

**Torunn Klemp**

Fakultet for lærer- og tolkeutdanning  
Norges teknisk-vitenskapelige universitet  
E-post: [torunn.klemp@ntnu.no](mailto:torunn.klemp@ntnu.no)

**Vivi Nilssen**

Fakultet for lærer- og tolkeutdanning  
Norges teknisk-vitenskapelige universitet

## Skriving i et digitalt triadisk refleksjonsfellesskap i lærerutdanninga

### **Sammendrag**

Artikkelen tar utgangspunkt i et intervensjonsprosjekt i grunnskolelærerutdanninga. SKRIVUT-prosjektet svarer på en nasjonal og internasjonal etterspørsel etter gode møteplasser for samarbeidet i lærerutdanninga. Møteplassen er et diskusjonsforum i It's learning knyttet til praksisopplæringa der andreårsstudentene daglig skriver og får respons av medstudenter, praksislærer og faglærere i norsk og i pedagogikk og elevkunnskap. Studien som presenteres i artikkelen, bygger på kvalitativ analyse av loggdiskusjoner og intervjuer fra prosjektets andre år. Studien viser en faglig orientering i studentenes loggskrivning og at det er mulig å etablere en samspillsarena. Den skriftlige dialogen i det digitale rommet viste seg å være drivende både for teoristudier og utvikling av fagspråk. Samtidig løftes praksislærers lokale og erfaringsbaserte kunnskap fram og settes i dialog med den teoribaserte kunnskapen. I diskusjonen tolkes karakteristiske trekk ved dialogen i det triadiske refleksjonsfellesskapet i lys av tenkning om behovet for situasjonsavgrensende og situasjonsoverskridende prosesser i læringskontekster. Funnene diskuteres opp mot studier som peker på at lærerstudenter og lærere har et mangelfullt fagspråk og er lite orientert mot etablert kunnskap.

*Nøkkelord:* lærerutdanning, lærerstudenter, det digitale rom, samspillsarena, fagspråk

### **Abstract**

The background for this article is an intervention project in teacher education for primary school. The project addresses a worldwide call for meeting places for the triadic collaboration in teacher education. The meeting place is an asynchronous LMS-based discussion forum where second year student teachers write and receive daily response from fellow student teachers, mentors and professors in Norwegian (Mother Tongue) and in Pedagogy and Pupil-related Skills during field practice. The study presented in this article is based on a qualitative analysis of written log discussions and interviews from the second year of the project. The study shows that the student teachers have a subject-oriented focus in their writing. It also shows that it is possible to establish an arena for interplay. The written dialog in the digital room turned out to be a driving force regarding theoretical studies and the development of a professional language. At the same time, the mentor's experience based knowledge is highlighted and put into dialog with the theory based knowledge. In the discussion, the characteristics of the triad's dialog are interpreted in the light of theory on learning as a double process, focusing both on the particular situation and contextualizing the situation. The findings are discussed in the light of previous research on the lack of a sufficient professional language and lack of orientation towards established knowledge amongst student teachers and teachers.

*Keywords:* teacher education, student teachers, the digital room, arena for interplay, professional language

## Innledning

Man ble jo litt tvunget til å kople erfaringene sine i praksis opp imot teorien her fra skolen da, og man følte – spesielt i og med at dere var så nærme hele tida – at man var liksom ikke helt alene i praksis. Man hadde liksom tilknytning til Rotvoll likevel. I fjor når du var i praksis, så var du i praksis, og EN dag kom det en fra Rotvoll, ikke sant? Men nå var det fram-og-tilbake-kommunikasjon hele tida. Så man følte at det ble litt mer helhet. Selv om det var mye, mye arbeid.

Sitatet er hentet fra et intervju med “Siri” som er andreårsstudent i grunnskolelærerutdanning (GLU) 1–7 og var deltaker i intervensjonsprosjektet SKRIVUT. Fram-og-tilbake-kommunikasjonen Siri viser til, er daglige logger som ble skrevet i et diskusjonsforum på læringsplattformen It’s learning, der medstudenter, praksislærere og faglærere i norsk og i pedagogikk og elevkunnskap var diskusjonspartnere i et triadisk refleksjonsfellesskap. Deltakelsen krevde mye arbeid, men i ettertid ser Siri hvordan det tvang henne til å kople erfaringene i praksis opp imot teorien, og gjennom det har hun opplevd et mer helhetlig studium. Den helheten hun beskriver, blir etterlyst av studentene gjennom flere evalueringer av lærerutdanninga, sist gjennomført av NOKUT i 2006 (NOKUT, 2006).

Å styrke samarbeidet mellom studentene, lærerutdanningsinstitusjonen og praksisskolene er ei målsetting i GLU (KD, 2009). Gode møteplasser blir sett på som en forutsetning for å få til helhetlig og profesjonsrettet lærerutdanning med godt samspill mellom pedagogikk, fag, fagdidaktikk og praksisopplæring. Terum og Heggen (2010) hevder at “møteplassane kan danne ramme for utvikling av eit språk og ein kultur tufta på respekt for det som er forskjellig, og evne til å handtere faglege spenningar og usemje på ein konstruktiv måte” (s. 93). SKRIVUT-prosjektet svarer på en etterlysning av slike gode møteplasser i lærerutdanninga.

Nasjonalt og internasjonalt tar flere til orde for at det er viktig å anerkjenne forskjellene mellom teoribasert og erfaringsbasert kunnskap (Edwards, 2008; Terum & Heggen 2010; Zeichner, 2010). “Spenningen og motsetningsforholdet mellom teori og praksis må bearbeides – ikke forsøkes avskaffet,” hevder Stjernø (1996, s. 42). Både praksislærernes og faglærernes profesjonelle kunnskap er nødvendig, og siden ingen av dem er mer verdifull enn den andre, må de bringes i dialog med hverandre (Furlong, McNamara, Campbell, Howson & Lewis, 2008).

