskningsintervjuet. Ikke en av dem rettet seg direkte mot refleksjonen i samtalene. I dag kan jeg ikke forklare hvorfor. Spørsmålene var kanskje styrt av praktikerens behov for å vite hva de andre praksislærerne mente om det å delta i et praksisforum og hva som måtte til for at et slikt forum skal kunne fortsette. Forskerens behov for å vite mer om hva som fremmer refleksjonen kom i bakgrunnen.

Jeg har bestrebet meg etter å redegjøre for de fortolkningene og gi de argumentene som er valgt, på en slik måte at troverdigheten til resultatet styrkes. Samtidig må jeg la spørsmål om min forskning få plass. Hva er det jeg ikke har sett? Hvilke kategorier har jeg ikke tatt med? Jeg skal kunne stille meg tilgjengelig for kritikk og være engasjert i min egen forskning. Forskeren kan ikke unngå å ha et minimum av engasjement, og en forsker som forsøker å unngå dette kan aldri nå sitt mål fordi forskeren da vil beskrive en «fastfrosset virkelighet» som passer forskerens behov (Aagaard Nielsen, 2004, s. 523). For å unngå slik fastfrosset virkelighet, må jeg skape deltakelse eller ha en deltakelsesorientering. Dialogen blir viktig – både lytte til andres og uttrykke sitt eget engasjement. Med dette perspektivet skal ikke forskeren være en garantist for sann viten, men ha et ansvar i lag med andre aktører for demokratisering av kunnskap og viten. Aksjonsforskerens spesielle ansvar blir å skape betingelser for at de forandringer som involverer mange forskjellige aktører, også blir til gjennom samarbeid og åpen eksperimenterende dialog. En kritisk samfunnsforståelse er rammene for aksjonsforskerens arbeid (Aagaard Nielsen, 2004, s. 531).

Når aksjonsforskning tar utgangspunkt i en «outsider» og en «insider» (Elden & Levin, 1991), kommer en forsker inn i praksisfeltet og forsker i lag med praktikerne. Det er forsker som publiserer teorien som blir utviklet lokalt. Jeg kommer ikke utenfra. Jeg er en del av praksisfeltet. Likevel har jeg fått en annen rolle enn de andre praksislærerne. Jeg har fått en tillit fra ledelsen om å lede praksisforumet. Jeg forsker i dette praksisforumet som jeg selv er en del av. Jeg blir veiledet av forskere og medstudenter fra universitet mens arbeidet pågår,

noe som bidrar til å hjelpe meg å ta en «outsider» sitt perspektiv. Jeg er ikke «bare» en praktiker, en «insider». Jeg er en praktiker som har med meg et outsider-blikk, et forskerblikk. Jeg skal forske i egen praksis i lag med mine kolleger og arbeidet skal munne ut i en forskningsrapport som jeg selv har skrevet. Rapporten blir publisert slik at andre kan lese og imøtegå den med et kritisk blikk. Det er rollen som lærer og praksislærer som har bidratt til mitt fokus for utviklingsarbeidet, mine bidrag inn i praksisforumet. Det er rollen som forsker som har bidratt med spørsmål, teori og begreper som kan hjelpe meg og andre til å bedre forstå det arbeidet vi har utviklet.

Når formålet er å bidra med ny kunnskap og forbedret praksis

Aksjonsforskningens mål er å forbedre praksis, forbedre forståelsen av praksis og forbedre situasjonen der praksisen foregår (Carr & Kemmis, 1986, s. 162). Vår visjon om å skape en arena for oss praksislærere kan bidra til økt fellesskap og kraftfull læring hos deltakerne. Endringsarbeid i én enkelt organisasjon kan ikke sies å være en visjon om samfunnsendring. Det kan likevel være et bidrag for andre praksislærere på andre skoler og for lærerutdanningen som legger premisser for praksis for lærerstudentene gjennom at vi deler erfaringene videre blant annet gjennom denne rapporten.

