

Ingrid Solem

## Veiledning i parpraksis

En kvalitativ intervjustudie av praksislæreres forståelse av praksislærerrollen

Masteroppgave i Lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning  
Veileder: Torunn Klemp

Juni 2020



Ingrid Solem

## **Veiledning i parpraksis**

En kvalitativ intervjustudie av praksislæreres  
forståelse av praksislærerrollen

Masteroppgave i Lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning  
Veileder: Torunn Klemp  
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan praksislærere forstår veiledning innenfor den femårige lektorutdanningen 8-13 når lærerstudentenes praksisstudier er organisert i parpraksis. Da det finnes lite norsk forskning på veiledning i parpraksis, støtter jeg meg til flere internasjonale studier av denne måten å organisere praksisstudiene på. Ulike teoretiske perspektiver på hvilket læringssyn som ligger til grunn for veiledningen, samt hvordan dette former veileders rolle, har dannet grunnlaget for min teoretiske forforståelse. Formålet med studien er å undersøke hvilke implikasjoner veiledning i parpraksis får for utøvelsen av praksislærerrollen.

Studien tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn hvor læring betraktes som en sosial, aktiv og kontekstavhengig prosess. Datainnsamlingen består av seks halvstrukturerte intervjuer med erfarne praksislærere som alle har gjennomført veilederutdanning. I analysen lar jeg meg inspirere av den konstant komparative metode, hvor jeg belyser datamaterialet gjennom en induktiv tilnærming.

Mine funn kan være av nytte for alle lærerutdannere som har en tilknytning til veiledning i parpraksis. Det kan være verdt å merke seg at praksislærerne i denne studien uttrykker en usikkerhet knyttet til hvilket læringssyn som ligger til grunn for veiledningspraksisen. Dette skaper uro i praksislærernes forståelse av veilederrollen. Denne uroen kommer særlig til uttrykk i møte med ulike relasjonelle utfordringer mellom studentparet. Selv om praksislærerne uttrykker flere positive sider ved veiledning i parpraksis, viser denne studien at veiledningen oppleves som både kompleks og tidkrevende.

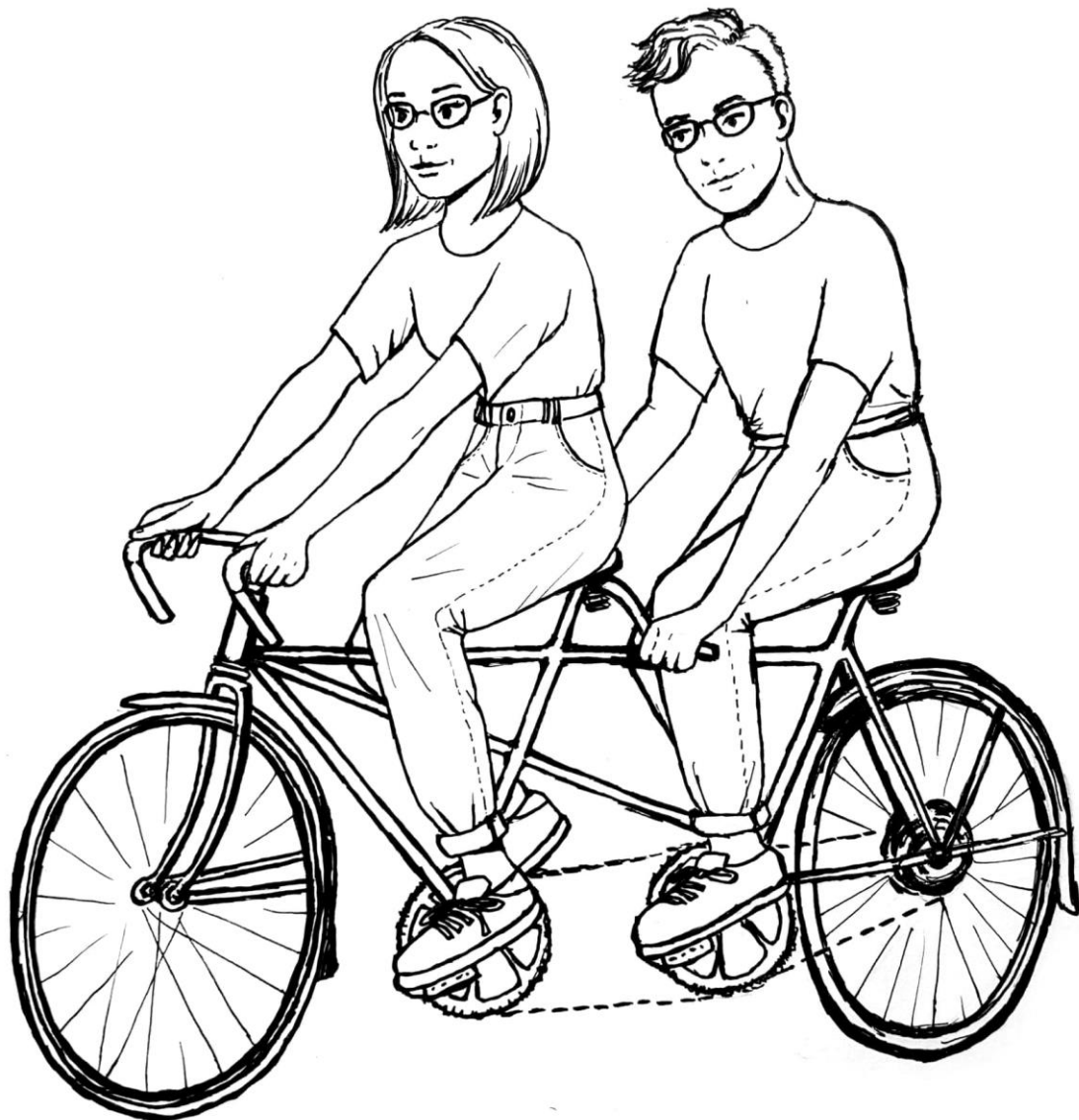
# Abstract

The aim of this study is to understand how Norwegian mentor teachers perceive their mentor role when mentoring two student teachers at the same time. The theoretical framework in which this study relies on includes previous international studies on peer placements as well as various perspectives on mentoring and mentor roles. The aim of the study is to examine how the role of the mentor teacher is influenced by peer placement mentoring.

Through a social constructivist perspective, this study relies on the belief that learning is a social, active and context dependent process. The empirical foundation consists of six semi-structured interviews with experienced and competent mentor teachers. I have analyzed the interviews through an inductive approach inspired by the constant comparative method.

The results of this study might be of interest to all teacher educators concerned with peer placement mentoring. It might be worth noting that all of the mentor teachers in this study articulate an insecurity related to which learning perspective their mentoring practice relies on. Consequently, this impacts their understanding of how to execute the mentor role. The insecurity the mentor teachers convey, is especially connected to various collaborative issues between the student teachers. Even though the mentor teachers express several positive aspects of mentoring two student teachers, this study illustrates that the mentoring process is perceived as both complex and time consuming.

# Forord



*Illustrasjon av Sunniva Briså Strætkevren*

By giving our students practice in talking with others,  
we give them frames for thinking of their own.

*Lev S. Vygotsky (Mind in Society, 1978)*





# Innhold

Sammendrag .....	v
Abstract .....	vi
Forord .....	vii
1 Innledning .....	11
1.1 Problemformulering og studiens hensikt .....	11
1.2 Begrepsavklaring .....	12
1.3 Tidligere forskning på praksislærerrollen .....	12
1.4 Empirisk grunnlag og teoretiske perspektiver .....	14
1.5 Oppbygning av oppgaven .....	15
2 Teoretiske perspektiver .....	16
2.1 Tidligere forskning på veiledning i parpraksis .....	16
2.2 Roller i veiledning .....	17
2.3 Ulike perspektiver på profesjonsveiledning .....	19
2.3.1 Det humanistiske perspektivet .....	19
2.3.2 Det situerte lærling-perspektivet .....	20
2.3.3 Det kritisk-konstruktivistiske perspektivet .....	21
2.3.4 Et sosiokulturelt perspektiv på veiledning .....	23
3 Metode og analyse .....	25
3.1 En kvalitativ intervjustudie .....	25
3.1.1 Et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn og sosiokulturelt læringssyn .....	25
3.1.2 Datainnsamling .....	26
3.1.3 Forskningsdeltakere .....	26
3.1.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervju .....	27
3.1.5 Presentasjon av datamaterialet .....	27
3.2 Analyseprosess .....	28
3.2.1 Den konstant komparative metode .....	28
3.2.2 Åpen koding .....	29
3.2.3 Main concern .....	29
3.2.4 Aksial koding .....	31
3.3 Studiens kvalitet .....	32
4 Hvordan forstår praksislærere veilederrollen i møte med studenter i parpraksis? ....	34
4.1 Samarbeid ⇔ Selvstendighet .....	34
4.1.1 Positive sider ved samarbeid .....	34
4.1.2 «Når du er ferdig utdanna lærer, så står du alene» .....	35
4.1.3 Samarbeid, et hinder for selvstendig kreativitet .....	35

4.1.4	Utvikle selvstendighet på egne premisser .....	36
4.1.5	Oppsummering av spenningsforholdet .....	37
4.2	Parveiledning ⇔ Tilpasse veiledning .....	37
4.2.1	Veiledning i par avhenger av god kjemi og godt samspill .....	38
4.2.2	Veilede i par, men også individuelt? .....	38
4.2.3	Veiledning i par når studentene er på ulikt sted i utviklingsprosessen .....	39
4.2.4	Oppsummering av spenningsforholdet .....	40
4.3	Kollegarolle ⇔ Praksislærerrolle .....	40
4.3.1	Et likeverdig kollegasamarbeid .....	40
4.3.2	De vanskelige rolle- og forventningsavklaringene .....	41
4.3.3	Usikkerhet knyttet til praksislærerrollen i relasjon til campus .....	42
4.3.4	Oppsummering av spenningsforholdet .....	42
5	Diskusjon .....	44
5.1	Utvikle selvstendighet, men hvordan? .....	44
5.2	Tilpasse veiledningen til individuelle behov .....	46
5.3	Praksislærer som leder av studentenes læringsprosess .....	48
6	Avslutning .....	52
7	Referanser .....	54
	Vedlegg .....	57
	Vedlegg 1: Informert samtykke .....	58
	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	60
	Vedlegg 3: Main concern .....	62

# 1 Innledning

## 1.1 Problemformulering og studiens hensikt

I denne studien om veiledning i lærerutdanningens praksisstudier ønsker jeg å finne svar på følgende problemstilling:

«Hvordan forstår praksislærere veilederrollen i møte med studenter i parpraksis?»

I det femårige lektorløpet 8-13 er praksisstudiene fordelt over fire av fem studieår, hvor to sammenhengende praksisperioder over seks til åtte uker gjennomføres mot slutten av utdanningsløpet (Forskrift om rammeplan for lektorutdanning, KD, 2013). Innholdet skal ha fokus på at studentene utvikler et «selvstendig opplæringsansvar», og opplæringen skal være «veiledet, variert og vurdert» (KD, 2013, §3). Videre presiserer de nasjonale retningslinjene for lektorutdanningen at opplæringen kjennetegnes av en forskningsbasert tilnærming, hvor studentene skal utvikle en FoU-orientert forståelse av læreryrket (NRLU, 2017). For å imøtekomme dette, bør praksislærerne ha veiledningskompetanse og tre års erfaring fra yrket (NRLU, 2017).

I de senere årene virker det å ha blitt mer utbredt at den sammenhengende praksisen organiseres i parpraksis. Det vil si at praksislærer mottar to lærerstudenter som har praksis sammen i par, som alternativ til individuell praksis. Dette medfører at veileder legger til rette for to studenters læring og utvikling på vei inn i lærerprofesjonen, og at studentene forventes å samarbeide om både planlegging, gjennomføring og vurdering av egen undervisning.

Bakgrunnen for min interesse for å undersøke tematikken rundt parpraksis, kan spores tilbake til min egen opplevelse av praksislærerrollen. Det å veilede lærerstudenter oppleves som givende og gir meg inspirasjon til nye ideer for å utvikle egen undervisningspraksis. Etter å ha veiledet flere studenter i individuell praksis, undret jeg meg over at det fra universitetet ble kommunisert en forventning om at studenter helst burde organiseres i par. Selv om jeg opplevde at veiledning i par gikk fint, fikk jeg aldri helt tak på argumentasjonen bak denne endringen. Dette skapte motivasjon for å undersøke denne tematikken nærmere.

Et søk etter «parpraksis» på Idunn.no, Utdanningsforskning.no og Oria.no ga ingen relevante resultater. Heller ikke på Udir.no fant jeg informasjon om veiledning i parpraksis. Selv om det i løpet av de siste årene har blitt satt i gang flere forskningsprosjekter om praksislærerrollen, anses dette feltet fortsatt som relativt lite forsket på (Langørgen & Smith, 2018; Munthe & Ohnstad, 2008). En nylig doktorgradsavhandling undersøkte innhold og struktur for veiledningssamtalen (Jensen, 2019), men heller ikke her var parpraksis i fokus. Dette ga meg bekreftelse på at praksislærerrollen i møte med studenter i parpraksis kunne være av interesse å studere nærmere.

Hensikten med å undersøke denne tematikken er å finne ut mer om hvordan en organisering i parpraksis påvirker praksislærers forståelse av egen rolle i parveiledning. Eventuelle funn vil kunne styrke forståelsen av praksislærers rolle i veiledning av

studenter, bidra til å belyse argumentasjonen for en slik organisering, samt identifisere muligheter og begrensinger parpraksis som organisering kan innebære. Dette kan være av nytte for praksislærere generelt, men også for hvordan lærerutdanningens ulike læringsarenaer på best mulig måte kan dra nytte av hverandres ulike kompetanser.

## 1.2 Begrepsavklaring

Lærerstudenters praksis defineres som en læringsarena på linje med opplæringen som skjer på campus (NRLU, 2017). Dette betyr at de ulike læringsarenaene har et felles ansvar for studentenes læring og utvikling, og innebærer at alle involverte defineres som lærerutdannere (St.meld. nr.11 (2008-2009)). En bred definisjon av begrepet lærerutdanner inkluderer både universitetsansatte ved lærerutdanningen så vel som praksislærere ansatt ved praksisskolene (Cochran-Smith, 2003). Jeg støtter meg til en forståelse hvor praksislæreren inngår som en del av et helhetlig lærerutdanner-team som samlet bidrar med ulike kompetanser for å styrke studentenes læring (Ulvik & Smith, 2016). Praksislæreren defineres således som en lærerutdanner, og er i det videre forstått som en ansatt i skolen som veileder studenter i praksis. I og med at praksislærerens primær oppgave i møte med studentene er veiledning, bruker jeg av og til begrepene praksislærer og veileder om hverandre.

Begrepet veiledning kan forstås på ulike måter, og fokuset kan variere basert på både form, innhold og intensjoner (Skagen, 2013). Veiledning kjennetegnes av en samtale med et klart tematisk saksinnhold og en relasjon mellom veileder og veisøker som bygger på tillit (Skagen, 2013). Videre presiserer Bjerkholt (2017) at begrepet *profesjonsveiledning* indikerer at veiledningen skjer i en kontekst hvor formålet er å kvalifisere seg inn i en profesjon. I denne forståelsen av veiledningsbegrepet vil både kritisk tenkning og etiske vurderinger inngå som del av veiledningen. Dette perspektivet legger til grunn at læreryrket er en profesjon hvor hovedfokuset i veiledning sentrerer rundt et didaktisk innhold (Østrem, 2015). I retningslinjene for lektorutdanningen presiseres det at veiledning forventes å gjennomføres på en systematisk og planlagt måte (NRLU, 2017). Praksislærers oppgave innebærer dermed å planlegge, strukturere og variere veiledningen slik at studentene får mulighet til å utvikle seg gjennom både observasjon, utforskning og refleksjon i samarbeid med andre. I det videre forstås veiledning som en utviklingsorientert prosess innenfor lærerutdanningens rammer, hvor praksislærer inngår i en relasjon og dialog med lærerstudentene for å fremme profesjonell utvikling. Veiledningsbegrepet jeg bruker er slik sett knyttet til en skolekontekst.

## 1.3 Tidligere forskning på praksislærerrollen

Praksislærerrollen kjennetegnes av å ha en fot i skolen og en fot i universitetsmiljøet, også forstått som en *dobbelt yrkesidentitet* (Nilssen, 2014). Rollen beskrives som inspirerende selv om den kan være både tidkrevende og tidvis ensom (Nilssen, 2016). Praksislærerne beskriver i hovedsak sin profesjonelle identitet som lærer for elever, fremfor en identitet som lærerutdanner (Munthe & Ohnstad, 2008). Dette forteller oss at praksislærerrollen er kompleks, og at både tid og tilstrekkelig støtte og tilhørighet i et profesjonelt fellesskap er avgjørende for praksislærernes motivasjon (Nilssen, 2014).

Også i et internasjonalt perspektiv ser vi en usikkerhet knyttet til hva rollen innebærer og hvilket ansvar praksislærer har (Davis & Fantozzi, 2016). På grunn av denne usikkerheten knyttet til utførelsen av praksislærerrollen, vil praksislærere trolig dra nytte av et sterkere praksisfellesskap hvor det er rom for å løfte frem diskusjoner og egne opplevelser i veilederrollen (Nilssen, 2016; Østrem, 2016). Dette perspektivet løftes frem i Solberg-regjeringens strategi «Lærerutdanning 2025» som et satsningsområde i arbeidet med å videreutvikle lærerutdanningen (KD, 2017). I denne strategien finner vi en uttalt ambisjon om å få på plass sterke lærerutdanningsmiljøer gjennom et tett og systematisk samarbeid mellom de ulike læringsarenaene i lærerutdanningen.

Praksislæreren tillegges stor vekt i lærerstudentenes utvikling av egen læreridentitet og undervisningspraksis (Davis & Fantozzi, 2016). I en norsk kontekst kjennetegnes rollen av at praksislærerne modellerer praksis, skaper refleksjon, og søker å utvikle en sterkere forståelse mellom teoretisk og praktisk kunnskap hos studentene (Lejonberg & Føinum, 2018). Ved å lære å samarbeide med både lærere og medstudenter, forventes studentene å ta ansvar for egen og andres profesjonsutvikling (NRLU, 2017). Lektorutdanningen vektlegger en forsknings- og utviklingsorientert kompetanse hvor studentene ser koblinger mellom teoretisk og praktisk kunnskap. De ulike aktørene danner på denne måten et likeverdig partnerskap gjennom et systematisk samarbeid rundt studentenes læring (NRLU, 2017).

Det er verdt å merke seg at praksis i lærerutdanningen gjennomføres svært ulikt fra land til land. I England kjennetegnes lærerutdannerrollen i økende grad av at den praktiske kunnskapen vektles høyere enn forskningsbasert kunnskap (Vanassche, Kidd & Murray, 2019). Der ser man en tendens mot at lærerutdanningen fokuserer på praktiske ferdigheter knyttet til selve undervisningen, og at lærerutdannerne følger instrumentelle standarder for undervisning i stedet for å bruke sitt profesjonelle skjønn. Ved hjelp av et internasjonalt blikk ser vi dermed at praksislærerrollens innhold og omfang er gjenstand for stor variasjon.

Hva sier så studentene selv om praksislærers rolle? Lejonberg (2018) gjennomførte en kvantitativ studie hvor lektorstudenter som skulle ut i sin første langvarige praksisperiode, svarte på spørsmål knyttet til egen mestring som lærer, og forventninger til veiledning og veilederrollen. Lejonberg (2018) finner at veileders kompetanse er viktig for studentenes opplevelse av mestring. Videre vektlegger studentene et behov for at relasjonen til veileder oppleves som trygg og tillitsfull. I tillegg ønsker studentene at veileder gir tydelige tilbakemeldinger på praksis, og hjelper dem videre i læringen. Begrepet *klar veiledning* illustrerer en veilederrolle hvor studenten mottar tydelige råd og tilbakemeldinger, og at studenten forstår hva veileder forventer av videre utvikling (Lejonberg, 2018). Lejonberg (2018) diskuterer om det er slik at studenter med lav grad av tro på seg selv, har større behov for en tillitsfull relasjon til veileder enn de studentene som rapporterer om høy grad tro på seg selv. De studentene som allerede føler seg trygge i lærerrollen, kan se ut til å ønske *klar veiledning* i sterkere grad, mens mer utrygge studenter kanskje blir overveldet av for mange tilbakemeldinger og forventninger i en allerede krevende situasjon. Også Davis og Fantozzi (2016) studerte hva studenter ønsker av veilederne sine. De trekker frem behovet for emosjonell støtte, råd og tilbakemeldinger, og noen å reflektere over praksis sammen med. Begge disse studiene forteller oss at praksislærer må kunne se an studentenes individuelle behov og tilpasse veiledningen deretter.