Internasjonalt brukes begrepet “third space” om interaksjonsarenaer som støtter studentene i å navigere, forhandle og bygge bro på tvers av ulike diskurser i lærerutdanninga (Martin, Snow & Torrez, 2011; Moje mfl., 2004). I følge Zeichner (2010) innebærer etablering av “a third space” en avvisning av motsetningen mellom praktisk og akademisk kunnskap og av det hierarkiske paradigmet. Det vi ofte ser på som konkurrerende diskurser, er integrert på nye måter. Et enten/eller-perspektiv er forandret til et både-og-perspektiv. Dette er

utgangspunktet for vårt intervensjonsprosjekt. Vi ser på praksisopplæring og teoristudier som to likeverdige læringsarenaer. Faglærere og praksislærere har hver sin kunnskapsbase som det er nødvendig for lærerstudenter å få tilgang til. Tradisjonelt er studentene lite i kontakt med faglærerne i praksisperiodene. Teknologien gir imidlertid nye muligheter til å bringe partene i en tettere dialog. I SKRIVUT møter lærerstudentene begge kunnskapstypene (teori og erfaringsbasert kunnskap) i det samme digitale rommet. Rommet representerer en tredje læringsarena som legger til rette for å drøfte pedagogiske situasjoner og utfordringer tett opp til studentenes praksis, slik at ulike perspektiver og forståelseshorisonter kan bringes i dialog. Ett av målene i SKRIVUT var å utforske og utvikle skrijving som medierende redskap i lærerutdanninga. Spørsmålet vi utforsker i denne artikkelen er derfor: *Hva karakteriserer den skriftlige dialogen i et triadisk refleksjonsfellesskap?*

## Teoretisk rammeverk

Studien er basert på et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling (Vygotskij, 1978) der læring ses som en sosial, situert og mediert prosess. Skrijving oppfattes som en sosial praksis (Swales, 1990; Fairclough, 1992) der språkbruk, og især skrijving, er et viktig medierende redskap i læringsprosessen. Skolen og høyere utdanning oppfattes som fellesskap med egne mer eller mindre etablerte praksiser hvor ulike deltakere utvikler sine egne tekstnormer og verdier (Berge, 1996; Knain, 1999).

Skrijving og meningsskapning mellom deltakere i sosiale prosesser kan også forstås innenfor sosialsemiotisk teori (Halliday, 1978) og literacy-teori (Barton, 1994), der skrivekompetanse forstås som en ferdighet som differensieres ut fra hensikt, situasjon, kultur og type skrijving. Studien bygger på en dialogisk forståelse av refleksjon der skriveaktiviteten er utviklet gjennom dialogisk bevissthet, synliggjort gjennom bestemte skrivestrategier eller gjennom en særskilt teknologi.

I følge Vygotskij (1987) er det stor forskjell mellom det muntlige og det skriftlige språket. Fordi “[w]ritten speech is the most expanded form of speech” (s. 204), krever skrijving at vi agerer mer intellektuelt enn når vi snakker. I skriftspråket må vi både bruke mange flere ord og bruke dem nøyaktig for å etablere en felles forståelse av situasjonskonteksten med de vi kommuniserer med. I Vygotskijs tenkning om språket som et viktig medierende redskap i læringsprosessen, har derfor det skriftlige språket og presise begreper en sentral plass. Det skrevne digitale formatet ble valgt som samspillsarena i denne studien med bakgrunn i teorier om å skrive for å lære (Vygotskij, 1987) og om hvordan den retrospektive struktureringa i skrift fremmer videre refleksjon (Hoel, 2002).

## Tidligere forskning

En intervju- og observasjonsstudie av Kvam (2014) viser at lærere bruker lite teori i pedagogiske samtaler. I en annen studie kommer det fram at systematisk kontakt med kunnskapssamfunn er mangelvare innenfor læreryrket, og sammenlignet med dataingeniører, sykepleiere og revisorer er læreres kunnskapskultur mer orientert mot erfaringsbasert kunnskap som deles i det lokale praksisfellesskapet (Jensen, Lahn & Nerland, 2012).

En longitudinell komparativ studie viser at mens oppslutninga om fagkunnskap øker hos sykepleier- og førskolelærerstudenter gjennom studiet, minker den hos allmennlærerstudenter (Heggen, 2005). I en intervjustudie om allmennlærerstudenters forestillinger om det framtidige yrket fant Østrem (2010) at studentene ga stor oppmerksomhet til det sosiale samspillet mellom lærer og elev. Sporene av hva læreren skulle snakke med eleven om, var derimot så svake at Østrem betegner lærerens rolle som kunnskapsformidler som et tomrom i studentenes forestillinger. En studie av studentenes praksisloggskriving (Klemp, 2013) bekrefter Østrems studie når det gjelder skjevheten i studentenes oppmerksomhet til fordel for relasjonelle forhold. Et annet funn i Østrems (2010) studie er at lærerkandidatene manglet yrkesspråk som er egnet til å gripe sentrale sider ved yrket. Lærere trenger, ifølge Østrem, et fagspråk ut over enkeltdisiplinene som kan gripe arbeidets kompleksitet og motsetninger, og som fungerer når de skal grunngi didaktiske valg og handlinger i møte med kolleger og samarbeidspartnere. Matre med flere (2011) fant i en forstudie til NORM-prosjektet, som har fokus på vurdering av elevers skriving, at lærerne hadde vansker med å diskutere egen vurderingspraksis fordi de manglet et slikt funksjonelt fagspråk. I en komparativ intervjustudie i Norge og Finland fant Afdal og Nerland (2014) at de norske nyutdannede lærernes relasjon til kunnskap synes mer fragmentert og at de oftere enn de finske tenderer til å uttrykke seg gjennom hverdagsbegreper.