Jeg går tilbake til Noffke (2009) og de tre dimensjonene for aksjonsforskning. Formålet med forskningen innen *den personlige dimensjonen*, retter seg mot at hver enkelt praksislærer skal kunne få kunnskap om seg selv og sin praksis. Gjennom forskningsintervjuet forteller praksislærerne at de har lært noe av å delta i forumet. De opplever møtene som meningsfulle og flere har rettet blikket mot sin egen praksis som veileder. Resultatet av forskningen forteller noe om hvordan man kan legge til rette for kraftfull refleksjon et forum for praksislærere, og kan derfor gi et lite bidrag inn i diskursen om lærernes læring. Vårt praksisforum er blitt et «svar» til det Nilssen (2014) og Munthe og Ohnstad (2008) viser til i sin forskning – at praksislærerne føler seg overlatt til seg selv og føler seg ensomme i jobben som praksislærer. Vi har vært i lag og støttet hverandre i vårt virke som veiledere, og vi snakker om hvordan praksisforumet kan utvikle seg videre etter at denne aksjonen er avsluttet.

Alle deltakerne har bidratt til å forme forumet og innholdet i forumet, men de har også bidratt inn i forskningen og gitt i alle fall meg nye tanker og mer kunnskap om refleksjonens betydning for læring. *Den profesjonelle dimensjonen* knyttes til nettopp det å utvikle praksis for å styrke lærerprofesjonen (Noffke, 2009). Jeg tenker enda at det praksisfellesskapet vi praksislærere skapte på vår egen skole, kan være med å øke profesjonaliteten til de som deltar. Det snakkes om at språket er blitt mer profesjonelt, noe som kan bidra til at også praksislærerne fremstår som mer profesjonelle. Det ville vært interessant å undersøke nærmere hvordan det kan skje, på hvilken måte og hvilken betydning det har for praksislærere. Olsen (2014) peker på at praksislærere uttrykte at de var utrygge i sin rolle og hva som forventes av dem. Jeg vet ikke om det var tilfelle hos praksislærerne ved vår skole. Det er likevel tenkelig at et forum som dette kan bidra til økt kompetanse i veiledning. Det kan også bidra til at vi sammen kan hjelpe hverandre med å kritisk og konstruktivt granske retningslinjer fra lærerutdanningen for å øke vår egen forståelse for hva innholdet i praksis skal være. Vår forståelse må også prøves opp mot skolens ledelse, lærerutdanningen og studentene sin forståelse, slik at vi i lag kan utvikle praksis.

Den politiske dimensjonen handler blant annet om å stille seg kritiske spørsmål rettet mot autoriteter. Ved å publisere forskningen, vil den bli tilgjengelig for andre skoler og for universitet som er interessert i praksislærernes vilkår som lærerutdannere. Det gjenstår å se

om forsøket på å utvikle en struktur som støtter praksislærernes mulighet til å utvikle kompetanse i veiledning gjennom dialog og refleksjon, vil kunne komme flere til gode. Det er flere skoler som ikke er omfattet av universitetsskolesatsingen der danning av praksisforum er et av tiltakene. Vi viser at det likevel er fullt mulig å ta tak i egen praksis og drive et praksisforum til nytte og glede for praksislærerne. Praksislærerne ved skolen snakker om muligheten til å invitere lærerutdanningen inn i vårt forum. De løfter også frem muligheten til at praksisforumet kan komme hele personalet til nytte. Det jeg tenker er ekstra interessant å se nærmere på, er hvordan dette praksisforumet oppstod og fungerte i en organisasjon som skolen. Møtene i praksisforum kan ikke beskrives kun som *samarbeid* preget av frivillighet og spontanitet, men heller ikke som *påtvungen kollegialitet* i form av lærerteam dannet av ledelsen (Hartgreaves, 1996). De er preget av frivillighet og motivasjon til å møtes og lære av hverandre gjennom om struktur som blir utviklet av praksislærerne selv underveis. Møtene har rommet alt fra praktisk planlegging av praksis til veiledning og retningsgivende dokumenter for praksis. Det er praksislærerne selv som har satt agenda etter hva som har vært ønsker eller behov. Når praksislærerne oppsummerer arbeidet i praksisforum, pekes det på at møtene har hevet kvaliteten av praksis. Samtidig sier praksislærerne at dersom dette forum skal bestå, krever det også noe av ledelsen ved skolen gjennom tilrettelegging av møtetid, deltagelse og engasjement.