En kritikk mot praksislærernes veiledningspraksis har nettopp vært at veiledningen har hatt for stor vekt på studentens personlige forhold og konkrete handlinger, og tilsvarende lite vekt på faglig og didaktisk innhold (Østrem, 2016). Jensen (2019) fant at veiledningssamtaler typisk starter med at studenten setter ord på egne følelser og opplevelser gjennom å innta en selvkritisk rolle. Veilederrollen tar således form av en litt tilbaketrukket kommentator og samtalepartner, hvor egne kunnskaper som yrkesutøver havner i bakgrunnen (Skagen, 2009; Jensen, 2019). Et sentralt argument i Østrem's studie (2016) er at veilederen må ta tak for å styre veiledningssamtalens innhold i en retning hvor det faglige innholdet får større plass. Dette innebærer at praksislærer lytter og viser forståelse for studentens ståsted, men fremfor alt at veileder hjelper studenten med å åpne blikket for fagdidaktiske spørsmål. Dette krever at praksislæreren tar i bruk sin kunnskap og erfaring for å tilføre nye perspektiver som studenten selv ikke enda har kunnskap om. I stedet for å innta en tilbaketrukket rolle, bør veileder heller vise gode eksempler som grunnlag for diskusjon (Skagen, 2009). I tillegg beskrives god observasjon av studentens undervisning som avgjørende for at praksislærer kan trekke inn et faglig innhold i veiledningen (Jensen, 2019). Praksislærers bruk av ulike didaktiske tilnærminger og et utvidet begrepsapparat kan slik sett løfte veiledningens faglige kvalitet (Østrem, 2016; Jensen, 2019). Tilgjengelig forskning tegner på denne måten et bilde av et gap mellom de nasjonale føringene om veiledning, og hvordan veiledning faktisk gjennomføres i praksis.

## 1.4 Empirisk grunnlag og teoretiske perspektiver

For å belyse studiens problemstilling, valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie av seks praksislæreres oppfatning av veiledningen de var en del av. Studien fant sted ved en middels stor ungdomsskole med lang tradisjon for å samarbeide med lærerutdanningen om gjennomføring av praksis. Skolen har inngått en partnerskapsavtale med universitetet, og mottar anslagsvis 30 til 40 studenter per år fra lektorutdanningen 8-13. Min rolle som både lærer ved skolen, praksislærer og praksiskoordinator, gjør at jeg er et bindeledd mellom studentene og de ulike praksislærerne ved skolen. Rollen som praksiskoordinator innebærer et organisatorisk ansvar som gjør at jeg er i dialog med både studentene og praksislærerne om den praktiske gjennomføringen. Å gjennomføre studien på egen arbeidsplass var praktisk og tidsbesparende, men fremfor alt ga det meg inspirasjon og ny undring rundt hvordan mine kolleger løste veilederrollen. Selv hadde jeg veilederansvar for to studenter, hvilket bidro til at jeg ble mer bevisst også på mine egne valg i veiledningssituasjonen.

Datainnsamlingen foregikk på høstsemesteret hvor tredjeårsstudentene har sin første langvarige praksisperiode. I første og andre studieår har studentene hatt kortere praksisperioder preget av observasjon, støtte inn i klasserommet og korte undervisningsøkter. Denne praksisperioden var dermed den første sammenhengende praksisperioden hvor studentene skulle planlegge, gjennomføre og vurdere egen undervisning. Lektorutdanningen 8-13 kjennetegnes av at studentene studerer to fagdisipliner. Dette gjorde at studentene ble organisert i samarbeidspar i begge sine undervisningsfag. Eksempelvis fikk en praksislærer veilederansvar for et samarbeidspar i norsk, mens en annen praksislærer veiledet det samme studentparet i samfunnsfag. For å belyse det empiriske grunnlaget, har jeg sett til internasjonal forskning på veiledning i parpraksis, samt teoretiske innfallsvinkler på veiledningens læringssyn og veileders rolle.

## 1.5 Oppbygning av oppgaven

Kapittel 2 presenterer sentrale teoretiske perspektiver som danner grunnlaget for min forståelse. Kapitlet gjør rede for internasjonal forskning på parpraksis, presenterer ulike roller i veiledning, samt perspektiver på hvordan profesjonsveiledning kan foregå.

Kapittel 3 gjør rede for metode og analyse. Her presenteres oppgavens kunnskaps- og læringssyn. I tillegg synliggjøres mine valg rundt datainnsamlingen. Videre presenter jeg de ulike stegene i analyseprosessen, før kapitlet avrundes med refleksjoner rundt studiens kvalitet.

Kapittel 4 viser mine analytiske funn. Her løftes forskningsdeltakernes stemme frem i form av tre spenningsforhold. Disse spenningsforholdene er å anse som kjernen i praksislærernes forståelse av veilederrollen.

Kapittel 5 diskuterer praksislærernes forståelse i lys av tidligere forskning, nasjonale styringsdokumenter og teoretiske perspektiver.

Kapittel 6 avrunder og oppsummerer oppgaven i lys av studiens problemstilling.

## 2 Teoretiske perspektiver

I det følgende presenterer jeg først internasjonal forskning på veiledning i parpraksis, før jeg gjør rede for teoretiske perspektiver på hvordan veiledning innenfor rammene av lærerutdanningens praksisstudier kan forstås. Jeg støtter meg i hovedsak til Butler & Cuencas (2012) presentasjon av ulike veilederroller, Wang & Odells (2002) perspektiver på veiledning, samt et sosiokulturelt perspektiv på veiledning i lys av Vygotskys tenkning.

### 2.1 Tidligere forskning på veiledning i parpraksis

Forskning på veiledning i parpraksis har blitt viet noe mer oppmerksomhet internasjonalt enn her til lands. Gardiner (2010) gjorde en kvalitativ undersøkelse av syv amerikanske praksislæreres opplevde fordeler og ulemper ved parpraksis sammenlignet med individuell praksis. Veilederne hadde minst fem års erfaring og hadde tidligere erfaring fra veiledning i individuell praksis. Studien viste at studentene fant støtte i hverandre og at samarbeidet mellom studentene bidro til å styrke den profesjonelle utviklingen. Gjennom å planlegge og gjennomføre undervisning sammen, ble idémelding og det å trekke inn hverandres perspektiver og forståelser en viktig del av læringsprosessen. På denne måten kunne studentene være ressurser for hverandre på en annen måte enn om de skulle ha utvekslet ideer med en erfaren praksislærer. Veilederne uttrykte at dette samarbeidet bidro til mer varierte og bedre forberedte undervisningsopplegg enn om studentene jobbet alene. I tillegg mente flere av veilederne at parpraksis var fleksibelt og tidsbesparende, i og med at den ene studenten kunne ha klassen mens praksislærer og den andre studenten hadde individuell veiledning. Studien bidrar med å løfte frem ulike muligheter knyttet til parpraksis, og kommer med konkrete anbefalinger for å lykkes med veiledning i par. Anbefalingene kan oppsummeres med en positiv innstilling til samarbeid, at praksislærerne har et repertoar av ferdigheter og strategier for å håndtere kompleksiteten som parpraksis innebærer, og at praksislærerne får tid både til å veilede studentene, samt tid til å utvikle seg faglig i et profesjonelt nettverk med andre praksislærere (Gardiner, 2010).

Også amerikanske Baker og Milner (2006) stiller seg positive til parpraksis i lærerutdanningen etter å ha utforsket forholdet mellom individuell praksis og parpraksis. De gjennomførte en komparativ studie hvor de sammenlignet studentenes læringsutbytte fra individuell praksis og parpraksis. Deres viktigste funn var at studentene i parpraksis utviklet et mer effektivt og pedagogisk utviklingsorientert forhold til praksislæreren enn studentene som hadde individuell praksis. Innholdet i veiledningen utgjorde en forskjell fordi veiledning i parpraksis fokuserte mer på selve undervisningen og å reflektere over praksis, og mindre på individuelle, personlige egenskaper. Baker og Milner argumenterer for at det er viktig å ha fokus på individuell utvikling, men at læring og progresjon hovedsakelig skjer når veiledningen dreier seg om ulike måter å forbedre undervisningen på og samtaler rundt hva god undervisning innebærer. Denne studien indikerer at relasjonen mellom praksislærer og studentene bærer preg av et profesjonelt samarbeid



med fokus på undervisning og pedagogisk utvikling, heller enn en relasjon preget av personlige forhold og praktiske, rutinemessige oppgaver. I stedet for å gå detaljert inn på individuelle styrker og svakheter, ble veilederne tvunget til å gi råd og tilbakemeldinger i litt mer generelle vendinger. Det at studentene kunne observere hverandre, planlegge sammen, og reflektere over pedagogisk praksis med praksislæreren opplevdes som fleksibelt og positivt for veiledningen. Denne muligheten går studentene glipp av i en individuell praksis i og med at det er noe annet å observere en medstudent enn å observere en erfaren lærer. Samtidig er det verdt å merke seg at studentene i Baker og Milners studie (2006), var mer positive til organiseringen enn praksislærerne. Praksislærerne trakk frem at det var krevende å få tid til å veilede begge studentene, spesielt dersom det var tilbakemeldinger som burde gis individuelt og ikke foran begge to. Videre problematiserte veilederne at det kunne oppstå konflikter eller konkurranse mellom studentene. Generelt løftet de frem at det var mer krevende å veilede to i stedet for en, men at fordelene med organiseringen likevel gjorde det verdt det. Baker og Milner løfter frem at slike utfordringer kan bidra til at praksislærere i større grad inntar rollen som lærerutdanner fremfor kollega, hvilket er et interessant perspektiv også i norsk sammenheng.

Smith (2002) gjennomførte en treårig aksjonsforskningsstudie ved universitetet i Sheffield, Storbritannia, hvor de kontinuerlig forbedret implementeringen av parpraksis i lærerutdanningens praksisstudier i skoler med elever mellom 11 til 18 år. I utviklingen av ulike modeller for studentsamarbeid, landet de på en modell hvor studentene vekslet på å være hovedlærer og støttelærer inn i undervisningen. De besluttet at studentene ikke alltid trengte å planlegge timene sammen, da det både var tidkrevende og kunne føre til uenigheter. I stedet kunne studentene veksle på å ha hovedansvar for planlegging, og på å koordinere gjennomføringen med den andre studenten. I tillegg utarbeidet de retningslinjer for hva rollen som hoved- og støttelærer skulle innebære, samt retningslinjer for hvordan studentene burde gi tilbakemeldinger til hverandre. De tydelige retningslinjene bidro til forutsigbarhet, og hindret at studentene kom i konflikt med hverandre om hvem som skulle gjøre hva. Studentene rapporterte at de lærte mye av å observere hverandre. Den støtten de følte ved å ha en medstudent med seg inn i klasserommet, gjorde at studentene turte å prøve ut ulike undervisningsopplegg. Alle parene samarbeidet imidlertid ikke like godt, og det oppsto tilfeller hvor den ene studenten var mer dominerende enn den andre. Smith påpeker at de parene som fungerte best, lyktes fordi de var trygge på hverandre og kjente hverandre fra før. I tillegg var disse studentparene på et relativt likt ferdighetsnivå. Det å tenke nøye gjennom sammensetningen av samarbeidsparene, ble dermed en viktig faktor.

Smith (2002) sammenligner parpraksis med å sykle på tandemsykkel. Selv om begge studentene kan diskutere og bli enige om hvor de skal legge ruten, er det den som sitter foran som tar retningsvalg underveis. Likevel må begge jobbe for å få sykkelen til å gå fremover, og det er naturlig å bytte på å sitte foran og bak. Denne bildebruken bidrar til å visualisere at parpraksis er et team-samarbeid, men at det også gir muligheter til å utforske egne ferdigheter og ta selvstendige valg i trygge omgivelser.

## 2.2 Roller i veiledning

Veilederrollen kan ta ulik form basert på hvilket teoretisk fundament som ligger til grunn for veiledningspraksisen. Østrem (2015) sier at veileder veksler mellom nærhet og distanse, forstått som støtte og utfordring. Noen ganger er det riktig og nødvendig å vise

støtte og forståelse for studenten, mens det andre ganger kreves utfordringer for å hjelpe studenten videre i læringsprosessen. Bjerkholt (2017) utfyller dette ved å skille mellom harmoni og motstand. Hun viser til at det i et situert læringsperspektiv forventes en læringsprosess preget av jevn utvikling, mens friksjon og utfordring fører læringen videre i et sosiokulturelt perspektiv.

Videre går det et skille mellom komplementære og parallelle roller (Østrem, 2015). I *komplementære* roller utfyller veileder og student hverandre ved at veileder bidrar med en kompetanse som studenten lærer og drar nytte av. I *parallelle* roller derimot, vil veileder og student ha et mer kollegialt samarbeid hvor de samarbeider på lik linje og tilnærmet like premisser. Disse begrepsparene kan også bidra til å belyse praksislærers handlinger i veiledningen. I det følgende presenterer jeg Butler og Cuenca (2012) tre måter å definere veilederrollen på; den instruerende, den emosjonelt støttende og den sosialiserende.

Den *instruerende* veilederrollen innehar i stor grad et praktisk metodefokus hvor veileders rolle er å hjelpe studenten med pedagogiske, tekniske og organisatoriske ferdigheter for å mestre undervisningssituasjonen (Butler & Cuenca, 2012). Observasjon av studentens undervisning etterfølges av konstruktive tilbakemeldinger som er ment å forbedre studentens ferdigheter i klasserommet, og stimulere til refleksjon over handling. Veileder tar utgangspunkt i sin praktiske kunnskap og erfaring for å modellere effektiv undervisningspraksis til studenten. Ved å jobbe side ved side med studenten kan veileder være støttende, men ikke belærende eller styrende for studentens egne retningsvalg. Studenten oppmuntres til å prøve ut varierte undervisningsmetoder for å utvide et bredt repertoar av ferdigheter.

Med norske øyne er det relativt lett å se paralleller mellom den instruerende rollen til Butler og Cuenca, og handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås. I praksisopplæringen innen norsk lærerutdanning har handlings- og refleksjonsmodellen hatt et sterkt fotfeste gjennom mange år (Skagen, 2013). Modellen kjennetegnes av dialogbasert veiledning hvor veileder stiller spørsmål som får studenten til å sette ord på egne handlinger og kritisk reflektere over egen praksis (Handal & Lauvås, 1983). Gjennom *prosessintensjoner*, forventes studenten å skriftliggjøre sine undervisningsplaner og i tillegg spesifisere hva studenten ønsker veiledning i (Handal & Lauvås, 1983). Dette har tradisjonelt tatt form av et veiledningsdokument som sendes til praksislærer i forkant av undervisningsøkten (Skagen, 2013). Tanken er at veiledningsdokumentet skal danne grunnlaget for veiledningssamtalen i etterkant av undervisningen, og at studenten kan reflektere over og sette ord på egne valg.

Et annet sentralt begrep i denne modellen, er at lærere utvikler sin egen *praktiske yrkesteori* (PYT) (Lauvås & Handal, 2000). Hensikten er at studenten skal bli bevisst hva god undervisning innebærer gjennom å sette ord på både bevisste og ubevisste handlinger i egen praksis. Nettopp derfor blir veileders observasjon av studentens undervisning et viktig verktøy for å kunne avdekke ubevisste handlingsmønstre som studenten gjør. I og med at hver enkelt lærer jobber mot å utvikle sin egen unike praksisteori, eksisterer det ingen faste kriterier for hva god undervisning er. I hvilken grad studenten kan begrunne sin undervisningspraksis blir dermed sentralt for å kunne evaluere studentens utvikling (Lauvås & Handal, 2000).

Den neste veilederrollen Butler og Cuenca (2012) trekker frem, er en *emosjonelt støttende* veilederrolle. Denne rollen viser forståelse for at studenten er ny og usikker i yrket, og veileder ønsker å la studenten prøve seg innenfor trygge rammer.

Tilbakemeldingene bærer derfor preg av å være hjelpsomme heller enn vurderende eller kritiske. Relasjonen mellom veileder og student kjennetegnes av tillit og samarbeid, og studenten opplever gjerne at det er rom for å snakke om løst og fast med veilederen sin.

Til sist skisseres den *sosialiserende* veilederrollen (Butler & Cuenca, 2012).

Utgangspunktet for denne rollen er at studenten kommer rett fra de teoretiske studiene på campus, og mangler den praktiske ryggmargsrefleksjonen som trengs for å løse daglige oppgaver som å ta fravær, ha tilsyn, ringe hjem til foresatte og andre rutinepregede oppgaver som følger med lærerjobben. Gitt at studenten er uerfaren, fungerer veilederen som en rollemodell for hvordan disse oppgavene løses, og studenten kan sosialiseres inn i yrket ut i fra veilederens forståelse av jobben. Dersom praksislærer har et dominerende syn på hvordan kontaktlærerjobben bør utføres, er det naturlig å tenke seg at studenten kan lene seg på denne tolkningen i sin vei inn i yrket. De tre definisjonene kan oppsummeres i tabell 1.

**Tabell 1.** Roller i veiledning (Butler & Cuenca, 2012)

	<b>Instruerende</b>	<b>Emosjonell støtte</b>	<b>Sosialiserende</b>
<b>Veilederrolle</b>	Gir praktiske råd. Observasjon, konstruktiv feedback og refleksjon. Kollegarolle.	Forståelsesfull, trygg og hjelpsom. Kan snakke om alt. Tillitsfull og personlig relasjon til studenten.	Viser vei inn i yrkets praktiske oppgaver. Studenten observerer veileder. Rollemodell.

## 2.3 Ulike perspektiver på profesjonsveiledning

Hos Wang og Odell (2002) blir vi presentert for tre ulike perspektiver på hvordan veiledning av lærerstudenter kan forstås. I det videre presenterer jeg henholdsvis det humanistiske perspektivet, det situerte lærling-perspektivet og det kritisk-konstruktivistiske perspektivet. Til sist gjør jeg rede for et sosiokulturelt perspektiv på veiledning i lys av arven fra Vygotsky. Hvert av perspektivene fremhever hva veiledningens hovedfokus er og hvordan læringssynet former veilederrollen og relasjonen mellom veileder og student.

### 2.3.1 Det humanistiske perspektivet

Hovedformålet med veiledning innenfor et humanistisk perspektiv er å forhindre stress, praksissjokk og at nyutdannede lærere slutter i yrket (Wang & Odell, 2002).

Veilederrollen tar form som en rådgivende og støttende funksjon med fokus på trygghet og forståelse for studentens situasjon. Tanken er at studenten utvikler seg gjennom å få emosjonell støtte til å komme seg gjennom personlige utfordringer knyttet til lærerjobben. Veileder bidrar med positive tilbakemeldinger og er forsiktig med kritikk av studenten.

Viktige ferdigheter hos veileder innebærer å være åpen og imøtekommende, lytte og forstå studentens individuelle utfordringer, og bidra med hjelp og støtte til å løse disse utfordringene. Relasjonen mellom veileder og student bærer preg av å være tett, og

relasjonskompetanse blir derfor viktig for å mestre veilederrollen på en god måte. Dette synet på veilederrollen kan settes i sammenheng med den emosjonelt støttende veilederrollen vi finner hos Butler og Cuenca (2012).

Både Lejonberg (2018) og Davis og Fantozzi (2016) viser gjennom sine studier at studenter uttrykker et behov for emosjonell støtte fra veileder, og at denne innfallsvinkelen til veiledning kan være gunstig for å fremme gode mestringsopplevelser og slik sett styrke studentens selvfølelse i utviklingen av egen læreridentitet. Aktiv lytting og empatisk forståelse er imidlertid ingen ny veiledningsstrategi. Disse veiledningsteknikkene kan dateres tilbake til 1800-tallets tidlige terapeutiske samtaletradisjon (Skagen, 2013). I nyere tid kan dette perspektivet innen veiledning kobles til coaching (Skagen, 2013). Her er veilederens oppgave å stille spørsmål som setter i gang indre, mentale prosesser for å utvikle og forbedre sine ferdigheter og prestasjoner (Skagen, 2013). Coaching har utviklet seg til å bli en populær metode spesielt forbundet med idrett og selvrealisering som også har spredd seg i næringslivet. Dette har bidratt til at coaching-begrepet i det daglige oppfattes relativt synonymt med veiledningsbegrepet (Skagen, 2013).

Selv om Wang og Odell (2002) viser til at et humanistisk perspektiv kan bidra til å beholde lærere i yrket gjennom en følelse av trygghet og sosial tilhørighet, stiller de imidlertid spørsmål ved om denne retningen egentlig bidrar til profesjonell utvikling og endring av eksisterende praksis. De peker på at veiledningen kan føre til at studenten kopierer veilederens praksis i stedet for å utvikle sin egen forståelse, hvilket bidrar til at det tar tid før teoretiske endringer knyttet til lærings- og elevsyn realiseres i skoleverket. Også norske forskere kritiserer dette veiledningsperspektivet for å ha for stort fokus på trivsel, og for lite fokus på utvikling av selve lærerarbeidet (Lejonberg & Føinum, 2018; Skagen, 2009; Østrem, 2016; Jensen, 2019).