I en reviewstudie argumenterer Grossman (1992) for at (fag)didaktiske spørsmål og etikk må vies større oppmerksomhet i praksisdelen av lærerutdanninga. Vi har imidlertid få studier om innholdet i praksisopplæring i norsk lærerutdanning. En studie av Ohnstad og Munthe (2010) tyder på at veiledningssamtalene i stor grad handler om umiddelbar respons på gjennomførte undervisningstimer og emosjonell støtte. Datamaterialet i studien er imidlertid ikke tilstrekkelig til å gi noe fullgodt bilde av læringsfokuset. Derimot har vi kvalitative studier fra ulike lærerutdanningsprogram som viser at erfaringene i klasserommet sjelden diskuteres utover skolekonteksten (Ottesen, 2006; Sundli, 2002). Samtalene blir kontekstbundet i en her-og-nå-situasjon, og verken teori eller erfaringer fra annen praksis får noen plass. Kontekstnær refleksjon kjennetegner også logger som allmennlærerstudenter skriver i praksisperiodene (Klemp, 2013). Studien viser at studentene i skrivinga vandrer mellom ulike perspektiver langs de to aksene meg selv–praksisfellesskapet og nåtid–framtid. Dette skjer

imidlertid ikke systematisk og på samme måte for alle studentene. Studien konkluderer derfor med at skriving i praksisperiodene i seg selv ikke er noen garanti for at det bygges bru mellom de to lærutdanningsarenaene. Vår studie skiller seg fra Klemps studie ved at faglærerne var et vesentlig element i læringskonteksten der loggskrivingsverktøyet ble brukt. I Klemps studie fikk studentene kun respons av praksislærer og i noen grad av medstudenter.

Forskning viser at det er utfordrende å få til samspillet i lærerutdanninga, både internasjonalt (Borko & Mayfield, 1995; Bullogh & Draper, 2004; Martin mfl., 2011) og nasjonalt (Klemp & Nilssen, under vurdering). En longitudinell følgestudie med multiple kilder fra USA (Valencia, Martin, Place & Grossman, 2009) viser at faglæreres bidrag i praksissamtaler ikke uten videre bidrar til et løft av den faglige dialogen. En sentral utfordring er å sikre anerkjennelse av både teoribasert og erfaringsbasert kunnskap (Klemp & Nilssen, under vurdering). En norsk evalueringsstudie (Nilssen & Solheim, 2015) viser imidlertid gode resultater når det gjelder utvikling og bruk av fagspråk og teori i et fokus-elevstudium med systematisk veksling mellom teoristudier, skriving og observasjoner. Studien bekrefter det Klevenberg og Knain (2012) sier om at læring skjer når faglige begreper, modeller og tenkemåter blir knyttet til studentenes behov og interesser, og når det skjer en veksling mellom fagdidaktisk og pedagogisk teori på den ene sida og klasseromserfaring på den andre. Noe av det samme beskriver Heggen (2008): “Teoretisk kunnskap i utdanningskonteksten kan i større grad gi mening og få verdi for studenten dersom den adresserer seg til det studenten oppfattar som ein brukssituasjon i yrkesfeltet” (s. 459). Etter vår mening aktualiserer de tidlige studiene vår studie når det gjelder behovet for å utvikle arbeidsformer som støtter læring basert på ulike kunnskapstyper og utvikling av et funksjonelt fagspråk.

## Intervensjonsstudien og metodiske spørsmål

SKRIVUT er utviklet i samarbeid mellom praksislærere, lærerstudenter og faglærere. Prosjektet ble gjennomført over to år på en barneskole med diskusjonsforum i *It's learning* som digital møteplass (Strømman, 2015), mens utprøving av blogg som digital møteplass ble prøvd ut på en ungdomsskole det andre året (Dons & Strømman, 2014).

Studien som ligger til grunn for denne artikkelen, er fra det andre året på barneskolen. De fire deltakende lærerstudentene er i sitt andre år i GLU 1–7. Praksisopplæringa i dette studieåret er organisert som enkeltuker i perioden september–mars slik at studentene kan følge en enkeltelev og studere hvordan barn utvikler seg og lærer. Studentenes skriving på den digitale møteplassen har derfor et spesielt fokus på begynneropplæring. De fire deltakende studentene, som vi har kalt Sara, Sigrid, Siri og Solveig, er tidlig i tjueåra og uten erfaring

fra læreryrket. Fordi prosjektet ville medføre ekstraarbeid, ba vi om frivillig deltagelse gjennom åpen invitasjon. Studentene er dermed ikke tilfeldig valgt. Vi har imidlertid ingen grunn til å tro at de skiller seg vesentlig fra andre studenter, for eksempel når det gjelder skriving som er en vesentlig aktivitet i prosjektet. I både intervju og loggdiskusjoner kommer det fram at studentene brukte svært lang tid på loggskrivninga, og at de i perioder opplevde det de omtaler som skrivesperre (Klemp, Nilssen, Strømman & Dons, 2016).

Praksislærerne ble invitert med som deltakere i prosjektet fordi de er ansatt på en skole med spesielt fokus på lese- og skriveopplæring. “Peder”, som deltok i den delen av prosjektet vi omtaler i denne artikkelen, har tidligere vært med i et FoU-prosjekt om loggskrivning sammen med en av faglærerne i prosjektet. Faglærerne “Frida” og “Frøydis” er erfarne lærerutdannere og har bakgrunn som lærere. Frida underviser studentene i norsk, mens Frøydis underviser i pedagogikk og elevkunnskap. Én av faglærerne er medforsker og medforfatter av denne studien.