Kapittel 6 – Avslutning og fremoverblikk

Aksjonsforskning har fungert både som en metodologisk forskningsstrategi og som et verktøy for utviklingsarbeidet på skolen. Aksjonsforskningen har bidratt til profesjonsutvikling gjennom kollegial læring på flere måter: Gjennom å stille spørsmål til egen praksis, gjennom å etablere og utvikle et praksisforum med mål om forbedret praksis, og gjennom ønsket om å få mer kunnskap om praksis.

Å danne praksisforum ble viktig for at vi praksislærere skulle kunne møtes og dele erfaringer, men det var selve samtalen som ble interessant å undersøke nærmere. Vi ønsket å møtes for å dele erfaringer om praksis og veiledning og lære av hverandre, men for å få det til måtte samtalen være noe mer enn løst snakk og noe mer enn å sette ord på taus kunnskap (Søndenå, 2004). Å gå inn i datamaterialet ble som å gå tilbake til samtalen i praksisforum om og om igjen. Jeg hørte stemmene på lydbåndet og så dem nedskrevet, hele tiden på jakt etter å finne ut om hva som setter i gang refleksjonen.

Mine funn støtter teori som peker på at vi trenger dialogen som tar utgangspunkt i det flerstemmige og det motsetningsfulle (Dysthe, 1995) for å kunne oppnå den kraftfulle refleksjonen (Søndenå, 2004). Det var mange ytringer som bidro som starthjelp, men det ble ikke refleksjon før noen ga svar. Det var først da jeg kunne få øye på «broa» eller «gnisten» som oppstod i samspillet, det var på den broa læringen foregikk.

Et forum for praksislærere viste seg å kunne bli en arena for refleksjon og læring når det ble lagt til rette for at dialogen skulle kunne oppstå. Men det har også bidratt til noe mer. Jeg synes jeg får øye på "empowerment" i betydning av myndiggjøring, en bevissthet om at det er mulig å selv handle annerledes og dermed skape en ny og forbedret situasjon (Askheim, 2007). Praksislærerne ønsker å fortsette å holde fast på møtene i praksisforum, selv om aksjonen og forskningen avsluttes. Slik det fungerer nå, er praksisforum et læringsfellesskap som samtidig er som en liten øy som utvikler seg uavhengig av hva som ellers skjer på skolen (Blossing, 2008). Det er likevel mye som tyder på at det er i endring. Praksisforumet blir snakket om både i skolen og utenfor skolen. Praksislærerne selv har sett utover, blant annet ved at de ønsker å invitere lærerskolen inn i forumet. De ser også på muligheten til å bli en ressurs for skolen som organisasjon. Praksislærerne ønsker å lede møtene i praksisforumet selv, men synes det er viktig at ledelsen kommer på møtene, i alle fall der praksis planlegges og evalueres. Å legge til rette for at dette forum skal få fortsette å utvikle seg synes viktig.

Jeg startet min forskning med å spørre meg hvordan man fremmer *refleksjon om praksis* i et forum for praksislærere, men ser at det også finnes et annet nærliggende spørsmål det ville vært interessant å følge opp i en større studie. Hvis jeg hadde spurt hvordan man fremmer *økt veiledningskompetanse* i et forum for praksislærere, er det mulig at kraftfull refleksjon bare hadde vært et av svarene. Jeg støtter meg mot teori som peker på at refleksjonen ikke er et mål i seg selv, men at den er en måte å oppnå ny erkjenning (Søndenå, 2004). For denne forskningen betyr det at refleksjonen kun er veien mot å få mer kompetanse i å veilede lærerstudenter i praksis.