### 2.3.2 Det situerte lærling-perspektivet

Helt siden middelalderens håndverkstradisjoner har lærlinger lært av sin mester (Skagen, 2013). Gjennom observasjon, imitasjon og modellering, har lærlingen gradvis forbedret sine praktiske ferdigheter og blitt en fullverdig del av kollegiet. I nyere tid ser vi at tanker om veiledning innenfor profesjonelle læringsfellesskap også faller inn under dette perspektivet (Bjerkholt, 2017; Nilssen, 2010). I det videre presenterer jeg først det situerte lærling-perspektivet slik det fremstilles hos Wang og Odell (2002), før jeg kort gjør rede for en nyere forståelse av profesjonelle læringsfellesskap.

Hensikten bak veiledning innenfor det situerte lærling-perspektivet er å gradvis introdusere studenten til læraryrket (Wang & Odell, 2002). Gjennom å ta del i en yrkesbasert kontekst, vil studenten etter hvert kunne stå på egne bein og bli en fullverdig del av det profesjonelle fellesskapet (Wang & Odell, 2002). Veilederen har status som ekspert på praktisk læring og undervisning, og har en hierarkisk høyere status enn lærlingen, altså studenten.

Gjennom at veileder forklarer, demonstrerer og modellerer god undervisning, får studenten gradvis prøve seg i større omfang (Wang & Odell, 2002). Veiledningen består av observasjon og deling av ressurser, råd og konkrete tips for å stadig forbedre studentens undervisning. I tillegg sørger veileder for å gradvis introdusere og inkludere studenten i skolemiljøet.

Veileders kompetanse kjennetegnes av at den praktiske kunnskapen settes ord på slik at studenten kan dra nytte av veilederens erfaring og kunnskap. I tillegg har veileder meget god kjennskap til den lokale skolekonteksten, samt bred kunnskap om ulike teknikker og metodiske tilnærminger for å takle utfordringer som kan oppstå. Dette gjør at studentene ofte blir stødige klasseledere med et bredt repertoar av metodiske ferdigheter (Wang & Odell, 2002). Modellen kritiseres imidlertid ved at studentene i stor grad kopierer veileders praksis heller enn å teste ut og reflektere over alternative måter å undervise på. I et større perspektiv frykter Wang og Odell at dette vil bidra til å forsterke eksisterende undervisningstradisjoner heller enn å utvikle ny og alternativ praksis (Wang & Odell, 2002).

Forskning på situert læring og betydningen av profesjonelle læringsfellesskap har bidratt til å aktualisere og skape ny interesse for mesterlæretradisjonen i lærerutdanningen (Østrem, 2015; Bjerkholt, 2017; Nilssen, 2010). Ved å sosialiseres inn i en skolekultur, og gradvis bli en mer integrert del av et lærerfellesskap, kan studenten tenkes å bli mer og mer trygg på å utvikle seg innenfor den sosiale skolekonteksten. Studentene forventes å delta med felles engasjement og ansvar, og bidra med sine ulike styrker inn i samarbeidet (Nilssen, 2010). Forstått i konteksten av parpraksis, kan denne tankegangen illustrere at begge studentene har med seg kvaliteter som kan brukes som en ressurs for hverandre. Det å spille på hverandres styrker i dialog med praksislærer og resten av skolekulturen, vil på denne måten bidra til utvikling. En studie fra Nederland viste hvordan et tettere samarbeid mellom praksislærer og student kunne bidra til å modellere og gradvis introdusere studenten inn i læreryrket (van Velzen, Volman & Brekelmans, 2019). Basert på prinsippene for situert læring, ble det utarbeidet en struktur for veiledning som praksislærerne skulle følge. Etter felles planlegging mellom praksislærer og student, skulle praksislærer undervise første time for å modellere praktisk undervisning. Deretter skulle praksislærer og student både planlegge og undervise andre time sammen, før studenten kunne undervise tredje time alene (van Velzen et.al, 2019). Å bygge stillas rundt studentens progresjon ble en hovedtanke slik at studenten gradvis kunne ta et større ansvar for undervisningen. Studenten ble på denne måten inkludert i det profesjonelle fellesskapet gjennom å delta i alle aktivitetene tilknyttet undervisning, og gradvis oppleve større selvstendighet og tilhørighet i arbeidsfellesskapet. Veiledningssamtalene ble gjennomført som diskusjoner med kritisk refleksjon over undervisningens hva og hvordan, samt begrunnelser for de valgene både lærer og student tok i undervisningen. Ifølge denne studien bidro denne strukturen til mer effektiv læring, både for student og praksislærer. Samtidig ble det krevende for praksislærer å innta rollen som lærer og praksislærer på samme tid, hvilket særlig kom til syne i de timene hvor de underviste sammen (van Velzen et.al, 2019). Denne studien viser at veiledning innen profesjonelle læringsfellesskap stadig er aktuelt, og at kritisk refleksjon over handling kan innebære verktøy som både samarbeid, modellering og stillasbygging.

### 2.3.3 Det kritisk-konstruktivistiske perspektivet

Det tredje perspektivet Wang og Odell (2002) presenterer har som siktemål å endre tradisjonell undervisningspraksis, og veiledningen bærer derfor preg av å være en utviklingsorientert prosess. I stedet for å veilede med utgangspunkt i ferdigheter og teknikker, blir innholdet rettet mot undervisning som bidrar til sosial utjevning, samfunnsengasjement og menneskeverd.

Læring ses på som en kontinuerlig prosess hvor samarbeid, utforskende undervisning og aktiv læring står i sentrum, hvilket gjenspeiles i veileders rolle. Veileder utvikler et samarbeid med studenten hvor de stiller spørsmål ved og kritiserer eksisterende praksis, for så å sammen utvikle alternative måter å undervise på. Veilederne får status som «*agents of change*», eller endringsagenter, hvor de blir pådrivere for at endring i undervisningspraksis skjer (Wang & Odell, 2002, s.498). Vesentlig kompetanse i veilederrollen innebærer en positiv innstilling til å skape endring, samarbeidskompetanse, og det å være utforskende og stadig åpen for ny læring. Veilederen mestrer å undervise i det eksisterende systemet, men ser samtidig etter muligheter for å finne nye måter å undervise på i samarbeid med studenten.

Selv om Wang og Odell (2002) applauderer en modell som fremmer endring av eksisterende praksis, kritiserer de samtidig antakelsen om at all kunnskap og all praksis bør utforskes og kritiseres. Det er ingenting som er fredet eller som har status som god praksis, hvilket gjør at alle områder potensielt kan legges under lupen. I tillegg påpeker de at det er idealistisk å tenke at veileder og student skal inngå i et likeverdig samarbeid om å endre praksis. Det er grunn til å tro at en erfaren lærer ønsker å undersøke andre elementer enn en uerfaren student, og at veileders interesser dermed kan bli dominerende. Dette bidrar til uklarhet og usikkerhet rundt rollene veileder og student bør innta i samarbeidet.

Lejonberg og Føinum (2018) viser hvordan ulike røster poengterer at det ligger god læring i å teste og tilpasse allerede eksisterende opplegg, og at det å hele tiden skulle utvikle nye måter å undervise på, er tidkrevende. Studentene bør derfor lære å skape oversikt over hva som allerede finnes av gode praksiser, utforske det i den lokale sammenhengen, og reflektere over det i samarbeid med veileder. For å unngå at arbeidet blir for omfattende, bør studentene trene på å akseptere at planlegging og undervisning gjøres *godt nok* (Maistre & Paré, i Lejonberg & Føinum, 2018, s.44). Tabell 2 viser et sammendrag av de tre perspektivene vi finner hos Wang og Odell (2002).

**Tabell 2.** Tre perspektiver på veiledning (Wang & Odell, 2002)

	<b>Humanistisk</b>	<b>Situert lærling-</b>	<b>Kritisk- konstruktivistisk</b>
<b>Hensikt</b>	Beholde nye lærere i yrket	Introdusere nye lærere til yrket	Utforske nye undervisningsformer
<b>Veilederrolle</b>	Gi råd og støtte Positive tilbakemeldinger	Demonstrere, modellere, konkrete råd og tips	Utforskende, samarbeidende, åpen og imøtekommende
<b>Veileders kompetanse</b>	Aktiv lytting Vise forståelse Relasjonskompetanse	Artikulere egen kunnskap om praksis Bred praktisk kunnskap	Samarbeidskompetanse Endringskompetanse
<b>Relasjon veileder-student</b>	Tett forhold basert på trygghet	Ekspert - lærling	Samarbeid mellom veileder - student

#### 2.3.4 Et sosiokulturelt perspektiv på veiledning

Kjernen i et sosiokulturelt læringsyn ligger i at våre tanker og meninger dannes og utvikles i relasjon til andre (Wertsch, 1993). Gjennom språket vårt tilpasser vi oss omgivelsene våre og de vi spesifikt henvender oss til. Vygotsky (2012) skiller mellom *sosial tale*, *egosentrisk tale* og *indre tale*. Den *sosiale* talen kjennetegnes av de kommunikasjonshandlingene vi bruker i sosiale situasjoner. Det kan være samtaler og kroppsspråk, men også skriftliggjorte tekster som har en mottaker. Den *indre* talen kan sammenlignes med våre tanker og symboliserer den forståelsesrammen vi har, mens den *egosentriske* talen fungerer som en mellomposisjon mellom den sosiale og indre tale. Den egosentriske talen bidrar slik sett til å oversette og omdanne forståelsen til ens egen. Et sentralt poeng er at læring skjer gjennom å skape mening først i en sosial kontekst, og deretter i en individuell forståelse (Wertsch, 1993). Tid, sted, omgivelser og den sosiale settingen vil dermed være av betydning for den meningen som legges til grunn for videre læring og utvikling (Wertsch, 1993).

I og med at språket regnes som det viktigste verktøyet for meningsdanning, regnes dialog, kritisk refleksjon og et fokus på mestring som sentrale elementer i sosiokulturell veiledning (Bjerkholt, 2017). Fokuset på mestringsopplevelser handler om at veileder legger til rette for at studenten blir satt i situasjoner som oppleves som overkommelige, også kjent som *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotsky, 1978). Dersom vi sammenligner læringsprosessen med å synke eller svømme, vil veileders oppgave være å finne rolig vann og hjelpemidler til å holde studenten flytende. Med trening vil studenten etter hvert kunne svømme på egen hånd under stadig mer krevende forhold. I undervisningssammenheng trenger det nødvendigvis ikke bare være veilederen som bidrar til denne støtten, men støtte kan også finnes i medstudenter, forhold som ligger i forberedelsesprosessen, eller i det profesjonelle fellesskapet.

I veiledning innenfor dette perspektivet vil alle deltakerne regnes som aktive deltakere i veiledningssituasjonen (Bjerkholt, 2017). Ved å sette ord på egen og andres læring, både skriftlig og muntlig, kan studenten tydeligere kommunisere og videreutvikle sin forståelse. Det å både gi og få respons, vil slik sett være et fornuftig verktøy i studentens læringsprosess (Postholm, 2008). Når en student gir respons, må studenten ta i bruk sine egne ord og gjøre det begripelig for mottakeren. Tilsvarende, når en student mottar respons fra en medstudent, vil dette trolig være på et nivå som er i relativ nærhet til studentens eget utviklingsnivå og slik sett styrke studentens forståelse. Både det å aktivt kommunisere, men også å aktivt lytte blir sentralt for å drive læringen fremover.

I og med at den sosiale konteksten spiller en stor rolle for den meningen som dannes og utvikles, vil det være særskilt viktig å etablere en felles forståelse for rammene rundt veiledningen. Dersom deltakerne i samtalen har ulike forståelser, vil man trolig snakke forbi hverandre i kraft av at man bruker ulike sosiale språk (Postholm, 2008). Det å etablere en felles forståelse for hva veiledningen skal innebære av både innhold, språk og form, vil dermed være avgjørende for å danne et grunnlag for læring og utvikling. Å snakke om forholdene rundt veiledningen gjennom et metaspråk, gjør at både samspillet og samtalens innhold og struktur kan snakkes om (Klemp & Nilssen, 2018).

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet vil språklige verktøy utgjøre kjernen av veileders praksis (Bjerkholt, 2017). Gjennom språket formes og utvikles våre tanker, og i dialog med omgivelsene møter vi støtte og motstand som videre utvikler vår forståelse (Wertsch, 1993). Dette kan eksempelvis ta form gjennom gruppesamtaler eller i møte med teoretiske perspektiver. Veileder trenger ikke å begrense seg til én fremgangsmåte,

men bør heller benytte seg av et metodemangfold slik at studentene kan utvide sin forståelse (Lejonberg & Føinum, 2018). Bruk av planleggingsdokument, refleksjonslogg, ulike typer caser, medstudentrespons, modellering og observasjoner krever at studenten er aktivt deltakende, og ikke passivt kun mottar tips og råd fra veilederen. Også veilederen tenkes å kunne få noe ut av en slik situasjon i og med at ingen veiledningsrelasjoner er identiske. Fokus vil således være å gi rom for utforskning innenfor det sosiale fellesskapet, samt i dialog med både medstudenter, praksislærer og den helhetlige skolekulturen (Bjerkholt, 2017).



## 3 Metode og analyse

I det videre presenterer jeg studiens kunnskapsgrunnlag, før jeg gjør rede for forhold rundt datainnsamlingen og analyseprosessen. Deretter reflekterer jeg rundt studiens kvalitet i lys av min rolle som forsker på egen arbeidsplass.

### 3.1 En kvalitativ intervjustudie

#### 3.1.1 Et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn og sosiokulturelt læringsyn

Studien plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskapsparadigme, med en sosiokulturell tilnærming til læring. Innenfor sosialkonstruktivismen blir kunnskap forstått i lys av den historiske, kulturelle og institusjonelle konteksten mennesker handler innenfor (Kjørup, 2001; Postholm, 2010). Kunnskap blir ikke sett på som gitt og absolutt, men noe som konstrueres, utvikles og er i endring. Nettopp derfor er forskerens oppgave å gi detaljerte og korrekte beskrivelser av den virkeligheten forskningen foregår innenfor (Kjørup, 2001). Mennesket betraktes som aktivt handlende i sin egen læringsprosess, og utvikling av ny kunnskap skjer i dialog med omgivelsene innenfor et sosialt fellesskap (Postholm, 2010). Dette gjør at mennesker innen samme kultur, eller innenfor den samme sosiale konteksten, utvikler en relativt lik forståelse av hva kunnskap er.

Synet på kunnskap henger tett sammen med synet på hvordan læring skjer. Jeg støtter meg til et sosiokulturelt perspektiv på læring hvor den sentrale ideen er at utvikling skjer gjennom språket og den sosiale virkeligheten vi lever i (Wertsch, 1993). Vygotsky (2012) beskriver læring som en lang og kompleks prosess. Læring skjer i samarbeid med andre, og kjennetegnes ved å være en utviklingsprosess hvor individet gjennom samhandling med andre utvikler en selvstendig forståelse. Veien fra det første møtet med et ukjent begrep frem til en selvstendig forståelse, beskrives av Vygotsky som en utvikling preget av flere samtidige prosesser. På den ene siden foregår en indre, mental tankeprosess, og på den andre siden utvikler forståelsen seg gjennom språket i kommunikasjon og samhandling med andre. Kun gjennom kommunikasjon kan jeg merke at min forståelse av et begrep er forskjellig fra din forståelse av det samme begrepet. Ved å sette ord på det vil vi sammen kunne utvikle en felles forståelse som dermed internaliseres i oss selv. En slik medierende meningsutveksling krever tid, og forutsetter at individet aktivt deltar i et lærende fellesskap. Et poeng innenfor en sosiokulturell forståelse er at læring krever en form for motstand eller noe å bryne seg på, og at de sosiale prosessene gir grobunn for en individuell, selvstendig forståelse (Wertsch, 1993).

For meg som forsker betyr det at jeg utvikler min kunnskap i relasjon til forskningsdeltakerne, og at denne kunnskapen farges av tid, sted og de omstendighetene som omgir oss. Denne studien foregår innenfor rammene av den femårige lektorutdanningens praksisstudier. Praksislærerne er de lærerne som veileder studentene gjennom sin læringsprosess i praksis innenfor det enkelte undervisningsfaget. Som lærer på ungdomstrinnet er det vanlig å undervise i flere fag, men lærerstudentene følger normalt sett kun ett av praksislærerens undervisningsfag i den perioden de er i praksis.

Det betyr at deltakerne i min studie har flere fokus i løpet av arbeidshverdagen sin, hvor det å veilede lærerstudentene er ett av dem. Innenfor konteksten av parpraksis vil den enkelte studenten finne støtte i praksislæreren, og gjennom meningsutveksling med både praksislærer, medstudenter og elever vil studenten utvikle en dypere og mer selvstendig forståelse av læreryrket. Dette samspillet tenkes i neste rekke å bidra til utvikling også hos praksislærerne ved at de blir mer bevisst sin egen veilederrolle og stadig lærer hvordan denne rollen kan formes og utvikles. Sammen med forskningsdeltakerne er målet med studien å utvikle en fornyet forståelse av veiledning i parpraksis innenfor denne konteksten av skole og lærerutdanning.

### 3.1.2 Datainnsamling

I denne studien ønsket jeg å få en dybdeforståelse for praksislærernes perspektiv på veiledning i parpraksis. Det å undersøke deltakernes forståelse regnes som kjernen i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Ved hjelp av en kvalitativ fremgangsmåte kunne jeg utforske ulike praksislæreres oppfatninger, og danne meg en forståelse av det praksislærerne formulerte som muligheter og utfordringer med veiledning i par.

Da jeg startet studien hadde jeg en plan om å observere flere veiledningssamtaler for å danne meg et bilde av praksislærernes handlinger i veiledning. Etter hvert som jeg hadde observert litt, merket jeg raskt at jeg ønsket å snakke med praksislærerne for å forstå tankene deres bak de handlingene de gjorde i veiledning og hvordan de opplevde relasjonen de hadde med studentene. Valget om å intervju praksislærerne kom da som en naturlig følge, og det er i hovedsak disse samtalene jeg støtter meg på i analysen. Likevel anser jeg det som en fordel å ha observert litt først, da det gjorde meg mer bevisst på hvilke spørsmål jeg hadde lyst til å stille. I tillegg bidro observasjonene til en større forståelse for feltet, samt refleksjoner og undringer som jeg tok med meg videre i prosessen. Jeg gjennomførte også intervjuer med tre av studentene som jeg hadde observert. Disse samtalene ga meg en forståelse av studentenes opplevelse av å gjennomføre parpraksis, og bidro til at jeg kunne få innsikt i praksislærernes veiledningspraksis sett fra studentenes ståsted. Samlet sett opplevde jeg dermed å ha en bred forståelse av konteksten rundt veiledning i parpraksis. I tråd med Kvale og Brinkmann (2009), tok jeg utgangspunkt i en posisjon hvor målet med intervjuet var å konstruere kunnskap gjennom samtale med deltakerne.

### 3.1.3 Forskningsdeltakere

De seks praksislærerne som deltar i studien er erfarne lærere som har mellom 5 og 15 års erfaring fra skoleverket. I tillegg har de flere års erfaring med veiledning av lærerstudenter i praksis, både individuell praksis og parpraksis. Videre har alle praksislærerne gjennomført studier i veiledningspedagogikk og FoU-orientert praksis tilsvarende minst 15 studiepoeng. I og med at skolen samarbeider tett med lærerutdanningen, har både jeg og lærerne testet ut ulike metoder for utviklingsorientert arbeid knyttet til veiledning av lærerstudenter. I den sammenheng har vi deltatt i systematisk kollegaveiledning og reflektert over ulike metoder som kan bidra til å utvikle den kollektive veiledningspraksisen ved skolen. Våre felles erfaringer, bidro til å lette samtalen rundt tematikken i intervjuene.

### 3.1.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

I og med at jeg allerede hadde en forkunnskap og kjennskap til veiledningsfeltet, samt en god relasjon til alle deltakerne, ønsket jeg å gjennomføre intervjuene som samtaler heller en formelle, strukturerte intervju med en intervjuguide som kunne oppleves som rigid. Min innfallsvinkel til intervjuene var å kunne ha en samtale rundt parpraksis som tematikk, altså et halvstrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm & Jacobsen, 2016). Med bakgrunn i teori, samt egne erfaringer og observasjoner fra veiledningssamtalene, laget jeg på forhånd fire overordnede tema for samtalene:

(1) Parpraksis, (2) Praksislærers rolle, (3) Rammefaktorer og (4) Innhold i veiledning.