Ved vår institusjon er det obligatorisk å skrive logg hver dag i praksisopplæringa. I dette prosjektet var det forventet at både faglærere og praksislærere skulle respondere på alle postede innlegg. Studentene var forventet å skrive daglig gjennom sju ukers praksisopplæring, enten ved å poste et nytt tema eller ved å respondere på tidligere respons eller på medstudenters hovedinnlegg. Det var ingen forventninger til innholdet i loggene ut over at tre av fem logger skulle være om elevenes skriving eller om seg selv som skriveopplærere.

### **Datamateriale og analyse**

Det er de skriftlige dialogene som er fokus i studien. De muntlige veiledningssamtalene mellom praksislærer og studenter har ikke vært del av prosjektet. Datamaterialet er 99 loggdiskusjoner samt et individuelt intervju med hver av de fire studentene og praksislærer Peder. Loggdiskusjonene er av variabel lengde og med et variabelt antall respondenter fra sju ukers praksis, totalt 183 A4-sider (linjeavstand 1,0, 12 pkt. skrift). Hvert intervju som ble tatt opp og transkribert, hadde varighet på omtrent én time.

For å få en første oversikt over loggdiskusjonene, åpne materialet, gjorde vi en deduktiv analyse ved hjelp av en modell utviklet av Klemp (2013, s. 71). Modellen uttrykker en teori om hvilke perspektiver lærerstudenter har når de skriver praksislogg.



**Figur 1.** Korsmodellen – perspektiver og skriveformål i praksisloggene

Studentenes innlegg i loggdiskusjonene ble kodet med de 13 kodene som framgår av modellen. Hvert innlegg kan representere flere koder. Studentenes vektlegging av de ulike perspektivene ble deretter sammenlignet med funnene i Klemps studie (2013). Denne deduktive analysen viser at SKRIVUT-studentene beveger seg mellom alle fire kvadranter slik som i Klemps studie. Det er likevel en markant større andel av tekstene hos alle de fire SKRIVUT-studentene som kan klassifiseres innenfor *profesjonaliseringsperspektivet*, enn det Klemp fant. SKRIVUT-studentene vektlegger skriveformålene *relatere praksis og teori* og *generalisere erfaringer* noe ulikt, men analysen viser at alle de fire studentene legger stor vekt på å anvende teori eller praksisbasert kunnskap som kilde til å lære av erfaringene de gjør i praksis.

Etter denne første grovkodinga gikk vi videre med en induktiv analyse av loggdiskusjonene og intervjuene for å undersøke hva som bidro til at SKRIVUT-studentenes refleksjonsmønster skiller seg fra funnene i Klemp (2013) og få svar på forskningsspørsmålet *Hva karakteriserer den skriftlige dialogen i et triadisk refleksjonsfellesskap?* Induktiv analyse er en strukturert og systematisk, men også kreativ prosess der en går inn i materialet på mange ulike måter før kategoriene faller på plass (Nilssen, 2012). Vi startet med å markere fagbegrep brukt av studentene i loggdiskusjonene og i intervjuene, eksempelvis ‘modellere’, ‘motivasjon’, ‘ortografi’ og ‘skriveformål’, og undersøkte nærmere i hvilken sammenheng de ble brukt. Vi markerte også navn på teoretikere som Vygotskij, Maslow og Smidt, og forfulgte det vi tolket som spor av teori i studentenes ytringer, for eksempel: “Språket har to viktige funksjoner.” Så

undersøkte vi i hvilken sammenheng begreper og teorier dukket opp og hvilken betydning innspill fra medstudenter, praksislærere og faglærere hadde. I denne delen av analysen var vi inspirert av Strauss og Corbins (1998, s. 79) ‘flip-flop-teknikk’, hvor begrep blir vendt inn og ut (inside out) og opp og ned (upside down) for å finne nye perspektiver på ytringer. Eksempelvis utforsket vi begrepet ‘skriveformål’: Hvem bruker begrepet, og i hvilken sammenheng brukes det/brukes det ikke? Hvor ofte forekommer det? I denne prosessen hadde vi nytte av programvaren NVivo hvor vi markerte om tekstbiter handlet om fag/fagdidaktikk, pedagogikk eller en kombinasjon.

Inspirert av den konstant komparative metoden (Strauss & Corbin, 1998) brukte vi ulike analyseredskaper som spørsmål, sammenligninger og tabeller. Vi sjekket om ytringer i intervjuene var konsistente med den faktiske skrive- og responsatferden. Vi sammenlignet både de forskjellige studentenes ytringer, og på tvers av de to typene datamateriale. Tema som dukket opp i én diskusjon, ble “briller” inn i analysen av den neste og vice versa. Dukket det opp nye momenter, gikk vi tilbake til tidligere diskusjoner. Eksempelvis fant vi at en av studentene stilte mange spørsmål til faglærerne. Gjaldt det alle studentene, og hvilke typer spørsmål stilte de? Stilte de færre spørsmål til praksislærere? Og hvordan stemmer dialogen i loggdiskusjonene overens med studentens omtale av rollen til faglærerne og praksislærere i intervjuet? Videre lagde vi tabeller over type spørsmål som vi kodet som pedagogiske, fagdidaktiske eller en kombinasjon. Det ga oss en oversikt over hva studentene var opptatt av.