Jeg spør meg også om hvordan et praksisforum ved en bestemt skole kan bidra til utvikling av praksisforum ved andre skoler. Hvordan kan kunnskapen og ideene som har blitt brakt fram i denne studien få overføringsverdi for andre? Det er flere skoler som ikke er knyttet opp mot et universitet som universitetsskole, men som likevel tar imot studenter i praksis. Hvordan sikre

at studentene møter like gode vilkår uansett hvilken praksisskole de kommer til? Hvordan sikre at praksislærerne har like gode vilkår for å utøve sin «lærerutdannergering» uavhengig av om de er en universitetsskole eller ikke? Jeg vil tro det kan undersøkes nærmere ved hjelp av aksjonsforskning som forskningsstrategi.

Litteratur

- Askheim, O. P. (2007). Empowerment – ulike tilnæringer. I O.P. Askheim og B. Starrin (red). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo. Gyldendal akademisk, s. 16-54 (38 s)
- Bakhtin, M. (1984). *Problem of Dostoevsky's poetics*. Redigert og oversatt av Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Bakhtin, M. (1991). *Dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Oversatt av C. Emerson & M. Holquist. Austin, University of Texas
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmål om talegenrane*. Oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaatelid. Oslo. Ariadne Pensumtjenesten A/S.
- Bjerkholt, E. (2012). *Åpning av lukkede rom*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Bjørndal, C.R.P. (2012). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skoorganisationer och skolförbättring*. Lund. Studentlitteratur
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical – education, knowledge and action research*. Deakin University Press
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research* 13 (3), 347-357.
- Dewey, J. (1996). «En analys av det reflekterande tänkandet». I L. Brusling og G. Strömquist (red). *Reflektion och praktik i läraryrket*. 13 – 25. Lund. Studentlitteraturen.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Gyldendal/Ad Notam,
- Dysthe, O. (red) (1999). *The dialogical perspective and Bakhtin – conference report* Universitetet i Bergen
- Dysthe, O (red) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS
- Dysthe, O. (2005). «Ulike syn på dialog». I K.Skagen m.fl. *Festskrift for Tom Tiller*. Oplandske Bokforlag.
- Dysthe, O. & Igland, M. (2001). «Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori». I O. Dysthe (red) *Dialog, samspel og læring*, 107-129. Abstrakt forlag.
- Edwards, R. og Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury.
- Elden, M. og Levin, M. (1991). «Co-generative Learning: Bringing Participation into Action Research». I Whyte, W.F. (ed) *Participatory Action Research*. London. Sage Publications. s.

- Elvstrand, H., Högberg, R. og Nordvall, H. (2012). «Analysarbeite inom fältforskning». I A. Fejes og R. Thornberg (red). *Handbok i kvalitativ analys*, 127-142. Stockholm. Liber.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. og Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm. Norstedts Juridik.
- Fejes, A. og Thornberg, R. (red) (2012). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm. Liber.
- Germeten, S. og Bakke, J. (2013). Observasjon: Å innta klasserommet med egne sanser. I T. Gilje, N. og Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2007). «Meningskaping i veiledning». I T. Kroksmark og K. Åberg (red). *Veiledning i pedagogisk arbeid*, 153-168. Bergen. Fagbokforlaget.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2014). Leading practice development: voices from the middle, *Professional Development in Education*, 1-19.
- Gustavsson, B. (2009). *Kunskapsfilosofi – Tre kunskapsformer i historiske belysning*. Wahlström & Widstrand.
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid – om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Malmö Högskola
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. (revidert utgave i 1999). Oslo. Cappelen.
- Handal, G. og Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkestheori*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Hansson, A. (2003). *Praktisk taget. Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM*. Avhandling (fil.dr). Göteborgs universitet.
- Hargreaves, Andy (1996). *Lærerarbeid og skolekultur - læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal
- Hoel, T.L. (2000). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik* 20 (3) 160-170.
- Holmer, J & Starrin, B (1993) *Deltagerorienterad forskning* Lund. Studentlitteratur
- Kalleberg, R. (1992). "Konstruktiv samhällsvetenskap". I J.Holmer og B.Starrin (red) *Deltagerorienterad forskning*, 27-50. Lund. Studentlitteratur.
- Kemmis, S. (2001). «Exploring the relevance of critical theory for action research. Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas». I P. Reason og H. Bradbury (red). *Handbook of Action Research*, 91–102. London. Sage Publication.