Noen spørsmål ble dermed stilt til alle deltakerne, mens andre områder ble preget av oppfølgingsspørsmål og at deltakerne selv fikk fortelle om egne oppfatninger rundt det å veilede i parpraksis. Alle deltakerne kom i større eller mindre grad inn på alle de fire hovedområdene i løpet av samtalen. Det å støtte seg til tematiske områder heller enn å slavisk følge en intervjuguide, gjorde at jeg kunne stoppe opp, stille oppfølgingsspørsmål og kontrollere at jeg hadde forstått forskningsdeltakerne riktig. I og med at deltakelse i samtalen krever tilstedeværelse og oppmerksomhet, valgte jeg å ta lydopptak av alle samtalene for å sikre at ikke noe informasjon gikk tapt underveis. Dette støttes hos Nilssen (2012), som beskriver at fordelene med bruk av lydopptak er at forskeren kan konsentrere seg om selve intervjusituasjonen og i etterkant gå kritisk igjennom de spørsmålene som ble stilt.

### 3.1.5 Presentasjon av datamaterialet

Det å transkribere intervjuene var en nyttig og verdifull inngangsport til analysen av intervjuene som gjorde at jeg ble godt kjent med materialet mitt. Nilssen (2012, s.47) beskriver transkripsjonsprosessen som at selve intervjuet «blir levende igjen», og at nye tanker oppstår når forskeren lytter, skriver og leser gjennom materialet. Gjennom transkriberingen la jeg merke til at jeg i enkelte av intervjuene ikke alltid hadde gode nok oppfølgingsspørsmål. Enkelte ganger stilte jeg lukkede spørsmål hvor den andre kunne svare med enkeltord, og andre ganger tenderte oppfølgingsspørsmålene mot å være ledende. I og med at jeg hadde mye av teorien i hodet mens intervjuene pågikk, ble nok spørsmålene i noen grad farget av dette.

I transkripsjonen tok jeg et valg om å ikke skrive på dialekt, men heller holde meg til bokmål. Dette fordi meningsinnholdet var det viktigste å få fatt på i mine intervjuer. Småord og pauser valgte jeg derimot å notere, i tillegg til avbrytelser. Begrunnelsen bak å synliggjøre dette var å få frem hvordan deltakerne tenkte og reflekterte underveis i samtalen, i tillegg til hvordan innholdet ble formidlet. Jeg valgte å følge systemet slik det fremkommer av tabell 3, etter inspirasjon fra Tholander & Cekaite (2019, s.215). De sier at forskeren bør etterstrebe å få frem både *hva* som sies, og *hvordan* det sies i transkripsjonen.

**Tabell 3.** Forklaring til transkripsjon

Symbol	Mening	Eksempel
<u>ord</u>	Betonet ord, ekstra trykk på ordet	Det var bare <u>så</u> vanskelig!
«ord»	Referert tale	Også sa han: «Kom igjen, da!»
or-	Avbrytelse	Jeg si- Altså, jeg mener at...
hehe	Latter	Ja, det kan du si! Hehe

Av hensyn til deltakernes anonymitet lagde jeg fiktive navn som jeg brukte konsekvent gjennom transkriberingen. Hvem som er hvem, noterte jeg for meg selv i mitt eget private system. Tabell 4 viser en presentasjon av det samlede materialet.

**Tabell 4.** Oversikt over empirisk materiale

Intervjudeltaker	Transkriberte sider Skriftstr. 12, 1,5 linjeavstand
Nina, 48 år	7 sider
Thomas, 45 år	8,5 sider
Hilde, 50 år	6,5 sider
Linda, 43 år	10 sider
Lars, 33 år	18 sider
Kristian, 29 år	15,5 sider

Etter seks samtaler hvor alle hadde en varighet på omtrent 25 til 30 minutter, satt jeg igjen med nesten tre timer lydopptak og 65,5 sider med transkribert materiale som utgangspunkt for analysen.

## 3.2 Analyseprosess

### 3.2.1 Den konstant komparative metode

Den konstant komparative metode er et analyseverktøy som forbindes med Grounded Theory, og kjennetegnes ved bruk av *åpen*, *aksial* og *selektiv* koding av datamaterialet (Postholm, 2010, s.87). I min studie har jeg latt meg inspirere av denne tankegangen, men datamaterialet mitt er for avgrenset til at jeg vil hevde at jeg forsker innenfor rammene av Grounded Theory i den forstand at jeg kommer til å utvikle teoretiske begreper. Jeg har imidlertid jobbet systematisk, hvilket samsvarer med tankegangen i denne tilnærmingen. Samtidig har jeg gjennom hele prosessen latt meg inspirere av ulike teoretiske perspektiver som grunnlag for videre utforskning og undring. Rennstam & Wästerfors (2015) illustrerer at enhver analyseprosess består av å sortere materialet, redusere det og argumentere for de valgene forskeren tar underveis. I det følgende vil jeg dermed redegjøre for hvordan jeg i analyseprosessen skapte oversikt gjennom å utvikle ulike koder og kategorier i dialog med datamaterialet.

### 3.2.2 Åpen koding

Som et første steg i analyseprosessen valgte jeg en åpen og induktiv koding av materialet med den hensikt å åpne blikket for hvilken informasjon datamaterialet faktisk innebærer, og for å få en så helhetlig forståelse som mulig (Postholm, 2010; Nilssen, 2012). Som forsker hadde jeg fokus på å bruke koder som gjenspeilet materialets meningsinnhold, samtidig som jeg forsøkte å legge teoretiske og subjektive forståelser til side. Med utgangspunkt i transkripsjonene valgte jeg å kode mening for mening, og endte opp med 21 ulike koder. Jeg innså raskt at mange av kodene var nært beslektet, og begynte på en prosess hvor jeg grupperte kodene som hadde en tematisk nærhet til hverandre i sammenheng. Grupperinger ble fremtredende, og bidro til å redusere antallet ned til seks kategorier. For å oppsummere hvordan de ulike kodene var beslektet innenfor en kategori, lot jeg meg inspirere av *meningsfortetting* (Kvale & Brinkmann, 2009). Tabell 5 illustrerer hvordan jeg sorterte kodene tematisk, ga de en kategori og en fortettet beskrivelse av hovedinnholdet.

**Tabell 5.** *Koder, kategorier og meningsfortetting*

<b>Opprinnelige koder</b>	<b>Kategori</b>	<b>Meningsfortetting</b>
Planlegge Veiledningsdokument Anvende teori	Planlegge	Studenter gis frihet til å planlegge sammen
Handlinger i veiledning Utfordre Observere Støtte Modellere	Veilede	Praksislærers veiledningshandling i parpraksis
Samarbeide Være selvstendig Forvente Fordele ansvar Være tilstede	Forvente	Praksislærers forventninger til studentene
Mestre Lære Trygghet Reflektere	Lære	Lære gjennom å utforske innenfor trygge rammer
Kompetanse Ta valg	Veilederrolle	Erfaringsbaserte valg ved samarbeidsutfordringer
Rammefaktorer Veilede individuelt Veilede i par	Tilpasse	Muligheter og begrensninger ved parpraksis

### 3.2.3 Main concern

Etter den åpne kodingsprosessen og utviklingen av kategorier, ønsket jeg å se nærmere på hvilken sammenheng jeg kunne finne mellom kategoriene og forskningsspørsmålet. Jeg valgte derfor å undersøke praksislærernes *main concern*, altså at jeg gikk mer i dybden på deltakernes perspektiv og oppfatning om veiledning i parpraksis (Thornberg & Frykedal, 2019). Jeg leste gjennom transkripsjonene på nytt med det fokus å forstå hva

deltakerne var mest opptatt av, og hva de eventuelt var bekymret for og opplevde som problematisk. Følgende operative spørsmål ledet meg gjennom denne prosessen:

- Hva er praksislærerne mest opptatt av i veiledning?
- Hvilket syn har de på samarbeid? (implisitt også syn på læring)
- Hvilken veilederrolle har de?
- Hva bekymrer praksislærerne seg over?

Denne prosessen resulterte i at jeg skrev oppsummerende avsnitt for å fremheve hva hver enkelt praksislærer var mest opptatt av. Jeg opplevde denne prosessen som nyttig fordi det ble tydeligere for meg hva praksislærerne hadde til felles, og på hvilke områder de hadde ulik forståelse av samme begrep. Tabell 6 viser oppsummeringen fra to relativt ulike praksislærere, og de resterende oppsummeringene er lagt ved som vedlegg.

**Tabell 6.** Oppsummering av main concern

	<b>Lars</b>
<b>Opptatt av</b>	Opptatt av å ikke skape kloner av seg selv, men utvikle egen læreridentitet. Studentene må gi av seg selv, vise engasjement, ta tak og aktivt delta med lik innsats. Opptatt av at studentene viser interesse for å bygge relasjoner til elevene, gjerne også utenfor timene.
<b>Syn på samarbeid</b>	Ser i utgangspunktet ikke nytten med parpraksis, men er lojal til bestemmelsen om at det skal være slik. Godt samarbeid forutsetter at studentene er en god match, både på personlighet og måte å jobbe på. Studentene må vise samarbeidsvilje, aktivt bidra inn i den andres undervisning og vise interesse for hverandres ideer. Veldig positivt når samarbeidet går av seg selv, at studentene deler erfaringer og innspill og er to om oppgaven. Studentene er selv ansvarlige for at samarbeidet fungerer og for eget læringsutbytte.
<b>Veilederrolle</b>	Fokus på praktisk veiledning, hvordan planer og rutiner følges lokalt på skolen. Gir konkrete, tydelige råd og tilbakemeldinger, modellerer, viser og forklarer. Legger til rette for mestring innenfor definerte rammer. Fokus på erfaringslæring. Synes det er synd at han får en mindre personlig relasjon til studentene når de er to og ikke en. Hovedsakelig etterveiledning, både kort etter hver time og en ukentlig veiledningssamtale.
<b>Bekymring</b>	Arbeidsfordeling, vanskelig å vite hvem som gjør hva. Bekymret for skjevdeling og at en student kan bli «free rider» og ikke bidra like mye. Utfordrende å tilpasse veiledningen dersom det er nivåforskjell på studentene. Bekymret for elevenes læring dersom studentene strever i klasserommet. Ønsker tydelige rammer og retningslinjer for hans mandat som praksislærer. Søker støtte hos kollegaer og fagmiljø på campus når han er i tvil.
	<b>Nina</b>
<b>Opptatt av</b>	Opptatt av at studentene har fokus på praksis og ikke har andre obligatoriske oppgaver samtidig. Jo mer fokus på praksis, jo bedre

	innblikk i helheten av lærerhverdagen. Ønsker ikke bare fagfokus, men at studentene ser det store bildet.
<b>Syn på samarbeid</b>	Positiv til samarbeid og til at parpraksis gir rom for flere tanker, innspill og perspektiver i veiledning. Studentene kan spille på hverandre. Gir frihet til at studentene kan planlegge uten hennes innblanding.
<b>Veilederrolle</b>	Ser på å ha student som et samarbeidsprosjekt. De forventes å være selvstendige slik at hun kan inngå i et tilnærmet likeverdig samarbeid. Hun snakker med studentene kort etter hver time, har ukentlig etterveiledning i par. Opptatt av å trekke frem styrker, fokus på mestring, stille spørsmål som setter i gang refleksjon til videre utvikling. Forsiktig med å gi råd, stiller spørsmål slik at studentene finner løsninger selv.
<b>Bekymring</b>	Vanskelig når studentene er ulike og på forskjellig nivå. Synes det er for lite tid til veiledning, ønsker å snakke mer med studentene både før og etter undervisning. Skulle gjerne hatt mer fokus på førveiledning. Ønsker tid til coaching individuelt. Ser behov for å gjøre flere avklaringer med studentene, men litt usikker på hvordan. Usikker på hvilke endringer hun kan gjøre når det er parpraksis, og vanskelig å avdekke samarbeidsutfordringer mellom studentene.

### 3.2.4 Aksial koding

Den åpne kodingsprosessen bidro til utvikling av seks kategorier, og med oppsummeringene fra *main concern* ble jeg ekstra oppmerksom på det praksislærerne beskrev som utfordrende i veilederrollen. Praksislærernes bekymringer så ut til å omhandle det å tilpasse veiledningen når studentene er ulike, selve læringsutbyttet ved om parpraksis skaper selvstendige lærere, og en uro knyttet til hva som er forventet av praksislærer når samarbeidet mellom studentene ikke fungerer som forventet. Gjennom en *flip-flop-teknikk* prøvde jeg å vri og vende på begrepene ved å sammenligne og kontrastere dem for å undersøke hvilke spenninger som ble fremtredende i materialet (Strauss & Corbin, hos Nilssen, 2014). Helt konkret ble dette synlig gjennom tankekart med piler frem og tilbake, og spørsmål og notater på post-it-lapper. Eksempelvis undersøkte jeg hva praksislærerne beskrev som sin veiledningspraksis når de veiledet individuelt sammenlignet med veiledning i par for å se om det var likheter eller klare forskjeller i måten de veiledet på. Dette skapte nye spørsmål rundt hva praksislærerne oppfattet som mest sentralt ved studentenes læring, og dermed også hvordan det påvirket de handlingene de gjorde i møte med studentene. Denne prosessen resulterte i at følgende tre spenningsforhold ble synlig i materialet:

- A) Samarbeid ↔ Selvstendighet
- B) Parveiledning ↔ Tilpasset veiledning
- C) Kollegaveileder ↔ Lærerutdanner

De tre spenningsforholdene ble beskrivende for den bekymringen og uroen som praksislærerne satte ord på. Etter flere prosesser frem og tilbake med bearbeiding av praksislærernes opplevde bekymringer, begynte jeg å nærme meg det jeg oppfattet som forskningens kjerne (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Disse sammenhengene presenteres i neste kapittel, etterfulgt av en diskusjon av materialet belyst gjennom en teoretisk linse.

### 3.3 Studiens kvalitet

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvordan min egen rolle som både forsker og ansatt ved skolen hvor studien foregikk innvirket på min subjektivitet, forforståelse og refleksivitet.

Jeg anser det som en styrke i min studie at jeg hadde en inngående kjennskap til konteksten hvor studien foregikk. Dette gjorde meg i stand til å forstå implisitte sosiale normer, og til å hensynta forhold ved skolekulturen i analysen og tolkningen av denne. I tillegg forenklet det prosessen med å finne deltakere og sted for gjennomføring av datainnsamlingen. Samtidig kan min aktive tilstedeværelse også utgjøre en svakhet ved studien, hvilket jeg ønsker å redegjøre for i det videre.

I min forskerrolle var jeg en aktiv del av feltet, og måtte derfor være ekstra bevisst min egen *subjektivitet* (Nilssen, 2012). Jeg var ingen objektiv tilskuer, men måtte være bevisst mine egne verdier, holdninger og perspektiver gjennom hele prosessen. Min nærhet kan ha bidratt til nye oppdagelser, men samtidig også hindret meg i å se forhold ved kulturen som jeg har tatt for gitt. For å skape den nødvendige distansen til feltet, har jeg gjennom hele forskningsprosessen stilt spørsmål til min egen rolle og egne tolkninger av datamaterialet. Dette handler om å synliggjøre egen *forforståelse*, altså det å være tydelig på at mine erfaringer, kunnskaper og interesser styrer hva jeg som forsker både undrer meg over og velger å ha fokus på (Nilssen, 2012). Det at jeg selv har flere års erfaring med å være praksislærer, gjør at jeg har egne oppfatninger av hvilke muligheter og begrensninger som ligger i veiledning i parpraksis. Samtidig har mitt møte med studentene gjennom koordinatorrollen bidratt til en forståelse av at studentene selv ofte opplever parpraksis som en trygghet i møtet med den tidvis uoversiktlige skolehverdagen. Egne erfaringer ble dermed avgjørende for min interesse for å studere parpraksis som tematikk. I tillegg har møtet med ulike type teori gjennom forskjellige emner i masterløpet bidratt til å utvide min forståelse, og gitt grobunn for ny nysgjerrighet og nye perspektiver på hva veiledning i parpraksis kan innebære.

Ved hjelp av prinsippene om *refleksivitet* (Nilssen, 2012), har jeg stilt spørsmål til egen praksis og hele tiden vært nøye på å unngå rolleblanding. I denne studien kan det være nærliggende å tro at deltakerne var forsiktige med å kritisere meg og det arbeidet jeg har gjort i min rolle som koordinator. Denne rollen innebærer ikke et lederansvar for praksislærerne, men den innebærer å være et bindeledd mellom studentene, skolen og universitetet. Slik sett kunne praksislærerne eksempelvis ha kritisert måten jeg la til rette for praksisperioden på vår skole, eller måten jeg kommuniserte på. Samtidig tror jeg at min rolle var såpass liten at det ikke utgjorde en stor påvirkning på deltakernes holdninger til veiledning i parpraksis som sådan. Bruk av båndopptaker var en takknemlig rekvisitt i gjennomføringen av både observasjoner og intervjuer i og med at det bidro til å synliggjøre at jeg gikk inn i situasjonen som forsker, og ikke som lærer eller kollega.

I mine innledende observasjoner av veiledningssamtalene tok jeg bevisst en tilbaketrukket rolle. Jeg plasserte meg i et hjørne hvor jeg kunne se og høre alle tre deltakerne, men hvor jeg fortsatt satt langt nok unna til at samtalen mellom dem skulle foregå så naturlig som mulig. Likevel kan jeg vanskelig vite om veiledningen foregikk på samme måte som om jeg ikke hadde vært der. Praksislærernes utsagn i intervjuene samsvarer imidlertid i stor grad med mine observasjoner. Tilsvarende valgte jeg i



intervjusituasjonen å ha en rolig og vennlig fremtoning for å trygge deltakerne på at jeg ikke var ute etter spesifikke svar, men heller opptatt av deres subjektive tanker og opplevelser. Det at jeg allerede hadde et godt forhold til mine kollegaer, gjorde at jeg følte meg trygg på at de kunne snakke åpent om sin egen rolle som praksislærer. Dette gjorde det også mer naturlig å gjennomføre intervjuene som halvstrukturerte, nettopp for å beholde en avslappet tone inn i intervjusettingen. Trygghet og åpenhet til tross, kan jeg vanskelig vite om praksislærerne unnløt å forklare forhold ved parpraksis som de enten opplevde som feil, tok for gitt, eller antok at jeg hadde samme forståelse av.

Underveis i hele analyseprosessen førte jeg notater av mine tanker og refleksjoner, såkalt *memo writing* (Charmaz, referert i Rennstam & Wästerfors, 2015, s.36). Dette er notater jeg har tatt underveis i analyseprosessen for å synliggjøre mine betraktninger, valg og beslutninger rundt de koblingene jeg så i datamaterialet. Det å notere hvilken argumentasjon som lå bak de ulike beslutningene kan slik sett bidra til å belyse studiens *troverdighet* (Fejes & Thornberg, 2019; Postholm, 2010).

Studien ble godkjent av NSD i god tid før jeg startet datainnsamlingen, og både rektor, praksislærere og studenter skrev under på *informert samtykke* til at jeg kunne innhente informasjon i det gitte tidsrommet (NESH, 2016). Hensynet til personvern ble ivaretatt ved at alle deltakerne fikk informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra studien, samt at deltakernes anonymitet ble sikret ved bruk av pseudonymer gjennom hele forskningsprosessen (NESH, 2016). Å lagre datamaterialet på en forsvarlig og konfidensiell måte har dessuten vært viktig for å ivareta deltakernes rettigheter, hvilket jeg har gjort ved å lagre eksternt og ikke benyttet meg av nettbasert lagring. I tråd med prinsippene for *member checking* (Lincoln & Guba, 1985), fikk alle deltakerne tilbud om å lese gjennom transkripsjonen fra intervjuet.

Kvalitet i kvalitative studier regnes gjerne som et resultat av forskerens nøyaktighet og systematikk, og samtidig kreativitet og evne til kritisk analyse (Thornberg & Fejes, 2019). De funnene jeg peker på i denne studien er således et resultat av min forståelse av det praksislærerne formidlet gjennom intervjuene sett i lys av de analytiske og teoretiske perspektivene jeg har støttet meg til. Mine tolkninger må derfor ses i lys av dette. Gjennom å beskrive alle ledd i prosessen så detaljert som mulig har jeg forsøkt å styrke studiens troverdighet og helhetlige kvalitet.

## 4 Hvordan forstår praksislærere veilederrollen i møte med studenter i parpraksis?

I analysen kom jeg frem til tre spenningsforhold som kan karakterisere praksislæreres forståelse av veilederrollen når de veileder studenter i parpraksis. I det følgende vil jeg synliggjøre variasjonen innenfor disse spenningsforholdene for å belyse studiens problemstilling. De sitatene jeg velger å trekke frem bidrar til å illustrere denne uroen.

### 4.1 Samarbeid ⇔ Selvstendighet

De seks praksislærerne i studien synes å ha ulike oppfatninger av verdien av samarbeid som kilde til læring og utvikling. Da jeg gikk i dybden på spenningsforholdet mellom samarbeid og selvstendighet, la jeg merke til store variasjoner i praksislærernes forståelse.