Loggdiskusjonene utgjør et komplekst materiale med mye tekst og mange ytringer flettet inn i hverandre. Selv om det er samspillet i triaden som var fokus i analysen – å få en forståelse av hvordan ytringene står i forhold til hverandre – fant vi det nødvendig og nyttig å sortere materialet på ulike måter (Taylor & Bogdan, 1998). Vi isolerte faglærernes og praksislærers respons og innspill i egne dokumenter for å finne mønstre i den enkeltes tilbakemelding. Vi gjorde noe lignende med studentene. Her sorterte vi dem etter hovedinnleggene for hver av studentene. Det ga oss en bedre oversikt over hva hver av dem var opptatt av og hvilke diskusjoner det førte til.

Analysen av loggdiskusjonene og intervjuene viser at det er to trekk som karakteriserer den skriftlige dialogen i det triadiske refleksjonsfellesskapet, hovedkategoriene *Faglig orientering i studentenes loggskrivning* og *Synliggjøring av praksislærers kunnskap*. Den første hovedkategorien består av underkategoriene *Driv til å lese og anvende teori* og *Fagdidaktikk og fagspråk i fokus*. Den andre hovedkategorien består av underkategoriene *Etterspørre og utfordre lokal kunnskap* og *Bekreftede praksislærers kunnskap*.

Fordi en av oss var aktiv deltaker i diskusjonsforumet som faglærer, var det viktig å hele tiden være oppmerksomme på hvordan dette forholdet kunne farge analysen og tolkninga. Vi er oppmerksomme på fallgruvene ved å “forske på oss selv” og etterstrebet å balansere den doble rollen som faglærere og forskere (Peshkin, 1988). Vi gjennomførte derfor deler av analyseprosessen hver for oss



og sammenlignet hverandres koding, før vi i fellesskap kom fram til de endelige kategoriene. Deretter kodet vi materialet med kategoriene for å se om de var dekkende. Bruken av ulike datakilder bidrar sammen med ulike analysemetoder og kryssanalyse gjennom ulike sorteringer av materialet, til studiens troverdighet (Lincoln & Guba, 1985). Funnenes troverdighet og konsistens med data-materialet er avhengige av den konteksten der studien fant sted (dependability, Lincoln & Guba, 1985). For å gi leseren innblikk, har vi lagt vekt på utstrakt bruk av sitater fra både intervju og loggdiskusjoner i presentasjonen.

Vi har valgt å presentere funnene i den induktive analysen gjennom de fire underkategoriene, før vi i diskusjonen tolker hver av dem i lys av van Oers' (1998) tenkning om at kontekster åpner opp for to ulike læringsprosesser, en situasjonsavgrensende og en situasjonsoverskridende. Den første prosessen fungerer som partikularisering av mening og sier noe om hva som er gyldig tolkning her og nå. Den andre prosessen hindrer den partikulære meninga i å bli isolert ved at den settes inn i en helhet. Erfaringene fra læringsprosessen kan dermed også tas med videre inn i nye kontekster. Valget av tolkningsteori bygger vi på Taylor og Bogdan (1998) som sier: "Although most researchers align themselves with a special theoretical framework, it is standard to borrow from diverse frameworks to make sense of data" (s. 148).

## Resultater

### **Faglig orientering i studentenes loggskrivning: Driv til å lese og anvende teori**

Sara observerer i norsktimen at andreklassingene har store vansker med å lese en oppgavetekst, en tekst hun selv mener bør være enkel. Observasjonen gjør henne nysgjerrig, hun reflekterer i diskusjonsforumet: "Er det fordi de ikke konsentrerer seg? (...) Eller er det fordi de [svakeste leserne] har nok med å lese det som står der?" Vi tolker det slik at Sara her tenker på avkodinga, den tekniske siden av leseferdigheten. Deretter avslutter hun loggen med å etterspørre teori som kan hjelpe henne å forstå det hun har sett. Dette er ett av mange eksempler i materialet på at studentene spør om hjelp til teori når de kommer til kort ut fra egen kunnskap og erfaring. Slik hjelp får de fra de andre partene i fellesskapet. I dette tilfellet får Sara flere forslag som blir positivt mottatt: "Jeg kommer nok til å gå inn og lese en del av den teorien som dere har anbefalt."

I andre loggdiskusjoner ser vi at studentene selv finner fram til relevant teori, som i det følgende eksemplet der Solveig reflekterer over hvilke konsekvenser Vygotskijs teori om forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk kan ha for engelskundervisninga:

Vygotskij sier, ifølge Imsen (2010, s. 263), noe om hvordan barn i småskolen har et velutviklet muntlig språk, men at forutsetningene for et skriftlig språk ligger mye

dypere. Det mener jeg kan overføres til engelsken. (...) Men hvordan kan man vite at elevene er klare for skrivesteget? Og hva må man være litt på vakt på?

Refleksjonen er på et generelt nivå, men én måned seinere diskuterer hun spørsmålet på nytt med utgangspunkt i en konkret elevobservasjon og som et reelt valg hun må ta som lærer:

Hvor viktig er det at ortografien er på plass dersom man ser at fonetikken er delvis eller helt korrekt? I engelsken på tirsdag skulle ei jente skrive «apple», men hun skreiv *apl* i stedet. Da hun viste dette fram uttalte hun samtidig ordet korrekt. Man kan også se ut fra skrivemåten at fonetikken er på plass. «Det muntlige må komme først» sies det i faget engelsk som andrespråk. Er det da bare å «ignorere» de skriftlige feilene og bare fokusere på det muntlige? (...) Samtidig står det i læreplanen at elevene skal «kjenne igjen sammenhengen mellom noen engelske språklyder og stavemønstre». Så hvor skal man legge seg? Rette på alt, ingenting eller bare noe spesielt utvalgt?