Klemp, T (2013). Refleksjon – hva er det og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped, tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk* 36 (1), 42-58.

Kunnskapsdepartementet (2010b). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn.

Kunnskapsdepartementet (2010c). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Studentlitteratur. Lund.

Kvale, S & Brinkman, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* 2.utgave oslo. Oslo. Ad Notam gyldendal.

Munthe, E. & Ohnstad, F. O. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelærernes rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. I *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 92 (6), 471-485.

Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo. Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2014) Ny som praksislærer – motivasjon, inspirasjon og frustrasjon *FoU i praksis nr. 2* .2014

Noffke, S (2009). “Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research”. I S.Noffke & B.Somekh (ed). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*, 6-23. Los Angeles. Sage.

Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yreksverksammas förståelse*. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg studies in educational sciences 286 . Göteborg:. Göteborgs universitet.

Olsen, R. (2014). *Når praksislæreren og studentene skal samarbeide om FoU-arbeid i praksisfeltet: I hvilken grad opplever praksislærerne seg som integrert i den nye forskningsbaserte grunnskolelærerutdanningen?* Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet, fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Tromsø

Ottesen, E. (2006). *Talk in practice: analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Faculty of education, Department of teacher education and school development, University of Oslo

Postholm, M.B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as a key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7) Publisher Full Text.

Rundberg, M. (2009). Wengers praksisfellesskap *Bedre skole* 3, 54-59.

Rönnerman, K. (2007). ”Veiledning i lys av aksjonsforskning”. I T. Kroksmark og K. Åberg (red). *Veiledning i pedagogisk arbeid*, 86-101. Bergen. Fagbokforlaget.

- Rönnerman, K., Furu, E.M. og Salo, P (eds.) (2008). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam. SensePublisher.
- Schön, D.A. (1996). Den reflekterande praktikern. I L. Brusling og G. Strömquist (red) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund. Studentlitteraturen.
- Skagen, K. (2001). «Veiledningssamtaler i bakhtinske perspektiv». I O. Dysthe (red). *Dialog, samspel og læring*, 197-218. Abstrakt forlag.
- Skagen, K (2004). *I veiledningens landskap – innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Skagen, K (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget
- Somekh, B (2006). *Action Research a methodology for change and development*. Open University Press.
- Somekh, B. og Zeichner, K. M. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*
- Stortingsmelding nr. 11. (2008-2009). *Læreren. Rolla og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo. Pax forlag A/S.
- Säljö, R. (1996). "Samtal som kunnskapsform". I C. Brusling & G. Strömquist (red). *Reflektion och praktik i läraryrket*, 125-142. Sverige. Studentlitteratur.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo. Abstrakt forlag AS.
- Søndenå, K. (2007). «Refleksjonen, dialogen og demokrati». I T. Kroksmark og K. Åberg (red). *Veiledning i pedagogisk arbeid*, 210-220. Bergen. Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. 2.utgave. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.
- Tiller, T (2013). «Å forske i skolens hverdag». I T. Tiller og M. Brekke. *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*, 27-44. Oslo. Universitetsforlaget.
- Vedeler, G. W. (2013). *Universitetsskoleprosjektet i Tromsø. Oppsummering 2010-2013. Innspill til veien videre*. Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet.
- Vaage, S. (2001) "Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: Georg Herbert Mead og John Dewey om læring". I O. Dysthe (red). *Dialog, samspel og læring*, 129-150. Abstrakt forlag.
- Vygotsky, L.S (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge. Harvard University Press

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord. SEEK.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København. Reitzel.

Worum, K.S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 98 (1), 26-35.

Aagaard Nielsen, K (2004). «Aktionsforskningens videnskabsteori. Forskning som forandring». I Fuglesang, L & Olsen, PB (red). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene. På tværs af fagkulturer og paradigmer*, 517-546. Roskilde Universitetsforlag.

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring



GÖTEBORGS UNIVERSITET Institutionen för pedagogik och specialpedagogik NoMiA - programmet

Prosjekt: Etablering og utvikling av et forum for praksislærere med mål om økt veilederkompetanse gjennom refleksjon og dialog.