#### 4.1.1 Positive sider ved samarbeid

Alle praksislærerne ser nytten av samarbeid i større eller mindre grad, men de positive sidene ved samarbeid kommer særskilt til uttrykk hos Thomas:

A1. Så tenker jeg at studentene de får en slags, kanskje, en slags trygghet når det gjelder planlegging. De kan sparre med hverandre, de kan komme med innspill til forberedelse av timen, de kan gi hverandre tilbakemelding, og det prøver jeg også bevisst å bruke da i veiledning. At jeg spør den som har observert eventuelt, om ja «Hva synes du var bra med timen?», «Hva synes du kan utvikles videre?». Og da bevisstgjør de seg selv, bevisstgjør de hverandre. Og det synes jeg er en styrke da.

Her ser vi en positiv innstilling til at studentene gir hverandre trygghet, bruker hverandre som sparringspartner, og at studentenes observasjoner og tilbakemeldinger til hverandre kan inngå som en del av veiledningssamtalen. Nina forteller at hun som veileder får så mye «gratis» nettopp ved at de er «flere i veiledning, flere innspill og flere tanker». En slik forståelse viser at veiledningssamtalen blir tilført noe mer ved at det er flere stemmer og flere perspektiver som løftes frem.

I et godt fungerende studentsamarbeid, kan diskusjonene og refleksjonene mellom studentene også bygge videre på det veiledningen handler om. Dette poenget ser vi best uttalt hos Kristian som savner mer tid til førveiledning med studentene:

A2. Vi har jo ikke, vi har jo ikke ubegrenset med ressurser vi som praksisveiledere til å følge opp den planleggingsbiten. Og det er jo på en måte der, eh, de kan fungere på en, ja litt sånn, som en førveiledning for hverandre da...på mange vis. Hvis vi, i veiledningssamtalen, tar opp noen spørsmål som jeg vil at de skal reflektere over sammen før, før de gjennomfører timen... Så er jo det på en måte en veldig fin forlengelse, eller har jeg tenkt da, forlengelse av en veiledningssamtale.

Kristian fremhever verdien av førveiledning, men at tiden ikke strekker til, og at diskusjoner, tanker og refleksjoner mellom studentene kan veie opp for den manglende tiden han har. Det at studentene kan dra nytte av hverandre spesielt i planleggingsfasen, gjør at studentene kan være «to om beinet», som Lars sier, og finne både støtte og læring i hverandre.

#### 4.1.2 «Når du er ferdig utdanna lærer, så står du alene»

Selv om praksislærerne forteller om positive sider ved samarbeid, formidler de også en usikkerhet rundt hvorvidt et kollegasamarbeid mellom studentene i tilstrekkelig grad vil forberede studentene på at læreryrket stiller store krav til selvstendighet. Denne bekymringen kommer særskilt til uttrykk hos Hilde, noe sitat A3 kan illustrere:

A3. [Parpraksis] synes jeg er en ulempe fordi at stort sett når du er ferdig utdanna lærer, så står du alene. Og da er det greit at de har kjent litt på den rollen under veiledet praksis i forkant. Også på det ansvaret at det er jeg som skal gjøre det her. Det er jeg som må planlegge, det er jeg som må gjennomføre. Det kan innimellom bli en liten hvilepute det her med parpraksis. At det er noen som tar et større ansvar enn andre.

Hildes argumentasjon, slik jeg forstår den, er at parpraksis kan være trygt og godt i starten av utdanningsløpet, men at studentene bør få en erfaring med individuell praksis jo lenger ut i løpet de kommer. Dette fordi individuell praksis i større grad forbereder studentene på realitetene i yrket. Argumentet om at parpraksis kan bli en «hvilepute» ved at en student lener seg tilbake og lar den andre gjøre størsteparten av jobben, kommer også frem hos Lars. Han opplever at det er vanskelig å oppdage skjevfordeling i arbeidsfordelingen mellom studentene, og bekymrer seg for om den ene studenten blir en «free rider» som ikke bidrar i like stor grad inn i samarbeidet.

Hos Thomas ser vi en bekymring knyttet til om studentene blir så vant til å samarbeide at de går glipp av muligheten for å utvikle en selvstendighet i lærerrollen:

A4. Men hva om du står alene der en dag? Og alt på en måte er opp til deg selv, du må forberede deg på egen hånd, og du må stå der uten å ha en student å støtte seg på, en kollega. For det kommer til å skje, en eller annen gang. Og da lurere jeg på om du mister den dimensjonen da.

Thomas ser mange positive sider ved studentenes samarbeid, men stiller seg likevel tvilende til om parpraksis er riktig vei å gå mot målet om å utvikle en selvstendighet i lærerrollen.

#### 4.1.3 Samarbeid, et hinder for selvstendig kreativitet

Praksislærerne uttaler at styrkene med samarbeid er at studentene kan dele ideer med hverandre, spille på hverandres styrker og finne trygghet i hverandre. Samtidig forteller Hilde at hennes opplevelse er at studentene ikke er like kreativt utforskende når de samarbeider i par sammenlignet med når de er alene:

A5. Hilde: De blir litt bundet en del av dem av at de er to. Og ikke får på en måte litt mer frie hender da til å gjøre sitt eget, fordi man må være sammen om det.

Ingrid: Ja, fordi at de to samarbeider så blir det mer bundet?

Hilde: Ja. Ja, det blir litt mer konservativt. De som er alene, de tar gjerne litt større sjanser. Fordi at de, det er lettere ofte å få de til å ta... Gå litt, ikke ut av komfortsonen sin,

men å prøve litt ting som man ellers ikke ville ha gjort. Og det merker jeg på at det kommer egentlig i større grad når man har én student enn når man har parpraksis.

Hilde opplever at studentene ikke får utløp for sine egne ideer og utfordret seg like mye nettopp fordi de er to og ikke en. Akkurat dette poenget blir også uttalt i et av studentintervjuene jeg gjorde, hvor Maria sier at hun «måtte sensurere» seg selv for å imøtekomme medstudent og praksislærer. Denne forståelsen er imidlertid ikke like sterkt uttrykt blant de andre praksislærerne. Nettopp det å være to formuleres av Kristian som en fordel fordi studentene kan fungere som «en sparringspartner» både for å planlegge sammen, men også reflektere sammen.

Slik jeg forstår praksislærerne, betyr det at veiledning i parpraksis stiller enda sterkere krav til trygghet i veiledningssituasjonen nettopp for å løfte frem studentenes ulike ideer. Dersom begge studentene opplever trygge omgivelser, er sjansen større for at de bidrar med både ideer og refleksjoner, og at de tør å «gå ut av komfortsonen» slik Hilde sier.

#### 4.1.4 Utvikle selvstendighet på egne premisser

Gjennom analyseprosessen ble det tydelig at læring gjennom prøving og feiling, og påfølgende refleksjon, er noe alle praksislærerne er opptatt av. Dette skaper en veiledningspraksis hvor praksislærerne prøve å unngå å «skape kloner» av seg selv som Lars uttrykker, men heller tilrettelegger for at studentene utforsker et mangfold av tilnærminger til lærerrollen. Kristian sier:

A6. Jeg har jo alltid tenkt sånn at, at de skal få muligheten til å på en måte finne sin lærerstemme og finne, finne seg selv i, eh, i det yrket her. For det er jo mange, veldig mange forskjellige måter å gjøre det her på.

Kristian fremhever verdien av å prøve seg frem og reflektere over hvilken lærerstemme som oppleves som riktig for den enkelte student.

For å muliggjøre prøving og feiling forteller Linda at hun ønsker å gi «fritt spillerom» til utforsking, slik at studentene kan bruke egen kreativitet og utvikle opplegg på egen hånd. Dette gjør at flere av praksislærerne inntar en mer tilbaketrukket rolle med den hensikt å gi rom for studentenes egne tanker og ideer. Nina uttrykker at hun har gått bort fra å gi konkrete tips til studentene fordi «når de får et tips, så tar de det tipset». Hun ser heller at studentene tar tipset, spinner videre på det og slik sett gjør det til sitt eget. Også hos Kristian blir det synlig at han er forsiktig med å gi innspill i studentenes læringsprosess:

A7. Jeg håper jo at den åpenheten for at det er forskjellige måter å gjøre ting på, og at, eh... Sporet til studentene, at vi kan ta vare på det, og følge litt på en måte den veien de på et vis ønsker å gå. Jeg ønsker-, eller, hvis vi tar det motsatte da. Jeg ønsker hvert fall ikke å være en sånn praksislærer som...eh, som bare synes at min metode er den eneste rette.

Slik jeg forstår det, er Kristian opptatt av å plassere seg selv i skyggen for å sette studentenes læring i fokus. På den måten får studentene mulighet til å utvikle seg ut fra sine egne premisser. Denne vektleggingen av prøving og feiling skaper også en forventning om at studentene inntar en aktivt deltakende rolle i undervisningen, noe Lindas uttalelse viser:

A8. De ville jo egentlig inn i hverandres timer, mer som, ja forstå meg rett da, radiatorlærer. Eller faktisk bare som en observatør. Men da, hvis de valgte den løsningen så fikk de det ikke godkjent som praksis. Men å være der hvis de ville, mente det var av

interesse og nytte for dem å observere og være en del av det, så var det helt greit. Men de måtte ha litt mer ansvar og litt mer styring på timen for å få det godkjent da.

Sitatet kan illustrere at Linda fremmer en forventning om at begge studentene deltar og aktivt tar ansvar for undervisningen. Samtidig synliggjør Linda en forståelse av at observasjon er hennes oppgave, og ikke en aktivitet som har særlig nytteverdi for studentene. Det å være en tilsynelatende passiv observatør, synes ikke å passe inn i hennes tankegang om at læring skjer gjennom å aktivt prøve og feile i klasserommet.

Troen på å la studentene danne sine egne oppfatninger uavhengig av praksislærer, sees også i hvordan hun tilrettelegger møtet med elevene. Det å gi studentene mulighet til å stille med «blanke ark» for å danne sine egne inntrykk, gjenspeiles i måten Linda introduserer studentene for elevgruppa:

A9. Altså, jeg vil ikke føre [studentene] med for mye informasjon om den elevgruppa de møter for eksempel, sånn at de kan bli farget av hva mine tanker og meninger og alt sånt som det der er i forhold til gruppa da.

Intensjonen om å la studentene danne sine egne inntrykk og oppfatninger av elevene, bidrar til at Linda trekker seg tilbake. Det er et tydelig trekk hos flere av praksislærerne at de ønsker å gi frihet til at studentene kan prøve seg frem på egen hånd. Dette ser vi både i utviklingen av en selvstendig lærerstemme, i kreativ utforskning av undervisningsopplegg, og i møte med elevene. Følgelig preges veiledningen av at praksislærerne er forsiktige med å gi råd eller informasjon som kan være styrende for studentenes selvstendige utvikling. Dette synes å være en sentral del av veiledningspraksisen uavhengig av om praksislærerne veileder i par eller individuelt.

#### 4.1.5 Oppsummering av spenningsforholdet

Samlet sett virker det å være relativt store forskjeller mellom praksislærerne knyttet til deres forståelse av hvordan de kan inkludere studentenes samarbeidsprosess inn i veiledningen. Thomas og Nina uttrykker at de ønsker å løfte frem «flere stemmer», og Kristian trekker frem at det er en styrke at studentene kan dra nytte av hverandre som «sparringspartnere». Samtidig viser særlig Hilde og Lars en bekymring knyttet til om parpraksis blir en «hvilepute» med skjevdeling i studentenes arbeidsfordeling. I tillegg uttrykker de en bekymring for om parpraksis i tilstrekkelig grad forbereder studentene på en realitet hvor du som lærer ofte «står alene». Alle praksislærerne viser en sterk tro på at studentenes læring skjer gjennom å prøve og feile, og deretter reflektere over de erfaringene de har gjort seg. Dette gjør at Linda ikke ønsker at studentene inntar en posisjon som observerende «radiatorlærer», men heller ønsker aktiv deltakelse i klasserommet. Det å koble på samarbeid i denne læringsprosessen, skaper imidlertid bekymringer for om studentene går glipp av muligheter til å utvikle en selvstendighet i lærerrollen. Denne uroen gjenfinner vi også i det neste spenningsfeltet mellom å veilede i par, og samtidig legge til rette for individuelle behov.

## 4.2 Parveiledning ⇔ Tilpasse veiledning

Praksislærerne uttrykker en usikkerhet knyttet til hvordan de kan skape gode rammer for veiledning i par, og samtidig tilpasse veiledningen for å imøtekomme individuelle behov. I det følgende ser vi at praksislærerne opplever at veiledningsprosessen i stor grad avhenger av en konstruktiv dynamikk mellom alle deltakerne.

#### 4.2.1 Veiledning i par avhenger av god kjemi og godt samspill

Flere av praksislærerne er inne på viktigheten av at studentene fungerer godt sammen på det rent personlige plan for å gjennomføre veiledning i par på en god måte. Lars formulerer at studentene bør være «en god match» for å få både samarbeidet og veiledningen til å fungere. Thomas opplever at studentene han veileder har en såpass trygg relasjon at de fint kan gi hverandre tilbakemeldinger etter å ha observert hverandre i klasserommet. Han presiserer at de ikke er «strenge» med hverandre, men at studentene gir hverandre «tips til forbedring». Thomas forteller at han ikke aktivt har gjort noe for å få frem denne tryggheten, men at veiledningen fungerer godt nettopp fordi studentene har en god kjemi:

B1. Om det hadde gått for to som ikke kjente hverandre fra før, det vet jeg ikke. For det krever kanskje litt tillit da. Det betinger at man er trygg på hverandre, og det er ikke sikkert at det alltid er sånn.

Også Linda uttrykker at studentene bør være «en match i forhold til personligheten og hvordan de jobber» for å få nytte av samarbeidet. Hun forteller videre at det paret hun veileder denne gangen ikke får samarbeidet til å fungere optimalt:

B2. Nå sist praksis, så opplevde vi akkurat det at det ikke fungerte optimalt, nettopp fordi at de hadde litt sånn ulik forståelse av hvordan vi skal gå frem, spesielt i kanskje planleggingsperioden. Og det påvirket gjennomføringsfasen til dem. Så sånn sett, men jeg har hatt mange par før da, som har fungert godt i lag. Så det er kanskje litt bingo?

Jeg forstår det som at Linda legger til grunn at veiledning i par avhenger av at studentene har en såpass god kjemi at de finner gode løsninger sammen for å planlegge og gjennomføre undervisningen. I og med at studentparet strever med å finne tonen, blir også veiledningen preget av studentenes samarbeidsproblematikk. Siden Linda tidligere har veiledet studentpar som har fungert godt, blir det i hennes øyne «bingo» om hun mottar et par som får samarbeidet til å gå eller ei. Dette samsvarer med Kristians beskrivelse av at studentene er satt sammen i «et tvungent par», som enten kan fungere godt eller støte på samarbeidsutfordringer.

Slik jeg forstår praksislærerne, er studentenes relasjon avgjørende for hvordan veiledningen i par foregår. Thomas uttrykker at hans studentpar kjenner hverandre godt fra før, mens Linda opplever det motsatte og møter utfordringer i sin veilederrolle. Det kan slik sett fremstå som om studentenes relasjon er en faktor som er utenfor praksislærers kontroll, og at det nærmest blir en tilfeldighet, eller «bingo», om samspillet i veiledningssituasjonen vil fungere godt eller ikke.

#### 4.2.2 Veilede i par, men også individuelt?

Flere av praksislærerne erfarer at studentene selv gjerne ønsker en kombinasjon av parveiledning og individuell veiledning. Hilde sier:

B3. De ville jo gjerne ha veiledning enkeltvis. Ikke bare par, men også hver for seg.

Hildes studenter uttrykker et ønske om å kombinere veiledning i par med individuell veiledning. Også Hilde uttrykker at dette er noe hun ser verdien av. Dette for å gi mer personlige tilbakemeldinger og unngå at den andre studenten «hører på at du er litt pekefinger». Ninas studenter ønsker også gjerne mer individuell veiledning, og mer individuell praksis generelt:

B4. Og så opplevde jeg at begge to foretrakk egentlig når de kunne være litt alene i klasserommet, uten hverandre. Så akkurat i den veiledningsperioden her så følte jeg kanskje at parpraksis ikke var så bra.

I motsetning til Hilde, opplever Nina det som vanskelig at studentene ønsker mer individuell praksis. Nina forteller at hun ser store fordeler med parveiledning fordi det åpner for muligheter til å løfte frem flere stemmer og perspektiver inn i samtalen. Når studentene uttrykker at de ikke liker denne formen for veiledning, og heller ønsker mer individuell tilrettelegging, kommer det i strid med Ninas forestilling om hvordan parpraksis bør foregå. At studentene viser motvilje gjør hennes forståelse av veilederrollen vanskeligere for henne. Denne motviljen fra studentenes side kommer også til uttrykk hos Lars:

B5. Og de skjønnte ikke helt vitsen med parpraksis. Og da blir det litt sånn... Da synes jeg det blir litt sånn vanskelig når jeg skal forsvare det, for jeg sa det jo til dem at «Jeg synes jo ikke parpraksis er det lureste her i verden. Og jeg ser jo at det er utfordrende for dere». Men, «nå er det jo en gang sånn at dere for å få godkjent og kan gå videre på lærerutdanninga, så må dere følge det». Det er nå liksom den harde realiteten egentlig det da.

Hos Lars blir det ekstra krevende når han selv skal forsvare, og være lojal mot, en organisering han i utgangspunktet ikke er enig i. Dette synliggjør hvordan veiledning i par bidrar med en ekstra relasjonell dimensjon inn i veiledningen. Hvilke grep praksislærer kan gjøre for å eventuelt veksle mellom parveiledning og individuell veiledning, ser ut til å skape bekymringer for flere av praksislærerne.

#### 4.2.3 Veiledning i par når studentene er på ulikt sted i utviklingsprosessen

Flere av praksislærerne nevner at det er krevende å veilede to studenter som oppleves å være på ulikt nivå. Lars setter ord på at det er vanskelig når studentene er veldig ulike:

B6. Noen er jo liksom den fødte lærer, og så de som er veldig langt unna da, så er det litt sånn i hvilken ende skal man begynne i som er fornuftig? Og liksom, hva er det som er...på en måte det som vil gi størst forbedring for de da?

Sitatet illustrerer at det kan oppleves som krevende å legge til rette for personlig mestring og utvikling, og samtidig opprettholde en positiv dynamikk i parveiledningen. Jeg forstår det som at Lars blir usikker på hvilke verktøy han kan ta i bruk i veiledningen for å imøtekomme denne problematikken. Tilsvarende utfordring finner vi hos Nina, som også opplever vansker når studentene har kommet veldig ulikt i sin utvikling av lærerrollen:

B7. Jeg følte i veiledningen for eksempel, at jeg kunne ha roset en opp i skyene, samtidig som ei anna har fått veldig mye sånn «hva tenker du der» og sånn. Ja, de ble for ujevne i forhold til at hun ene var mye flinkere enn hun andre. Det synes jeg var vanskelig. Jeg følte at jeg brukte mye mer tid på den ene enn på den andre.

Nina opplever at det kan være vanskelig å tilpasse veiledningen når studentene er så ulike, og samtidig blir det ekstra tidkrevende for henne. Også Thomas beskriver at studentene har ulike behov for oppfølging:

B8. Hvis du ser på de to studentene jeg hadde nå, så føler jeg kanskje at én av de trengte litt mer støtte og bekreftelse på at nei det her er, det du gjør nå er egentlig bra. Mens den andre kanskje trenger litt mer utfordring. At, og litt mer tryggere, og kanskje trenger å bli utfordret litt da.

Slike tilpasninger synes imidlertid ikke å skape noen større problemer for Thomas. Han

ser an studentenes individuelle behov og gir tilbakemeldinger deretter. Han løser det med å gi mer støtte og bekreftelse til den studenten som uttrykker usikkerhet, mens den andre studenten blir mer utfordret. Tilpasninger som for både Lars og Nina oppleves som krevende, fremstår som mer naturlig og uproblematisk hos Thomas. Dette kan ha sammenheng med at Thomas sine studenter kjente hverandre godt og var trygge på hverandre, mens det både hos Lars og Nina oppsto relasjonelle utfordringer i samarbeidet studentene imellom.

#### 4.2.4 Oppsummering av spenningsforholdet

Kort oppsummert fremstår det som at den opplevde spenningen mellom parveiledning og tilpasset veiledning har tett sammenheng med tryggheten og relasjonen studentene imellom. Så lenge det allerede er en trygg relasjon mellom studentene, er det også lettere å gjøre individuelle tilpasninger. Samtidig uttrykker praksislærerne at det er krevende å skulle veksle mellom parveiledning og individuell veiledning, og at det er spesielt vanskelig når studentene selv viser motvilje til å delta i parveiledningen. Dette fører dessuten til at praksislærerne opplever det som «altoppslukende», som Nina sier, og ekstra tidkrevende å være veileder i parpraksis. Dette leder oss videre inn på hvilke utfordringer praksislærerne møter i sin utførelse av veilederrollen.