Det er få eksempler på at studentene bare refererer teori. Det typiske er, som her, at studentene anvender teori i analyse av praksiserfaringer eller elevarbeid. I intervjuene kommer det fram at den nære sammenhengen mellom observasjon og teori var en viktig drivkraft i skrivearbeidet. Sara sier:

Hvis jeg fant noe spesielt interessant, så ville jeg kanskje lete etter litt teori til å støtte det opp. (...) Noen dager som jeg ikke hadde så mye å skrive om, da måtte jeg lese litt for å se om jeg fant noe teori som jeg kunne brukt når jeg observerte. (...) Det å knytte teori opp til praksis var det som utfordra meg mest. Og det er det jeg har fått mest igjen for.

Teorien ble for henne både en hjelp til å forstå praksis og et middel til å finne fram til læringsfokus i studiearbeidet. Analysen av loggdiskusjonene viser at studentene også brukte det digitale rommet til å etterlyse respons på om analyser og måten de brukte teorier på var meningsfylt. Studentene er samstemte i intervjuene om at de brukte lang tid på skrivinga, nettopp fordi de prioriterte arbeidet med teorien. Sigrid sier:

I starten brukte jeg veldig, veldig lang tid på å skrive for du måtte jo sitte og lete opp teori i bøker som stemte overens med det du skulle skrive. Det var greit å komme i gang med å trekke inn teori med en gang. Det fikk jeg mye igjen for i forhold til kommentarer.

Solveig forteller at teoribøkene ble brukt flittig når hun skreiv logg. “Det var jo DEN stabelen ved siden av sofaen,” sier hun og legger til, “jeg lærte jo ganske mye i starten også da, for man var jo innom alle slags bøker.” Sigrid sier dette om hva respons på teoribruk har betydd for henne:

All responsen er det beste med å ha vært med og skrevet. Både at jeg har lært meg å reflektere bedre rundt teori ved å knytte den til praksis, og at jeg har fått respons på hvilken teori jeg kunne dratt inn for å begrunne situasjoner og sånn.

Sara peker på sin side på at ikke bare bekreftelser, men også motstand i responsen var viktig for hennes læring. Hun sier: “Så synes jeg det var godt å få i hvert fall en oppklaring hvis vi hadde brukt teorien feil.” Både loggdiskusjonene og intervjuene viser på denne måten at tilegnelse og forståelse av teori ble en viktig del av SKRIVUT.

### **Faglig orientering i studentenes loggskrivning: Fagdidaktikk og fagspråk i fokus**

På Parken skole møter studentene tidlig i praksisen to opplegg som de anser som motstridende. Mens arbeidsmåten Veiledet skrivning stemmer med det de har lært og tydeligvis har tro på når det gjelder god skrivepedagogikk, innehar den ukentlige skriveleksa ingenting av dette. Det er elevenes tekster som setter studentene på sporet. Solveig skriver:

Det jeg har fått inntrykk av i løpet av praksisperiodene våre her, er at elevene synes denne type lekse er kjedelig, og ut fra Eriks tekster kan jeg se at han ikke gir alt i sine tekster. Jeg vet at han kan så mye bedre enn det som blir levert i skrivelekse, da jeg har sett noen flotte tekster av ham tidligere.

Sara følger opp loggresponsen: “Jeg har sett litt av dette jeg også, Solveig, føler det er flere elever som ikke skriver sitt fulle potensial i skriveleksene. Mange elever skriver så vidt et par setninger.” Studentene tolker dette som at elevene er lite motiverte for skriveleksa, og etter deres vurdering yter de ikke sitt beste i arbeidet. Men studentene stopper ikke der, de ønsker å forstå hvorfor dette skjer. Sigrid tar fram Skrivetrekanten som vektlegger sammenhengen mellom språkets innholdsside, forside og formålsside (Smidt, 2010), og spør om formålet med tekstene de skal skrive som lekse, kan være uklart for elevene:

Sett i fra elevens perspektiv, er det mulig at det mangler motivasjon og formål med denne type skrivning (...) Det sies at vi som lærere må skape autentiske skrive-situasjoner hvor skrivingen har et bestemt formål. Motivasjonen for å skrive kommer av at vi vil oppnå noe med skrivingen vår. Jeg tror formålet med denne type skrivning er tydelig og klart blant lærerne, men formålet er kanskje underkommunisert til elevene?

I et seinere innlegg peker hun på at tekster må ha mottakere for å gi mening for skrivere:

Vi må finne noe som opptar elevene, noe de er interessert i og engasjert i – slik kan vi skape gode tekster og ivrige skrivere. En slik oppgave vil forhåpentligvis oppleves meningsfull for elevene. Og skrivingen blir “jeg-forankret”, det vil si at elevene skriver til reelle mottakere om noe som virkelig opptar de, uavhengig av temavalg.

Sigrid vever her pedagogisk teori om motivasjon for læring sammen med fagdidaktisk teori om betydningen av tydelig formål og reelle mottakere. Den fagdidaktiske diskusjonen om lekse er bare ett av flere eksempler på at studentene tør å bruke den faglige analysen sin som et utgangspunkt for å stille spørsmål

ved eksisterende praksis. I dette tilfellet bekreftet praksislærer Peder studentenes analyse og ble med på en diskusjon om endring av praksis.