Samtykkeerklæring

Jeg har fått muntlig informasjon om prosjektet og i tilknytning til det også hatt mulighet til å stille spørsmål som er besvart. Jeg har fått vite hvordan data fra praksismøter og intervju kommer til å håndteres, samt hvordan resultatet av studien kommer til å publiseres. Jeg er kjent med at jeg kan avstå fra å være fortsatt deltakende når som helst under studien. Ut i fra dette, har jeg kommet frem til at jeg aksepterer at lydopptak og transkripsjon av denne brukes i forskningsøyemed.

20.. - _____ - _____

Underskrift: _____

Navn i blokkbokstaver: _____

Vedlegg 2: Invitasjon til forskningsintervju

VELKOMMEN TIL INTERVJU OM VÅRT PRAKSISFORUM

Dato: mandag 4.april 2016

Tid: kl. 13.30

Sted: Biblioteket

Velkommen til gruppeintervjuet – en samtale som vil foregå som en form for intervju med spørsmål om et spesielt tema: Praksisforum ved vår skole. Målet med intervjuet er ikke å komme frem til en løsning eller svar på spørsmålene som stilles, men å dele synspunkter med hverandre.

I november 2013 deltok dere på et intervju der vi snakket om erfaringer med veiledning generelt og med praksis på vår skole spesielt. Der kom det frem at det var et ønske om at praksislærerne kunne samles på faste møter. På spørsmålet om dere ønsket å delta i et praksisforum og utvikle det, svarte dere alle ja. Den 24.april i 2014 startet vi opp med aller første praksisforum. Av ulike årsaker tok det nesten ett år til neste praksisforum. Vi har nå hatt seks praksisforumsmøter til sammen av totalt åtte som var planlagt, og det er tid for å ta en oppsummering.

Målet med praksisforum var å få en arena for praksislærerne der vi kan dele erfaringer fra veiledning og praksis, støtte hverandre og lære av hverandre gjennom samtale og refleksjon. I tillegg ønsket vi å kunne planlegge organiseringa av praksis i lag, og se på ulike dokumenter og krav fra lærerutdanningen knyttet til praksis. Ingen av oss hadde erfaring med praksisforum tidligere, så veien – innholdet og formen på forumet – måtte bli til mens vi gikk.

Jeg er interessert i å vite hva dere tenker om det vi har gjort, og her er noen spørsmål som dere kan tenke igjennom:

- 1) Hva legger du i begrepet praksisforum?
- 2) Hvis du skulle trekke frem en ting som har vært ekstra lærerikt – hva ville det være?
- 3) Hva tenker du om formen på møtene vi har hatt? Med form tenker jeg eksempelvis på hvordan møtene har vært organisert, hvordan samtalene er lagt opp, hvordan samtalene har foregått.
- 4) Hva tenker du om innholdet på møtene vi har hatt? Med innhold tenker jeg på tema, områder, samtaleemner.
- 5) Hva synes du må til for at praksisforumet skal forbedres?

Vel møtt!

Vedlegg 3: Intervjuguide

KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU
04.04.2016

Tema: Oppsummering og evaluering av møter i praksisforum

Planlagte spørsmål:

1) Åpningsspørsmål:

-Etter å ha deltatt i vårt praksisforum, hva legger du i begrepet praksisforum?

2) Påfølgende spørsmål:

-Hva tenker du om formen på møtene vi har hatt? Med form tenker jeg eksempelvis på hvordan møtene har vært organisert, hvordan samtalene er lagt opp, hvordan samtalene har foregått.

-Hva tenker du om innholdet på møtene vi har hatt? Med innhold tenker jeg på tema, områder, samtaleemner.

-Hvis du skulle trekke frem en ting som har vært ekstra lærerikt – hva ville det være?

-Hva synes du må til for at praksisforum skal forbedres?

3) Hjelpespørsmål:

-Kan du si noe mer om det?

-Kan du gi et eksempel på det du nettopp sa?

-Er det noen andre som opplever det samme?

-Er det noen andre som har opplevd det motsatte?

-Hva tenker du om det som er sagt?