### 4.3 Kollegarolle ↔ Praksislærerrolle

Selv om praksislærerne ikke alltid har tydelig formulerte tanker om hva veilederrollen skal innebære, viser analysen at de har ulike tilnærminger til sin relasjon til studentene. Dette synes å henge sammen med at praksislærerne oppfatter veilederrollen ganske ulikt.

#### 4.3.1 Et likeverdig kollegasamarbeid

Linda gir uttrykk for at hun ønsker å bygge relasjoner til studentene slik at hun kan samarbeide med dem på et relativt likeverdig grunnlag:

C1. Men det er jo litt viktig å tenke på at [studentene] er veldig likeverdige med oss på sett og vis fordi at de er inne og tar vår rolle overfor elevene og faget vårt. Så for meg så handler det og litt om å bli litt kjent med dem litt på det personlige plan. Liksom vise litt interesse for hvem de er som person og. Sånn at, det er viktig for meg å bygge en relasjon med de også.

Som praksislærer inngår Linda nærmest i en kollegarolle med studentene. Samtidig er hun opptatt av å bli kjent med studentene og bygge gode relasjoner til dem. Likevel opplever Linda at rollen hennes blir krevende når det viser seg at samarbeidet mellom studentene ikke fungerer optimalt. Det følgende sitatet illustrerer Lindas refleksjoner rundt at studentene også bør lære å ta ansvar for å få samarbeidet til å fungere:

C2. Linda: Så det å kunne samarbeide med dine kollegaer da, og der de blir kollegaer sammen, og også jeg blir jo på en måte en kollega sammen dem her. I det her, i den situasjonen her. Så er jo det så viktig at det fungerer, både faglig, men også i forhold til elevene, det sosiale. Ja, det er så mange biter som skal på plass da.

Ingrid: Hvem tenker du da er liksom ansvarlig for å få samarbeidet til å gå?



Linda: Eh ja. Det kan jo ikke være én part nødvendigvis som har det ansvaret. Det må jo være alle parter som har det ansvaret for at det her skal fungere.

Jeg forstår det som at Linda opplever å havne i en skvis mellom å være lærer for sine elever, kollega med studentene, men samtidig praksislærer som forventer at studentene tar tak i situasjonen. Dersom vi følger tankegangen om at Linda inngår i et likeverdig samarbeid med studentene, er det lett å forstå at alle deltakerne har samme ansvar for å få samarbeidet til å fungere. Troen på en likeverdig kollegarolle overfor studentene ser vi også hos Kristian, som ikke ønsker å «diktere» hvordan studentene samarbeider:

C3. Det er jo voksne, eller på vei til å bli hvert fall, voksne folk det der og. Og..., ja, jeg er veileder, men jeg vil på en måte ikke være sjefen deres.

Det at studentene er voksne, snart ferdig utdannede lærere, virker å være bakgrunnen for at Kristians veilederrolle tar form av en kollegarolle. Kristian ønsker ikke «å diktere» hvordan studentene løser samarbeidet seg imellom, og han ønsker ikke å være «sjef». Likevel har Kristian noen forventninger til studentenes læringsprosess, men som kollega oppleves det som vanskelig å legge føringer for studentenes samarbeid. Både hos Linda og Kristian ser vi dermed en forventning om at studentene, i kraft av å være relativt likeverdige, selv tar ansvar for å finne løsninger på de samarbeidsutfordringene som oppstår. Nettopp de relasjonelle utfordringene medfører et ekstra uromoment som på et vis overskygger det faglige fokuset i veiledningen.

Mot slutten av intervjuet med Lars gjør han seg en refleksjon rundt at han i større grad ønsker å bli mer bevisst sin egen rolle som pedagogisk voksenperson i relasjon til studentene. Dette kan være et signal om at Lars beveger seg mot en mer aktiv lærerutdannerrolle:

C4. At man liksom, kanskje kan i enda større grad være en pedagog da.

Lars innser at han i større grad kan planlegge bedre rundt hvilke metoder han tar i bruk i veiledningen med studentene. Hos Lars har veilederrollen vært rådgivende, og han forteller at han alltid i starten av praksisperioden pleier å informere studentene om hvilke rutiner skolen har for årsplanlegging og andre praktiske oppgaver. Refleksjonen om at han nå i større grad kan være en «pedagog», forstår jeg som at han innser at han tydeligere kan lede studentenes læringsprosess. Tilsvarende reflekterer Nina rundt at hun som praksislærer i større grad kan involvere seg i studentenes samarbeidsproblematikk:

C5. Men jo, jeg skulle jo helt sikkert ha, herregud, jeg skulle jo helt sikkert ha gjort noe, og ledet dem inn på deres samarbeid, jeg, tidligere. Vil jeg tro.

Også Nina ser ut til å innse at hun som praksislærer kan innta en tydeligere rolle som læringsleder for studentene. Det kan virke som at praksislærerne i utgangspunktet vegrer seg fra å innta en lærerutdannerrolle overfor studentene, og at dette fører til at relasjonelle utfordringer blir særlig krevende å håndtere.

#### 4.3.2 De vanskelige rolle- og forventningsavklaringene

Det å avklare forventninger til samarbeidet mellom studentene, men også mellom praksislærer og studentparet, fremstår som en utfordrende oppgave for praksislærerne. Denne problematikken kommer til syne hos Lars:

C6. Men, jeg synes liksom at det var forbi min rolle å si «Vet du hva, nå må dere begynne å ta notater». For jeg synes det er litt sånn, det handler litt om modenhet og skikkethet da.

For Lars er det en selvfølge at studentene tar notater av de rådene han bidrar med i veiledning. I og med at det er så innlysende for Lars at studentene bør vise initiativ til å ta notater, ender det opp med at han ikke formulerer den klare forventningen han sitter med.

I samtalen med Nina gjør hun seg flere refleksjoner underveis knyttet til hva hun eventuelt kan gjøre annerledes som praksislærer. Det å tydeligere avklare forventninger er en av disse refleksjonene, hvilket Nina uttrykker i det følgende:

C7. Jeg var jo veldig rett på veiledning, jeg. Sånn, reflekter over ting du gjorde og sånn. Også er jeg jo også ganske bevisst på det her med å trekke frem styrkene deres, og sånn ting. Og det tror jeg jo ikke man skal slutte med, men litt mer avklaringer i forhold til forventninger og hvordan vi samarbeider, for det er jo et samarbeidsprosjekt å ha student.

Flere av praksislærerne sier at de avtaler faste veiledningstidspunkt i uka, og gjør avklaringer knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning. Jeg forstår det som at disse avklaringene handler om praktiske forhold, og i mindre grad om rolleavklaring og direkte kommunikasjon rundt hvordan veiledningen og samarbeidet bør foregå.

#### 4.3.3 Usikkerhet knyttet til praksislærerrollen i relasjon til campus

I løpet av intervjuene kommer det frem flere situasjonsbeskrivelser hvor praksislærerne uttrykker usikkerhet knyttet til hvilke valg de kan ta innenfor rammene av praksislærerrollen. Denne usikkerheten kommer særlig til uttrykk hos Thomas, som ved flere anledninger vender tilbake til hvilke valg han kan ta i kraft av sin rolle:

C8. Men igjen, så er spørsmålet, beveger vi oss da utenfor det som er rammene for parpraksis?

Usikkerheten Thomas illustrerer, handler ofte om hvilke muligheter praksislærerne har for å gjøre individuelle tilpasninger i veiledningen. Tilsvarende forteller Nina at hennes studenter gjerne vil undervise flere timer alene uten at den andre studenten er tilstede. Nina kommer i tvil om hva hun kan gjøre for å imøtekomme studentenes ønske:

C9. Men hadde ikke det kommet fra dem, så hadde jeg kanskje ikke gjort det. For jeg følte at det skulle være en parpraksis, jeg vet jo ikke helt hva jeg kan gå inn og gjøre om på heller. Så, men vi gjorde det.

Nina lytter til studentene og lar dem undervise mer individuelt, men blir usikker på om denne ordningen egentlig kan gjøres innenfor de rammene som er gitt fra universitetet. Slik jeg tolker praksislærerne, handler denne usikkerheten i stor grad om lojalitet til lærerutdanningen og at praksislærerne ønsker å utføre jobben i tråd med intensjonene om å veilede i par. Nettopp kontakten med universitetsmiljøet trekkes også frem som noe av det som gjør praksislærerrollen givende, hvilket kommer til uttrykk hos Hilde:

C10. For da kommer jeg egentlig litt tettere på fagmiljøet på lærerutdanningen, og hva de jobber med der, fordi at [studentene] kommer jo med ideer og inspirasjoner som de har fått med seg fra fagdidaktikken og sånn der.

Hvilket rom det er for fleksibilitet og individuelle tilpasninger, virker å være et område som praksislærerne ønsker tydeligere rammer for.

#### 4.3.4 Oppsummering av spenningsforholdet

Det er interessant å merke seg at ingen av praksislærerne aktivt omtaler seg selv som

lærerutdannere, altså som en læringsleder for studentenes utviklingsprosess. Jeg forstår det som at praksislærerne innser at de spiller en viktig rolle i studentenes læringsprosess i praksis, men at selve forståelsen av veilederrollen blir utfordret i møte med ulike relasjonelle utfordringer. Denne spenningen rundt samarbeidsutfordringer løftes i større eller mindre grad frem hos alle praksislærerne, hvilket synliggjør at parpraksis innebærer en ekstra relasjonell dimensjon som praksislærerne ikke nødvendigvis føler seg forberedt til å håndtere når de tidligere har vært mest vant til å veilede individuelt. I tillegg uttrykker praksislærerne usikkerhet knyttet til hvilke valg og tilpasninger de kan gjøre innenfor sitt mandat.

## 5 Diskusjon

I det følgende søker jeg å forstå de spenningene praksislærerne uttrykker om veiledning i parpraksis i lys av teori, tidligere forskning og nasjonale styringsdokumenter.

### 5.1 Utvikle selvstendighet, men hvordan?

Alle praksislærerne gir tydelig uttrykk for at de er opptatt av at studentene skal prøve ut mange ulike metoder og tilnærminger i løpet av praksisperioden. Å gi «fritt spillerom» til prøving og feiling, og sette i gang refleksjon over egne erfaringer som kan bevisstgjøre studentene på alternative løsninger, blir dermed sentralt i veiledningspraksisen. Dette kan forstås i lys av den *instruerende* veilederrollen (Butler & Cuenca, 2012). I denne veilederrollen tar veileder i bruk veiledningsverktøy som kan støtte studenten, og gir råd og tilbakemeldinger med basis i egne erfaringer for å modellere effektiv praksis (Butler & Cuenca, 2012). Flere av praksislærerne begrunner veiledningspraksisen sin med at de ønsker at studentene skal «finne seg selv i det yrket her», som Kristian sier. En vanlig praksis blir da å samarbeide med studentene rundt rammene for selve undervisningen, for så å trekke seg tilbake slik at studentene kan planlegge på egen hånd. Praksislærer observerer så studentenes gjennomføring av undervisningen. I etterveiledning oppmuntres studentene til å sette ord på egne opplevelser, og reflektere rundt styrker og svakheter ved opplegget. Den instruerende veilederrollen kjennetegnes nettopp av at veilederen ikke ønsker å påtvinge sine egne metoder, men heller la studenten få rom til å utvikle seg i tråd med sin egen personlighet (Butler & Cuenca, 2012).

Dette tankegodset gjenfinner vi også i handlings- og refleksjonsmodellen, hvor vi i tillegg ser et sterkt fokus på å begrunne egne valg for å utvikle sin egen *praktiske yrkesteori* (Lauvås & Handal, 2000). Hos flere av praksislærerne ser vi at de tydelig er opptatt av at studentene skal finne sin egen lærerstemme, og at praksislærer ikke gir for mye informasjon som kan «farge» studentens oppfatning og bli en kopi av veilederen sin. Også her ser vi at praksislærerne trekker seg tilbake for å «følge sporet» til studentene. Denne veiledningspraksisen kan også beskrives som øvingsundervisning, hvor studentene «øver seg på å undervise» (Jensen, 2019, s.226). Dette samsvarer med både en instruerende veilederrolle og veiledning i handlings- og refleksjonsmodellen.

Også innenfor det *kritisk-konstruktivistiske* perspektivet gjenfinner vi troen på et utviklingsorientert fokus (Wang & Odell, 2002). Innenfor dette perspektivet ønsker veileder å gi frihet til utforskning, og vise åpenhet for at studentene kan benytte et mangfold av ulike tilnærminger til undervisningen. Kristians sitat om at det er «veldig mange forskjellige måter å gjøre det her på», kan slik sett også forstås i lys av dette perspektivet. En sentral tanke er imidlertid at praksislærer skal være utforskende sammen med studentene slik at de i fellesskap utvikler ny undervisningspraksis (Wang & Odell, 2002). Dette strider med praksislærernes poeng i denne studien om at studentene skal utvikle ideer på egen hånd, uten innblanding fra praksislærer. Praksislærerrollen tar da form av en støttende kollegarolle (Butler & Cuenca, 2012), også forstått som en *parallel* rolle hvor praksislærer og student innehar de samme oppgavene (Østrem,

2015). I det kritisk-konstruktivistiske perspektivet vil veileder i større grad utvikle et utviklingsorientert, profesjonelt samarbeid med studentene for å sammen utforske nye former for undervisning.

Både hos Hilde, men også hos studenten Maria, ser vi en problematikk knyttet til at samarbeid i par kan oppleves som et hinder for den selvstendige kreativiteten. Hilde sier at studentenes samarbeid resulterer i mer «konservative» undervisningsopplegg. Videre beskriver hun at «de som er alene, de tar gjerne litt større sjanser», og uttrykker en forståelse av at individuell praksis bidrar til mer selvstendig utforskning. I Gardiners studie (2010) ser vi imidlertid at studentenes samarbeid bidrar til mer variasjon og bedre undervisningsopplegg sammenlignet med når studentene forbereder seg individuelt. Tilsvarende viser Smiths studie (2002) at studentene opplever det å være to i planleggingsfasen som trygt, og at støtten de gir hverandre bidrar til at de utvikler mer utforskende undervisningsopplegg. Samtidig ser vi hos Smith hvordan det å alltid planlegge sammen også kan oppleves som tidkrevende, og at en alternativ løsning kan være å veksle mellom å planlegge sammen og individuelt. Ifølge disse to studiene, kan altså veiledning i parpraksis bidra til fleksibilitet og flere muligheter for å kombinere egne og felles ideer.

Flere av praksislærerne uttrykker en bekymring for om parpraksis i tilstrekkelig grad utgjør en realistisk forberedelse på at lærere ofte «står alene» i undervisningssituasjonen. Thomas er usikker på om parpraksis gjør at studentene mister en «dimensjon» knyttet til den erfarte selvstendigheten ved at studentene hele tiden opererer i par. Nilssen (2010) poengterer imidlertid at studentenes praksis er en opplærings situasjon som ikke kan sidestilles med en fullverdig lærerjobb. Dersom studentene forventes å ha en realistisk helhetsopplevelse av lærerhverdagen, er det en fare for at opplæringen reduseres til læring av «knep og triks» for å håndtere kompleksiteten i yrket (Nilssen, 2010, s.31). Forstått i lys av et sosiokulturelt perspektiv, vil nettopp den sosiale samhandlingen være avgjørende for å utvikle studentenes selvstendighet. Praksislærers rolle blir dermed å ta i bruk ulike meningsøkende verktøy for å løfte frem studentenes tanker, og skape rammer for læring i fellesskap hvor flere perspektiver kan bidra til kritisk refleksjon og selvstendig meningsdanning. I tråd med Vygotskys (2012) tankegang om den sosiale og indre tale, vil studenten stadig utvikle og utvide sin individuelle forståelse i dialog med omgivelsene. I stedet for å tenke at samarbeid er et hinder for selvstendighet, kan man innenfor dette perspektivet tenke at samhandling er en igangsetter for den selvstendige læringsprosessen.

Ønsket om en realistisk praksis synes å utvikle seg også til en bekymring over at studentenes praksisperioder er organisert som parpraksis gjennom hele studieløpet. Hilde ønsker derfor at studentene bør få erfaring med individuell praksis for å «ha kjent litt på den rollen» i løpet av utdanningen. Individuell praksis blir forstått som en naturlig progresjon fordi det gir mulighet til å oppleve at «du må stå der uten å ha en student å støtte deg på», som Thomas sier. Verdien av å gradvis innføre og sosialisere studentene inn i læreryrket, gjenfinner vi i det situerte lærling-perspektivet (Wang & Odell, 2002) og innen profesjonelle læringsfellesskap (Bjerkholt, 2017). I rammeplanen for lektorutdanningen 8-13 (KD, 2013), finner vi formuleringene om at det skal være «progresjon i praksisopplæringen», og at studentene skal ha et «selvstendig opplæringsansvar» i løpet av de to siste årene av utdanningen. Også i de nasjonale retningslinjene for lektorutdanningen, formuleres det at studentene skal få en «gradvis innføring i ulike sider av lærerprofesjonen» (NRLU, 2017, s.15). Dette samsvarer med en tankegang i tråd med det situerte-lærling-perspektivet og profesjonelle

læringsfellesskap. Det vi derimot ikke finner i hverken de nasjonale styringsdokumentene eller innen tanken om profesjonelle læringsfellesskap, er at progresjon bør forstås som ensbetydende med at studenten «står alene», slik både Hilde og Thomas er inne på. Progresjon kan derimot forstås gjennom Vygotskys (1978) tenkning om *den nærmeste utviklingssonen*. I starten utgjør samarbeidet en støtte og trygghet, mens det etter hvert i praksisperioden kan oppleves som en naturlig progresjon at studentene planlegger og gjennomfører undervisning også på egen hånd. Hvordan progresjon og selvstendighet bør forstås innenfor rammene av parpraksis, kan dermed være en nyttig tematikk å løfte frem i praksislærernes profesjonsfellesskap.

Samlet sett uttrykker praksislærerne en uro knyttet til studentenes selvstendige utvikling. Denne uroen kan tolkes i lys av hvilket læringssyn som ligger til grunn for veiledningen. Dersom praksislærerne støtter seg til et konstruktivistisk læringssyn, eller i hovedsak legger en instrumentell veilederrolle til grunn, vil læring primært bli sett på som en individuell prosess. Å til stadighet samarbeide i par, gir liten mening dersom læring antas å skje individuelt. Forstått på denne måten, vil det også være en naturlig følge at hverken praksislærer eller studenter forstår «vitsen» med parpraksis, slik Lars setter ord på. Parpraksis som organisering av studentenes praksisstudier kan best forstås innenfor rammene av et sosiokulturelt læringssyn, hvor også tanken om profesjonelle læringsfellesskap inngår som en del av dette. Et slikt perspektiv åpner for fleksible løsninger hvor studentene kan veksle mellom samarbeid og individuelt ansvar.

## 5.2 Tilpasse veiledningen til individuelle behov

Å veilede i par, og samtidig imøtekomme og legge til rette for individuelle behov, utgjør en kilde til uro hos flere av praksislærerne. En tydelig oppfatning er at godt samarbeid avhenger av en «god match» og at relasjonen mellom studentene er preget av trygghet og tillit. Dersom relasjonen mellom studentene preges av usikkerhet, får dette følger for samarbeidet og veiledningen som helhet. Tidligere studier viser at samarbeidsproblematikk er krevende for praksislærerne å håndtere, og at godt fungerende samarbeidspaar kjennetegnes av en god og trygg relasjon (Baker & Milner; Smith, 2002). Hos Smith (2002) er det et uttalt poeng at sammensetningen av parene er av betydning, hvilket gjenspeiler praksislærernes forståelse av at studentenes relasjon er sentral for å oppnå gode rammer i parveiledningen. Et relativt enkelt grep for å imøtekomme samspillsproblematikk kan dermed være å inkludere studentene i sammensetningen av parene, slik Smith (2002) foreslår.