Analysen av loggdiskusjonene viser at studentene er på god vei til å utvikle et funksjonelt fagspråk, især når det gjelder lese- og skriveopplæring. I lekse-diskusjonen er begrep som 'formål', 'mottakere' og 'autentiske skrivesituasjoner' viktige for forståelsen av situasjonen. I Solveigs logg om engelskundervisning som vi viste tidligere, var begreper som 'ortografi' og 'fonetikk' viktige for at Solveig kunne beskrive elevens språkkompetanse og diskutere vektlegginga av muntlig kontra skriftlig engelsk. I intervjuet forteller hun hvordan skrivinga hennes etter hvert utvikla seg i en mer selvstendig retning; hun sier:

I starten så skreiv jeg vel egentlig sånne fagtekstlogger. Måtte huske å henvise, og så var det VELDIG viktig at du brukte fagbøker da. Men etter hvert så brukte jeg litt mer ordene og henviste til teorien. Altså brukte mer mine egne refleksjoner og tanker da. (...) For min del så tror jeg at du viser at du har kommet et skritt lenger når du klarer å skrive KUN dine tanker og refleksjoner og så trekke inn litt. I stedet for bare å sitte og henvise til Imsen hele tida.

Vi tolker Solveig som at hun nå har fått en forståelse av begrepene som gjør at hun ikke lenger trenger støtte i sitater fra teorien som forklarer dem. Nå kan hun bruke dem i egen skriftlig argumentasjon. Sigrid sier det samme i klartekst:

[Jeg er blitt] mye mer presis. Det er en helt annen måte å skrive på. Før så forklarte jeg på en måte teorien jeg brukte hver gang. Men så på en måte har jeg lært meg å bruke begrepene riktig. Så det har jeg lært mest av, absolutt! Og på en måte har jeg endelig forstått dem nok til å bruke dem riktig.

Vi avrunder beskrivelsen av denne underkategorien med et utdrag av Sigrids logg som eksemplifiserer hvordan studentene tok i bruk spesialisert fagspråk i elevtekstanalyser:

En tanke slo ned i meg da jeg veileda fokuseleven min. Han spurte meg blant annet hvordan orda <være> og <der> (...) skulle skrives. Kan det hende at eleven har blitt bevisst på at mange norske ord som skrives med grafemet <e>, uttales med fonemet <æ>? Han lurte på om ordet <der> skulle skrives med grafemet <æ>, og motsatt grafemet <e> i <være>. Han skreiv orda riktig til slutt, men er dette en over-generalisering/utviklingsfeil?

Gjennom bruk av fagspråk kan Sigrid diskutere på en effektiv og presis måte i refleksjonsfellesskapet.

### **Synliggjøring av praksislærers kunnskap: Etterspørre og utfordre lokal kunnskap**

Veiledet lesing og skriving er sentrale arbeidsmåter ved Parken skole. Mange loggdiskusjoner gjennom året viser at denne didaktikken opptar studentene. I en respons til Solveig skriver faglærer Frida at undervisninga etter praksisperioden vil gi dem større teoretisk innsikt i veiledet lesing. Hun gjør dem også opp-

merksomme på nettkilder de kan benytte, før hun avslutter: “I praksis håper jeg dere får anledning til å observere erfarne lærere drive veileda lesing, og får tid til å ha en samtale med dem om hvilke prinsipper de synes er viktige.” På denne måten viser Frida studentene at de må få tak i to ulike typer kunnskap for å gripe essensen i denne arbeidsmåten. De må tilegne seg det teoretiske grunnlaget arbeidsmåten bygger på, og de må utnytte muligheten til å lære av den lokale erfaringsbaserte kunnskapen på praksisskolen.

Dette er ett av mange eksempler på at faglærerne henviser studentene til praksislærers kunnskap. I eksemplet over pekes det mot praksisskolens didaktikk. I det neste eksemplet er det Peders elevkunnskap som settes i fokus i Fridas respons:

Mitt råd er å lage en god og meningsfull skriveoppgave hvor eleven kan fortelle noe som betyr noe for han, eller fortelle om noe han eller klassen har holdt på med nylig. I tillegg bør du tenke over om eleven skal få noen skriverammer, f.eks. hjelp til å se hva som kan høre med til innledning – hoveddel – avslutning. Jeg ville altså ikke ha satsset på friskriving. Kjempefint hvis du kan sjekke med Peder hva eleven har behov for.

Også i dette tilfellet henleder Frida oppmerksomheten på at det er ulike typer kunnskap som må settes i spill for å skape god undervisning. Ved mange anledninger etterspør faglærerne at studentene utdyper og konkretiserer når de argumenterer for didaktiske valg. På samme måte inneholder materialet eksempler på at praksislærer blir utfordret i diskusjonen. I dette eksemplet er det faglærer Frøydis som utfordrer Peder til å tenke videre sammen med henne og studentene omkring fagdidaktikken i norsk og i engelsk: “Det hadde vært spennende å høre fra Peder og flere andre hvor mye mer en til daglig kunne gjort ut av engelsken, uten at det blir et problem for annen læring og for norsken?” Dette er ett eksempel av mange på at det foregikk autentiske diskusjoner i refleksjonsfellesskapet; argumenter fikk både støtte og ble utfordret.

### **Synliggjøring av praksislærers kunnskap: Bekrefte praksislærers kunnskap**

Materialet inneholder mange eksempler på at faglærerne roser praksisskolens faglige virksomhet, slik Frida gjør i dette eksemplet:

En annen soleklar fordel er at tekster er tilgjengelig og synlige, hele tida, overalt, for elevene som befinner seg i gangen, i klasserommet, i lyttekroken. Og hva gjør elevene? Jo, de LESER dem. Tekstene får mange mottakere, og dette er igjen kopla til skrive lyst og skriveformål. I tillegg: Hva betyr det for begynneropplæring at klasserommet bugner av skriftspråkstimulerende ressurser?