Relasjonelle utfordringer mellom studentene skaper uro i håndteringen av veilederrollen, især når det blir behov for individuelle tilpasninger. I lys av det *humanistiske* perspektivet, vil veileders fokus handle om å danne gode relasjoner til studenten (Wang & Odell, 2002). Et tillitsfullt forhold gjør at veileder kan bidra med emosjonell og personlig støtte for å forstå studentens situasjon. Dette synet henger tett sammen med Butler og Cuencas (2012) *emosjonelt støttende* veilederrolle, hvor veileder legger til rette for at studenten kan gjøre seg erfaringer innenfor trygge rammer. I stedet for å innta en støttende og forståelsesfull rolle som samsvarer med et humanistisk perspektiv, synes flere av praksislærerne i min studie heller å utvikle et tilnærmet likeverdig kollegasamarbeid med studentene. Ved at studentene betraktes som likeverdige, ser vi en forventning om at studentene selv bør ta ansvar for å finne ut av samspillsutfordringer. En mulig tolkning kan således være at den humanistisk orienterte veilederrollen blir tenkt ivaretatt gjennom studentenes samarbeid. Studentene forventes

å både støtte og spille på lag med hverandre, men også håndtere uenigheter og finne gode løsninger i fellesskap. Nettopp derfor oppleves trolig trygghet og tillit i relasjonen mellom studentene som ekstra viktig.

Veiledning i parpraksis synes å stille store krav til veiledernes kompetanse for å finne gode individuelle tilpasninger. Praksislærerrollen virker å oppleves som krevende dersom studentene viser motvilje til å delta i parveiledning, eller hvis studentene er på ulikt nivå i sin faglige utvikling. Hos Nina ser vi at det er vanskelig å tilpasse veiledningen til den enkelte når «hun ene [er] mye flinkere enn hun andre». Lejonberg (2018) finner at studentene ser ut til å ha behov for ulik type oppfølging avhengig av deres opplevde trygghet i lærerrollen. Studenter med lav grad av tro på egne evner, har et sterkere behov for en trygg og tillitsfull relasjon til praksislærer. Studenter med høyere tro på egne evner, opplever større nytte av tydelige tilbakemeldinger. Videre viser tidligere studier at praksislærerne trolig kan dra nytte av å kjenne til ulike didaktiske verktøy for å tilpasse og variere veiledningen (Jensen, 2019; Østrem, 2016). Det at alle deltakerne viser aktiv deltakelse og en positiv innstilling til samarbeid, kan også være av betydning for å lykkes med veiledning i par (Gardiner, 2010). For å imøtekomme den kompleksiteten parpraksis innebærer, bør praksislærerne ha et repertoar av både ferdigheter og strategier for å håndtere individuelle ulikheter og relasjonelle utfordringer (Gardiner, 2010).

Hos både Skagen (2009) og Østrem (2016) finner vi en argumentasjon om at praksislærer bør bruke sin kompetanse for å hjelpe studentene med å flytte fokuset over til et faglig innhold. Ulikheter mellom studentene, både personlig og faglig, kan stille sterkere krav til at praksislærer aktivt inntar en lærerutdannerrolle som tydelig leder studentenes læring og samhandling. Baker og Milner (2012) finner at parpraksis som organisering bidrar til at praksislærerne i større grad gir mer generelle råd og tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene knyttet til individuelle styrker og svakheter kommer dermed i skyggen, og innholdet i veiledning tar heller form av et mer profesjonelt samarbeid hvor undervisning og pedagogisk utvikling står sentralt. Videre poengterer Lejonberg og Tiplic (2016) at tillit og åpenhet i relasjonen mellom praksislærer og student ikke er tilstrekkelig for å legge til rette for utviklingsorientert veiledning. Dersom veiledningssamtalen preges av at studentene setter ord på egen opplevelse av undervisningen, synes følelser og subjektive oppfatninger å overskygge det faglige innholdet (Jensen, 2019). I min studie ser vi at Linda opplever at studentenes samarbeidsproblematikk opptar mye av tiden som kunne blitt brukt til faglig fokusert veiledning. For at veiledningen skal dreies over til et mer faglig og didaktisk innhold kreves det nettopp at praksislæreren har innsikt i et mangfold av pedagogiske verktøy (Lejonberg & Føinum, 2018). En slik utvikling av praksislærerrollen vil være i tråd med en forsknings- og utviklingsorientert lektorutdanning (NRLU, 2017).

Også innenfor et sosiokulturelt perspektiv, vil veileders helhetlige kompetanse danne grunnlag for hvordan dynamikken mellom studentene fungerer. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger at læring skjer gjennom aktiv handling, og veiledningen vil dermed ta i bruk ulike dialogbaserte og meningssøkende innfallsvinkler (Bjerkholt, 2017). Dersom studentene nærmest melder seg ut eller trekker seg tilbake, slik Lars og Nina opplever, oppleves det som utfordrende for praksislærerne å skape gode rammer for dialog i fellesskap. Klemp og Nilssen (2018, s.226) beskriver metakommunikasjon som «en samtale om samtalen» hvor både innhold, form og sosialt samspill kan snakkes om. Det å stoppe opp og ta seg tid til å snakke om dynamikken og hvordan selve veiledningen oppleves, kan være et nyttig grep for praksislærer å ta i bruk. Dette

illustreres av Nilssen (2010), som vektlegger ulike metoder for å sette i gang diskusjoner i studentgruppa. Eksempelvis kan tankekart, stikkord, bilder og fortellinger hjelpe studentene i gang med å sette ord på sin egen opplevelse av situasjonen. På denne måten kan deltakelse i det sosiale samspillet løfte frem en felles forståelse av hvilken form veiledningen bør ha. Hos Smith (2002) viser det seg å være nyttig å ha tydelige retningslinjer å forholde seg til. Nedskrevne retningslinjer som beskriver innholdet i student- og praksislærerrollen, men også hvordan studentene best bør gi tilbakemeldinger til hverandre, kan fungere som et konkret verktøy for å sette i gang konstruktive samtaler om samspillet i veiledningssituasjonen (Smith, 2002).

Samlet sett kan det se ut til at ulike behov for emosjonell støtte er krevende å håndtere for praksislærerne. Å finne en god balansegang mellom det personlige og det faglige stiller sterke krav til veileders relasjonelle og didaktiske kompetanse. Denne kompetansen er trolig allerede tilstede hos praksislærerne i kraft av at de er erfarne lærere, men kanskje kreves det en sterkere bevisstgjøring rundt hvordan denne kompetansen kan overføres til arbeidet med studentene. Også praksislærerrollen må læres og utvikles (Nilssen, 2010). Det å reflektere rundt hvordan praksislærerne kan legge til rette for trygge omgivelser i samarbeid med studentene, vil trolig være en nyttig øvelse. Praksislærernes bekymringer viser at veiledning i parpraksis tidvis oppleves som kompleks, og at det ikke nødvendigvis er lett å se gode løsninger når praksislærers tid og fokus deles mellom studentenes og elevenes læring, slik praksislærers doble ansvarsrolle krever (Nilssen, 2014). Å innta en tydelig lærerutdanneridentitet vil kunne rette innholdet i veiledning mot læring og profesjonell utvikling, i tråd med ambisjonene i regjeringens strategi «Lærerutdanning 2025».

### 5.3 Praksislærer som leder av studentenes læringsprosess

Praksislærerne i denne studien ser ut til å ha sprikende oppfatninger av hvordan veilederrollen bør løses. Linda uttrykker at hun ønsker å «bli kjent med dem litt på det personlige plan», og at det er viktig for henne å «bygge en relasjon» til studentene. Disse uttalelsene kan forstås i et humanistisk perspektiv på veiledning (Wang & Odell, 2002), samt gjennom en emosjonell veilederrolle (Butler & Cuenca, 2012). Hennes forståelse av egen veilederrolle er imidlertid sammensatt. Dette synliggjøres gjennom andre uttalelser hvor hun anser studentene som relativt «likeverdige» med henne, fordi de tar over både elevgruppa og den faglige gjennomføringen i klasserommet. I det perspektivet blir Linda «på en måte en kollega sammen med dem», hvilket kan forstås i lys av den instruerende veilederrollen hvor veileder i hovedsak jobber side ved side med studenten (Butler & Cuenca, 2012). I en slik forståelse vil veilederen opptre støttende, men ikke belærende. Hos Kristian ser vi at han ikke ønsker å «diktere» hvordan studentene skal samarbeide, og at han ikke vil fremstå som «sjef». Som praksislærer blir han en likeverdig samtalepartner (Skagen, 2009), og Kristian forventer følgelig at studentene selv tar ansvar for samarbeidet seg imellom. Den likeverdige kollegarollen som flere av praksislærerne uttrykker, bidrar til å komplisere veilederrollen når studentenes relasjonelle utfordringer stiller krav til at praksislærer tar tak for å lede samarbeidet over i en faglig retning. Hos Nina ser vi imidlertid at hennes forståelse av praksislærerrollen er i bevegelse, ved at hun reflekterer over at hun burde «ha gjort noe, og ledet [studentene] inn på deres samarbeid». Også Lars kan sies å være i bevegelse mot en «mer pedagogisk» veilederrolle, forstått som en lærerrolle overfor studentenes utviklingsprosess. Jensen (2019) viser at en symmetrisk relasjon mellom praksislærer og



student ikke fungerer, fordi det også inngår i praksislærers rolle å vurdere studentens faglige utvikling. Dette bidrar til å styrke argumentasjonen om at praksislærerne bør anerkjenne sin rolle som veiviser overfor studentene ved å aktivt ta i bruk egen kunnskap og erfaring (Østrem, 2016).

Innenfor det *kritisk-konstruktivistiske* perspektivet tenkes veileder å innta et profesjonelt samarbeid til studenten for å sammen utvikle nye måter å undervise på (Wang & Odell, 2002). Det relativt likeverdige samarbeidet som praksislærerne i denne studien beskriver, ser ut til å i stor grad handle om organisering og praktiske avklaringer. I stedet for å samarbeide sammen med studentene om didaktisk planlegging, ender praksislærerne heller opp med å definere noen rammer, for så å trekke seg litt tilbake for å unngå å farge studentenes tanker og kreative prosesser. Tanken om å utvikle et profesjonelt samarbeid med studentene er i tråd med de nasjonale retningslinjene. Et av studentenes læringsmål er nettopp at de skal «delta i profesjonelt samarbeid og utviklingsarbeid» (NRLU, 2017, s.17). Hvordan praksislærer inngår i et profesjonelt samarbeid sammen med studentene, er imidlertid ikke definert i de nasjonale retningslinjene. I likhet med Østrem (2016) og Skagen (2009), argumenterer Lejonberg og Føinum (2018, s.43) for at veileder bør formidle og vise egen praksis for å skape refleksjon og «økt forståelse for undervisning og læring».

En nederlandsk studie eksemplifiserer hvordan et profesjonelt samarbeid innenfor tanken om profesjonelle læringsfellesskap kan foregå (van Velzen et.al, 2019). Studien viser at et strukturert samarbeid mellom praksislærer og studentparet bidrar til effektiv læring av både planlegging og undervisning (van Velzen et.al, 2019). Med støtte i en slik tankegang vil det være verdifull læring at studentene planlegger med praksislærer, gjennomfører, for så å reflektere over styrker og svakheter ved opplegget i veiledningssamtalen etterpå. Praksislærerne i min studie sier derimot at studentene bør finne ut av planleggingen på egen hånd, og velger å gi «fritt spillerom» i planleggingsfasen. Også planlegging er en ferdighet som må trenes på, og praksislærers involvering vil trolig styrke studentenes læring. Det å utvikle en organisering for hvordan studentene gradvis kan planlegge mer og mer på egen hånd, kan være enda et nyttig grep for praksislærerne å utforske videre.

Ved å hente inspirasjon fra det sosiokulturelle perspektivet, kan dialog og utvikling av en felles forståelse ytterligere styrke et profesjonelt samarbeid. I og med at enhver veiledningsrelasjon kan sies å være unik, vil det være viktig å avklare hvordan veiledningen skal foregå slik at alle deltakerne deler den samme forståelsen av den sosiale konteksten. Hos Lars ser vi at han unngår å artikulere de klare forventningene han har om at studentene bør ta notater, mens Nina reflekterer over at nettopp tydeligere avklaringer er noe av det hun ønsker å utvikle videre i veiledningen sin. I Smiths studie (2002) blir kommunikasjonen og forventningsavklaringene tydeligere gjennom utarbeidelsen av retningslinjer og rolleavklaringer. Tydelige rolleavklaringer mellom praksislærer og studentene bidrar til forutsigbarhet og færre samarbeidsutfordringer. Nedskrevne forventninger kan dermed være et konkret grep som bidrar til å lette veilederjobben dersom en av studentene inntar rollen som «free rider», eller i tilfeller hvor samspillet og dynamikken trenger en hjelpende hånd. Videre kan en bildebruk av parpraksis forstått som et team-samarbeid, hvor studentene utforsker ulike roller og funksjoner i møte med elevene (Smith, 2002), være nyttig å ta med seg videre. Ved at praksislærer bevisst involverer studentene i en fordeling mellom å være hovedlærer og støttelærer, slik Smiths studie foreslår (Smith, 2002), kan studentene utvikle sin læring rundt differensiert undervisning. Å utforske ulike roller i

undervisningen kan i tillegg være et konkret grep for å sikre at begge studentene deltar aktivt. I rollen som hovedlærer kreves det at studenten inntar et annet blikk enn i rollen som støttelærer. I tillegg kan praksislærer i samråd med studentene avklare spesifikke områder for observasjon, som deretter løftes frem i felles veiledning. Det å avklare forventninger og finne løsninger i fellesskap, vil således kunne regnes som en form for tilpasset veiledning slik at hver av studentene opplever å møte utfordringer i tråd med hvor de befinner seg i utviklingen.

Tilsvarende tankegang kan også knyttes til verdien av observasjon og medstudentrespons som didaktiske verktøy. Hos Linda ser vi en forventning om at studentene både bør delta aktivt og ta ansvar i undervisningen. Det å bare observere, eller være «radiatorlærer», stemmer ikke overens med hennes syn på aktiv læring gjennom prøving og feiling. Thomas synes imidlertid å ha et syn som ligger nærmere den sosiokulturelle forståelsen når han forteller at han lar studentene observere hverandres undervisning, og at han bevisst inkluderer studentenes tilbakemeldinger til hverandre som en del av veiledningen. I de nasjonale retningslinjene (NRLU, 2017, s.15) finner vi følgende formulering om observasjon og refleksjon:

Det skal legges til rette for at studentene får observere andre lærere og medstudenter og at de får anledning til å reflektere over egen og andres undervisningspraksis og elevers læring.

Observasjon er dermed ikke en aktivitet praksislærerne kan avfeie som ikke relevant. I en sosiokulturell forståelse vil medstudentobservasjon og påfølgende respons og refleksjon i fellesskap, kunne fungere som medierende verktøy i læringsprosessen (Klemp & Nilssen, 2018). I en Vygotsky-inspirert veiledning som tar utgangspunkt i *den nærmeste utviklingssone*, vil aktiv observasjon utgjøre et nytt blikk som inkluderes og løftes frem i dialogen. Nettopp derfor oppleves det som mer hensiktsmessig å observere en medstudent, i og med at det er lettere å få øye på hva en student kunne gjort annerledes enn en erfaren lærer (Smith, 2002; Baker & Milner, 2006). Dette sammenfaller også med tankegangen om *kritiske venner* hvor studentene vurderer og kommenterer hverandres praksis (Lejonberg & Føinum, 2018). Begrepet *kritiske venner* kjenner vi også igjen fra Lauvås, Lycke og Handal (2016), i betydningen av å utfordre for å kritisk analysere egen praksis. At studentene observerer og gir respons til hverandre, tenkes å gi gode muligheter for refleksjon. Videre kan det se ut til at veiledningen får et sterkere fagfokus gjennom bevisst bruk av studentobservasjoner (Baker & Milner, 2006). Ved å variere mellom å observere hverandre, observere praksislærer, eller observere samspill i elevgruppa, bidrar de ulike fokusområdene til variasjon i veiledningen. De refleksjonene som da kan oppstå, kan også bidra til å engasjere studentene til aktiv deltakelse.

Videre kan et profesjonelt samarbeid forstås ved hjelp av *komplementære* roller (Østrem, 2015). I en *parallel*, likeverdig relasjon, vil praksislærer og student utfylle de samme funksjonene. I en *komplementær* relasjon, vil derimot praksislærer bidra med en annen kompetanse enn den studenten har. Som Østrem (2015, s.67) sier, «ligger det til veilednerrollen å sørge for samtalens innhold, retning og struktur». En komplementær lærerutdannerrolle vil dermed kreve at praksislærerne går inn i en «mer pedagogisk» rolle for studentene, slik Lars er inne på. I stedet for innstillingen om å være kollega med studentene, bør praksislærerne innenfor denne forståelsen heller innstille seg på å være en lærer som leder studentenes videre utvikling. I kraft av å være kompetente lærere med flere års erfaring fra læreryrket, stiller praksislærerne med en kompetanse som kan komme studentene til gode. Denne kompetansen kan modelleres og bidra til å skape

lærerike diskusjoner (Skagen, 2009; Østrem, 2016). Når praksislærerne i min studie uttrykker at de ønsker å gi frihet til selvstendig utvikling, og dermed trekker seg litt tilbake, går praksisfellesskapet potensielt glipp av gode muligheter for refleksjon og læring med utgangspunkt i praksislærers kunnskap. I forståelsen av komplementære roller, kan praksislærerne i større grad involvere seg ved å både dele tanker og ideer, men også ved å formulere forventninger til studentenes læringsprosess. Det likeverdige kollegasamarbeidet praksislærerne beskriver, kan ses i sammenheng med at praksislærerne i hovedsak har erfaring med å veilede individuelt. Studentenes læring ses dermed som en individuell prosess, hvilket skaper hodebry når studentene kommer i par. En fornyet identitet som lærerutdanner vil dermed kreve at praksislærerne får tid og rom til å videreutvikle sin forståelse av rollen (Nilssen, 2016).

Tid er et tilbakevendende argument som også løftes frem hos praksislærerne i denne studien. Nina uttaler at praksislærerjobben er givende, men «altoppslukende», og opplever i tillegg å bruke mer tid når studentene har behov for ulike individuelle tilpasninger. Dette poenget kommer også til syne hos Butler og Cuenca (2012), hvor veilederne uttrykker at det er tidkrevende dersom studentene er såpass ulike at tilbakemeldingene bør gis en og en, og ikke i par. I min studie uttrykker Kristian at studentenes samarbeid kan veie opp for den manglende tiden han har til veiledning. Hos Gardiner (2010) blir parpraksis sett på som fleksibelt og tidsbesparende. Her ser praksislærerne fordeler med at parpraksis bidrar med flere voksenpersoner i klasserommet, og at veileder kan gjennomføre individuell veiledning med den ene studenten samtidig som den andre studenten leder elevenes arbeid i klasserommet. Likevel konkluderer denne studien med at parpraksis medfører en ekstra kompleksitet som gjør at praksislærerne i enda større grad har behov for tid til refleksjon over selve veilederjobben. I tillegg ønsker praksislærerne tid og mulighet til å videreutvikle sin veilederkompetanse (Gardiner, 2010). I regjeringens strategi «Lærerutdanning 2025» formuleres en ambisjon om sterke lærerutdanningsmiljø gjennom tverrfaglig samarbeid og FoU-orientert praksis (KD, 2017). Det å lage gode strukturer, hvor også tiden strekker til, vil i så måte være avgjørende for å videreutvikle praksislærernes forståelse av lærerutdannerrollen.

## 6 Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt følgende problemformulering:

*Hvordan forstår praksislærere veilederrollen i møte med studenter i parpraksis?*

Praksislærerne peker på at studentenes samarbeid kan være både en støtte og ressurs. Veiledningen blir tilført noe mer ved at studentenes læring belyses gjennom flere stemmer og perspektiver. Veiledning i parpraksis ser ut til å fungere godt dersom studentparet er aktivt deltakende, positivt innstilt til samarbeid og allerede har en trygg og tillitsfull relasjon seg imellom. Videre formidler praksislærerne en tro på læring gjennom prøving og feiling, og deretter refleksjon over egen praksis. Denne veiledningspraksisen synes å være tilnærmet lik uavhengig av om praksislærerne veileder individuelt eller i par. Et individuelt basert læringssyn skaper imidlertid bekymringer for hvorvidt parpraksis forbereder studentene godt nok på den selvstendigheten som kreves i læreryrket. Dette læringssynet resulterer videre i at praksislærernes rolleforståelse blir utfordret dersom det oppstår samspillsproblematikk mellom studentene.

Å tilpasse veiledningen stiller krav til praksislærernes relasjonelle og pedagogiske kompetanse. For å imøtekomme denne utfordringen, bør praksislærerne ha kjennskap til et mangfold av pedagogiske verktøy som legger til rette for dialog rundt veiledningens innhold, form og kommunikasjon (Lejonberg & Føinum, 2018; Jensen, 2019; Østrem 2016). Selv om veiledning i parpraksis ser ut til å være mer kompleks enn individuell veiledning (Gardiner, 2010), kan det på sikt være en styrke at veiledningens innhold i større grad dreies over på en pedagogisk og didaktisk tematikk (Baker & Milner, 2012). Fokuset på personlige styrker og svakheter kan dermed havne litt i bakgrunnen, med den konsekvens at pedagogisk utviklingsorientert innhold får mer oppmerksomhet. Dette er i tråd med nasjonale retningslinjer om en forsknings- og utviklingsorientert lærerutdanning (NRLU, 2017). For å oppfylle denne ambisjonen, stiller det imidlertid enda sterkere krav til at praksislærerne ikke inntar en likeverdig kollegarolle med studentene, men heller inngår i et profesjonelt samarbeid gjennom en tydelig lærerutdannerrolle. Ingen av praksislærerne i min studie omtaler seg selv som lærerutdannere, hvilket kan illustrere at denne identiteten trenger tid og rom for å utvikle seg. Fortrinnsvis bør denne utviklingen skje i samspill med universitetsmiljøet for å imøtekomme ambisjonene om et likeverdig samarbeid rundt praksisstudiene.

Dersom praksislærerne aktivt inntar en lærerutdannerrolle, ligger forholdene til rette for å finne fleksible løsninger i dialog med studentene. Denne fleksibiliteten kan i flere tilfeller imøtekomme den uroen praksislærerne i min studie formidler. Eksempelvis kan det være nyttig å involvere studentene i sammensetningen av samarbeidspar (Smith, 2002). Videre kan tydelige retningslinjer som avklarer roller og forventninger til samarbeidet, hjelpe praksislærerne med å ta i bruk et metaspråk knyttet til hvordan veiledningen best kan bidra til læring og utvikling. Praksislærer kan både planlegge med studentene, legge til rette for ulike typer observasjon og inkludere medstudentrespons som en naturlig del av veiledningen (Nilssen, 2010). Dersom studentene oppmuntres til å utforske ulike roller i møte med elevene, sikrer praksislærer at begge studentene er

delaktige i læringsprosessen. En annen fordel med å veksle mellom ulike ansvarsområder, er at oppgavene kan tilpasses den enkelte studentens utviklingsnivå. I tillegg åpner denne tankegangen for at studentene både kan planlegge i fellesskap, men også utforske visse områder individuelt for å oppleve ytterligere progresjon i læringen (Smith, 2002). Parpraksis forstått på denne måten legger til rette for at praksis blir «veiledet, vurdert og variert» (KD, 2013).

## 7 Referanser

- Baker, R. S. & Milner, J. O. (2006). Complexities of collaboration: Intensity of mentors' responses to paired and single student teachers. *Action in Teacher Education*, 28(3), 61-72.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Butler, B. M. & Cuenca, A. (2012). Conceptualizing the roles of mentor teachers during student teaching. *Action in Teacher Education*, 34(4), 296-308. doi:10.1080/01626620.2012.717012
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- Davis, J. S. & Fantozzi, V. B. (2016). What do student teachers want in mentor teachers?: Desired, expected, possible, and emerging roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 250-266. doi:10.1080/13611267.2016.1222814
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys. Upplaga 3*. Stockholm: Liber AB.
- Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: Mentor's perceptions of peer placements. *Teaching Education*, 21(3), 233-246.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jensen, A. R. (2019). Innvielse til læreryrket. En analyse av praksislæreres veiledningssamtaler. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. St. meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2013). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- Kjørup, S. (2001). Den ubegrundede skepsis. En kritisk diskusjon af socialkonstruksjonismens filosofiske grundlag. *Sociologi i Dag*, 31(2), 5-22.
- Klemp, T. & Nilssen, V. (2018). *Praksisstudier i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Langørger, K. & Smith, K. (2018). Støtte og utvikling i jobben som ny lærerutdanner i Norge. *Uniped*, 41(3), 361-377.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lejonberg, E. (2018). Lektorstudenter i praksis: mestringsforventninger og vurderinger av veiledning. *Uniped*, 41(3), 304-318. doi:10.18261/ISSN.1893-8981-2018-03-10
- Lejonberg, E. & Føinum, M. (2018). *Hva er veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lejonberg, E. & Tiplic, D. (2016). Clear mentoring: Contributing to mentees' professional self-confidence and intention to stay in their job. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(4), 290-305.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Munthe, E. & Ohnstad, F. O. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(6), 471-485.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2014). Ny som praksislærer - motivasjon, inspirasjon og frustrasjon. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(2), 71-87.
- Nilssen, V. (2016). The first-year as a mentor in Norwegian teacher education - asking for the authoritative word. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 1(1), 1-12
- NRLU (Nasjonalt råd for lærerutdanning). (2017). *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13*. Universitets- og høyskolerådet.
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(3), 198-210.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie. Om analysearbeite i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.

- Skagen, K. (2009). Veiledning i praksis. Om praksisopplæring i norsk allmennlærerutdanning. *Acta Didactica Norge*, 3(1), 1-15.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning* (2. Utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, J. D. (2002). The development of tandem teaching placements. *Mentoring and Tutoring*, 10(3), 253-274. doi:10.1080/1361126022000022507
- Tholander, M. & Cekaite, A. T. (2019). Konversationsanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys. Upplaga 3.* (s. 211-234). Stockholm: Liber.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys. Upplaga 3* (s. 273-295). Stockholm: Liber.
- Thornberg, R., & Frykedal, K. F. (2019). Grundad teori. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys. Upplaga 3.* (s. 44-71). Stockholm: Liber.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise. Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped*, 39(1), 61-77.
- van Velzen, C., Volman, M. & Brekelmans, M. (2019). There is no need to sit on my hands anymore! Modelling and scaffolding as mentoring tools during co-teaching. I Murray, J., Swennen, A. & Kosnik, C. (Red.), *International Research, Policy and Practice in Teacher Education* (s.155-170). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Vanassche, E., Kidd, W. & Murray, J. (2019). Articulating, reclaiming and celebrating the professionalism of teacher educators in England. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 478-491. doi:10.1080/02619768.2019.1628211
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and Language. Revised and expanded edition.* London: The MIT Press. (Original utgitt i 1934).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* London: Harvard University Press (Original utgitt i 1930-1935).
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling. Om yrkesfaglig veiledning for lærere.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem S. (2016). Tematikken i veiledningssamtaler - forgrunn og bakgrunn. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 1-16.



# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informert samtykke

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Main concern

## Vedlegg 1: Informert samtykke

# Vil du delta i masterprosjekt om veiledning i praksisstudiene?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan veiledning i parpraksis i den femårige lektorutdanningen kan foregå. Her finner du informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

I de senere årene har praksisstudiene i den femårige lektorutdanningen gått over til å være organisert som parpraksis i stedet for individuell praksis. Dette innebærer en endring for praksislærerne i skolen og den veiledningen som skjer i dialog med studentene. Innenfor rammene av lærerstudentenes praksisstudier ønsker jeg å studere hvordan veiledningen foregår mellom praksislærer og lærerstudentene gjennom å observere flere veiledningssamtaler gjennom studentenes praksisperiode.

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

Dette er et masterprosjekt innen fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, studieretning lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning ved NTNU. Som student er jeg, Ingrid Solem, ansvarlig for prosjektet i samråd med min veileder Turid Irgens Ertsås.

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

Jeg ønsker å observere, samt ta lydopptak, av flere veiledningssamtaler hvor praksislærer og to studenter er til stede. Dette er veiledningssamtaler som uansett forventes å gjennomføres ukentlig i løpet av studentenes praksisstudier.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert

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

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være veileder og jeg som vil ha tilgang til observasjonsnotatene og lydopptakene fra samtale. Navn og personlige kjennetegn vil bli anonymisert, og både personopplysninger og datamaterialet vil bli lagret på en ansvarlig måte. Du vil ikke kunne gjenkjennes i selve masteroppgaven.

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

Etter avsluttet prosjekt vil alle opplysningene om deg slettes. Etter planen avsluttes prosjektet i juni, 2020.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Ingrid Solem (student) via epost [ingridso@stud.ntnu.no](mailto:ingridso@stud.ntnu.no)
- Turid Irgens Ertsås, førsteamanuensis i pedagogikk ved ILU, NTNU via epost [turid.ertsas@ntnu.no](mailto:turid.ertsas@ntnu.no)

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig / veileder  
Turid Irgens Ertsås

Student  
Ingrid Solem

---

## Samtykkeerklæring

Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon av veiledningssamtaler
- at veiledningssamtalene tas opp på lydbånd

Jeg samtykker til å delta i studien.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide – Praksislærer**

#### Tema 1: Veiledning i parpraksis

- Hvilke erfaringer har du med veiledning i parpraksis?
- Hva anser du som fordeler og ulemper med denne organiseringen?
- Hvordan vil du beskrive din relasjon til studentene i veiledningen?
- Hvordan vil du beskrive studentenes relasjon til hverandre i veiledningen?

#### Tema 2: Praksislærers rolle

- Hvordan foregår en typisk veiledningssamtale i din praksis? Beskriv!
- Hvilke tanker har du om før-, under- og etterveiledning?
- Hva gjør du for å fremme studenters refleksjon over egen læring?
- Hvordan vil du beskrive din helhetlige veiledning av studentene?

#### Tema 3: Rammefaktorer

- På hvilken måte tenker du at rammefaktorene rundt lærerutdanningen påvirker din veiledning?
- Har du noen tanker rundt følgende:
  - o Planleggingsdokument
  - o Midt- og sluttrapport
  - o Antall timer (25 t i hvert fag, 1 time veiledning i uka)
  - o Praksisbesøk
- I hvilken grad benytter du deg av studentens læringsmål som en del av veiledningen?

#### Tema 4: Innhold i veiledning

- Hva er et typisk innhold i veiledningssamtalene du har med studentene?
- Hvem eller hva styrer innholdet?
- Fokus på didaktikk, læring, mål etc.?

## **Intervjuguide – Studenter**

### Tema 1: Praksislærers rolle

- Hva kjennetegner en god praksislærer?
- Hvilke forventninger har du til praksislærer?
- Hvordan vil du beskrive veileders veiledningspraksis?
  - o Hva «fungerer»?
  - o Hvilke behov har du som student?

### Tema 2: Parpraksis

- Hvilke fordeler og ulemper ser du ved å ha parpraksis?
- Hvordan vil du beskrive din relasjon til praksislærer?
- Hvordan vil du beskrive din relasjon til din medstudent?

### Tema 3: Innhold i veiledning

- Hva har dere som oftest snakket om i veiledningssamtalene?
- I hvilken grad opplever du at du som student kan styre innholdet?
- Hvilken opplevelse har du av egen læring og utvikling?

### Tema 4: Rammefaktorer

- Hvordan opplever du at de ulike rammene rundt utdanningen fungerer?
  - o Veiledningsdokument
  - o Antall timer
  - o Praksisbesøk
  - o Rapportering

## Vedlegg 3: Main concern

Tabell 6. Oppsummering av main concern

Hilde	
<b>Opptatt av</b>	Modellering av planleggingsprosessen som bidrar til struktur med et didaktisk fokus. Veiledningsdokumentet fungerer som kommunikasjon om hva studentene tenker å gjøre. Ønsker mer tid til å følge opp studentene individuelt og kunne observere en og en student.
<b>Syn på samarbeid</b>	Studentene har noen å støtte seg på, spille på og de kan lære av hverandre. Synliggjøre i veiledningssamtalen hva hver enkelt av studentene gjør, bruke hverandre som eksempel. Parpraksis gir trygghet for uerfarne studenter.
<b>Veilederrolle</b>	Trives med å være praksislærer, kommer tettere på det akademiske miljøet. Foretrekker å veilede individuelt, spesielt hvis hun skal gi kritiske tilbakemeldinger og « <i>bruke pekefinger</i> ». Når de er to tvinges hun til å bli mer generell og mer rund i kantene. Bruker tid til førveiledning for å avklare tema og tidsbruk. Studentene planlegger sammen, hun observerer gjennomføringen. Gir tilbakemeldinger, konkrete råd og tips til forbedring. Studentene oppmuntres til refleksjon over egen praksis og videre utvikling.
<b>Bekymring</b>	Bekymret for skjevdeling i arbeidsfordelingen, at studentene ikke legger ned lik innsats i samarbeidet og at en student tar en mer dominerende og aktiv rolle. Synes det er vanskelig å vite hvem som gjør hva. Vanskelig når det oppstår samarbeidsproblemer mellom studentene. Bekymret for studentene blir selvstendige i yrket og at parpraksis ikke er realistisk: « <i>Når du er ferdig utdanna lærer, så står du alene</i> ». Synes studentene tar mer konservative valg når de planlegger sammen enn individuelt, synes ikke de utfordrer seg selv og tar sjanser.

Kristian	
<b>Opptatt av</b>	Ønsker at studentene kun har fokus på praksis, ikke samtidig fokus på fag på campus eller andre oppgaver. Vil at studentene skal ha fysisk

	tilstedeværelse på skolen tilsvarende en arbeidsdag for å muliggjøre samarbeid. Studentene bør ha en «drive», komme med ideer og vise engasjement. Fokus på at studentene planlegger en periode frem i tid og får forståelse for elevenes læringsprosess. Opptatt av metodemangfold, og at det ikke er én måte å jobbe på som er bedre enn andre.
<b>Syn på samarbeid</b>	Ser nytte i at studentene kan være sparringspartner og en ressurs for hverandre særlig i planleggingsfasen, men også i refleksjon etter undervisning. Studentene kan utforske, støtte hverandre, dele ideer og teste ut det de har lært på campus.
<b>Veilederrolle</b>	Vil ha et likeverdig samarbeid med studentene, nærmest som et team. Vil ikke diktere eller være sjef. Ønsker ikke at studentene blir en kopi av ham, men studentene må finne sin egen lærerstemme gjennom å prøve og feile, og at han støtter dem i dette. Han bidrar i førveiledning med tips, innspill og refleksjon rundt mulige utfall i gjennomføringen. Glad for innspill og profesjonell støtte i veilederrollen fra campus eller kollegaer.
<b>Bekymring</b>	Veilederrollen er tidkrevende, bruker mer tid på to studenter. Ønsker mer tid til førveiledning. Utfordrende å stille krav og forventninger, blir usikker hvis samarbeidet mellom studentene ikke fungerer godt.

<b>Lars</b>	
<b>Opptatt av</b>	Opptatt av å ikke skape kloner av seg selv, utvikle egen læreridentitet. Studentene må gi av seg selv, vise engasjement, ta tak og aktivt delta med lik innsats. Opptatt av at studentene viser interesse for å bygge relasjoner til elevene, gjerne også utenfor timene.
<b>Syn på samarbeid</b>	Ser i utgangspunktet ikke nytten med parpraksis, men er lojal til bestemmelsen om at det skal være slik. Godt samarbeid forutsetter at studentene er en god match, både på personlighet og måte å jobbe på. Studentene må vise samarbeidsvilje, aktivt bidra inn i den andres undervisning og vise interesse for hverandres ideer. Veldig positivt når samarbeidet går av seg selv, at studentene deler erfaringer og innspill og er to om oppgaven. Studentene er selv ansvarlige for at samarbeidet fungerer og for eget læringsutbytte.

<b>Veilederrolle</b>	<p>Fokus på praktisk veiledning, hvordan planer og rutiner følges lokalt på skolen. Gir konkrete, tydelige råd og tilbakemeldinger, modellerer, viser og forklarer. Legger til rette for mestring innenfor definerte rammer.</p> <p>Fokus på erfaringslæring. Synes det er synd at han får en mindre personlig relasjon til studentene når de er to og ikke en. Hovedsakelig etterveiledning, både kort etter hver time og en ukentlig veiledningssamtale.</p>
<b>Bekymring</b>	<p>Arbeidsfordeling, vanskelig å vite hvem som gjør hva. Bekymret for skjevdeling og at en student kan bli «free rider» og ikke bidra like mye. Utfordrende å tilpasse veiledningen dersom det er nivåforskjell på studentene. Bekymret for elevenes læring dersom studentene strever i klasserommet. Ønsker tydelige rammer og retningslinjer for hans mandat som praksislærer. Søker støtte hos kollegaer og fagmiljø på campus når han er i tvil.</p>

## Linda

<b>Opptatt av</b>	<p>Frihet innenfor et avgrenset tema. Opptatt av at studentene skal lære seg å samarbeide, er positiv til forskjellighet fordi det er realistisk å bli satt i lærerteam sammen med noen som er ulik seg selv. Fokus på at studentene utvikler sosiale ferdigheter i møte med elevene og kollegaer. Studentene må ta ansvar, gi av seg selv og utvikle sin egen lærerstemme.</p>
<b>Syn på samarbeid</b>	<p>Godt samarbeid betinger at det er en god match mellom studentene personlighetsmessig. Positivt når studentene viser initiativ, deler ideer og finner løsninger sammen, være en trygghet for hverandre. Studentene tar ansvar selv for at samarbeidet fungerer. Ønsker å veilede i par, men veileder individuelt hvis det passer studentenes behov. Forventer at studentene tar aktivt del i hverandres undervisning, ser ikke verdien av at studentene observerer hverandre.</p>
<b>Veilederrolle</b>	<p>Inngår i et likeverdige samarbeid med studentene. Blir kjent, bygger trygge relasjoner til dem og ser studentene. Bygger på det gode, skaper mestring, fokus på stegvis utvikling. Gir tilbakemeldinger, men ikke konkrete råd fordi studentene da kan kopiere hennes ideer i stedet for å utvikle sine</p>



	egne. Stiller åpne spørsmål for å skape refleksjon over egen praksis. Kan tilrettelegge, men forventer at studentene tar ansvar.
<b>Bekymring</b>	Blir usikker når samarbeidet mellom studentene ikke fungerer optimalt. Vanskelig å tilpasse veiledningen når studentene har ulike behov. Bruker mer tid og krefter hvis samarbeidet mellom studentene ikke fungerer, og hvis hun tilrettelegger for individuell veiledning. Usikker på hva hun kan tilpasse individuelt, synes samtidig at det er mer realistisk når studentene planlegger sammen og underviser alene.

## Nina

<b>Opptatt av</b>	Opptatt av at studentene har fokus på praksis og ikke har andre obligatoriske oppgaver samtidig. Jo mer fokus på praksis, jo bedre innblikk i helheten av lærerhverdagen. Ønsker ikke bare fagfokus, men at studentene ser det store bildet.
<b>Syn på samarbeid</b>	Positiv til samarbeid og til at parpraksis gir rom for flere tanker, innspill og perspektiver i veiledning. Studentene kan spille på hverandre. Gir frihet til at studentene kan planlegge uten hennes innblanding.
<b>Veilederrolle</b>	Ser på å ha student som et samarbeidsprosjekt. De forventes å være selvstendige slik at hun kan inngå i et tilnærmet likeverdig samarbeid. Hun snakker med studentene kort etter hver time, har ukentlig etterveiledning i par. Opptatt av å trekke frem styrker, fokus på mestring, stille spørsmål som setter i gang refleksjon til videre utvikling. Forsiktig med å gi råd, stiller spørsmål slik at studentene finner løsninger selv.
<b>Bekymring</b>	Vanskelig når studentene er ulike og på forskjellig nivå. Synes det er for lite tid til veiledning, ønsker å snakke mer med studentene både før og etter undervisning. Skulle gjerne hatt mer fokus på førveiledning. Ønsker tid til coaching individuelt. Ser behov for å gjøre flere avklaringer med studentene, men litt usikker på hvordan. Usikker på hvilke endringer hun kan gjøre når det er parpraksis, og vanskelig å avdekke samarbeidsutfordringer mellom studentene.

## Thomas

<p><b>Opptatt av</b></p>	<p>Erfaringslæring og å utvikle selvstendighet. Det å erfare å stå alene i klasserommet, ta individuelt ansvar for planlegging og gjennomføring. Opptatt av å gi frihet til at studentene utforsker ulike didaktiske fremgangsmåter, studentene bør vise initiativ og finne sin egen lærerstemme.</p>
<p><b>Syn på samarbeid</b></p>	<p>Studentene planlegger sammen, gjennomfører en time hver hvor den andre observerer, har etterveiledning hvor studentene gir hverandre tilbakemelding, vurderer hverandres undervisning. En styrke at studentene kan spille på hverandres sterke sider i planleggingsfasen. Godt samarbeid betinger at det er en trygg og tillitsfull relasjon mellom studentene allerede før praksis.</p>
<p><b>Veilederrolle</b></p>	<p>Tilrettelegger for læring gjennom prøving og feiling. Lar studentene planlegge sammen, gir innspill i planleggingsfasen. Fokus på å bevisstgjøre studentene på deres sterke sider og finne utviklingsområder. Fokus på det umiddelbare i veiledning, opplevelsen de sitter igjen med. Tilpasser tilbakemeldingen til hver student.</p>
<p><b>Bekymring</b></p>	<p>Bekymret for om parpraksis går på bekostning av studentenes selvstendighet, og om en student kan bli passiv og gjemme seg unna. Usikker på hvilke grep han kan ta som praksislærer, hva som egentlig er bestemt fra lærerutdanningen, hva som er innafor å gjøre.</p>