Ordvalget viser at hun bobler av entusiasme over det hun observerer i praksisskolen. Og det er ikke bare generell ros, den er begrunnet, slik det også kommer fram i denne responsen fra Frøydis: “Skrivedagen på Parken skole er god ikke bare fordi de har erfaringer med god organisering, men fordi det er jobba godt faglig med de didaktiske spørsmålene knyttet til skriveopplæring.”

Vår tolkning er at når faglærerne på denne måten beskriver det som skjer i skolen med støtte i teori og et presist fagspråk, fungerer det som en legitimering av praksislærers rolle og kompetanse. I andre tilfeller bekrefter faglærerne praksislærer gjennom å gjenta, og derved forsterke, hva praksislærer Peder allerede har satt fokus på, slik som i dette eksemplet:

Jeg synes du tenker og skriver klokt om bruken av konkreter. Jeg er spesielt interessert i om du kan følge opp det du selv foreslår – og som Peder støtter – nemlig å få noen av elevene i dialog om hvordan de løser matteoppgavene eller tenker om løsninga av dem. Her ville elevene ha gått fra visualisering til verbalisering av sine indre bilder. Flott at Peder nevnte et eksempel på et slikt uttrykk fra klasserommet: “Under null” 😊

I loggdiskusjonene er det mange henvisninger i faglærernes respons som bekrefter praksislærer Peders rolle og kompetanse: “som Peder støtter», «slik Peder skriver”, “Peder nevner også”, “Peder peker på noe sentralt”. Vi avrunder presentasjonen av underkategorien med et sitat fra intervjuet med Sigrud som eksemplifiserer hvordan kombinasjonen av Peders lokale kunnskap om elevene og den skrivepedagogiske teorien ga studentene trygghet i rollen som skriveleer:

Etter hvert som du blir mer kjent med elevene og når du har teorien i bakhånd, da blir det mye enklere å planlegge skrive dager og skriveoppgaver, og vite hvorfor de fungerer. Jeg ble mye mer trygg på meg selv og de valgene jeg gjorde i for eksempel norsk da, som fag. Vi diskuterte jo veldig mye skiving, så jeg føler at jeg ble tryggere på type skriveoppgaver jeg gir og hvilken type skrive dager jeg kan ha.

## Diskusjon

Vi har tidligere referert studier (Klemp, 2013; Ottesen, 2006; Sundli, 2002) som viser at lærerstudenters refleksjon i praksisopplæringa for en stor del er kontekstnær og at erfaringene er lite generalisert. Med støtte i van Oers’ (1998) tenkning kan vi si at tidligere forskning kan tyde på at refleksjonsprosessene i praksisopplæringa er utilstrekkelige når det gjelder den *situasjonsoverskridende* delprosessen. Oppmerksomheten er på den *situasjonsavgrensende* prosessen som sier noe om hva som er gyldig tolkning av enkelttilfeller her og nå. Vi vil hevde at vår studie viser at læringsprosessene i det digitale rommet i SKRIVUT også er situasjonsoverskridende. Dette kom fram allerede i den innledende deduktive analysen som viste at en stor andel av loggdiskusjonene handler om generalisering av kunnskap eller å relatere teori og praksis, to av tre skriveformål innenfor *profesjonaliseringsperspektivet* (Klemp, 2013). I fortsettelsen argumenterer vi for hvordan den situasjonsoverskridende delprosessen kommer til syne i alle de fire underkategoriene utviklet gjennom den induktive analysen.

Resultatet av analysen viser at dialogen i refleksjonsfellesskapet ga et *driv til å lese og anvende teori*. Studentene ønsket å finne fram til og lære teori som kunne hjelpe dem å forstå elever og klasseromshandlinger. Teori flytter fokus

fra det partikulære til det generelle slik det kreves for å kunne beskrive en prosess som situasjonsoverskridende. Når Sara går inn og leser teorien hun får forslag om vil fokuset flytte seg fra det partikulære, eleven som leser dårlig fordi han kanskje har et konsentrasjonsproblem eller bare “har nok med å lese det som står der”, til generell kunnskap om at avkoding er ressurskrevende for nye lesere. Dialogen og henvisninga til generalisert kunnskap gjorde det dermed mulig for Sara å forstå hvilken utfordring hun har som lærer også i andre kontekster.

Underkategorien *fagdidaktikk og fagspråk i fokus* viser samme type dynamikk i den faglige dialogen. Skrivedidaktikken er utgangspunktet for studentenes spørsmål om hvorfor elevenes lekseoppgaver ikke fungerer, og denne teorien er også med dem når de diskuterer med Peder hvordan skriveleksa kan gjøres mer lystbetont og lærerik. Vi ser her en pendelbevegelse mellom situasjonsoverskridende (fagdidaktisk teori) og situasjonsavgrensede refleksjon over skrivelekseproblemet. Pendlinga mellom de to lærerutdanningsdiskursene, teoristudier og praksisopplæring, bidrar til at studentene får innhold i begreper. Fagspråket de utvikler, vil trolig være med dem videre som verktøy for faglig analyse i nye kontekster.

I kategorien *synliggjøring av praksislærers kunnskap* ser vi at grunnlaget for de situasjonsoverskridende prosessene ikke er avgrenset til teori, men også støtter seg på erfaringsbasert kunnskap. I noen situasjoner ber faglærerne studentene etterspørre lokal kunnskap, for eksempel om enkeltelever, for å få et godt grunnlag for partikulær meningsdannelse. Begge underkategoriene *etterspørre og utfordre lokal kunnskap* og *bekreftede praksislærers kunnskap* viser imidlertid at det triadiske refleksjonsfellesskapet gir den lokale kunnskapen legitimitet ut over praksisskolens ramme. Faglærer Fridas oppfordring til studentene om å observere de erfarne lærernes praksis og etterpå samtale med dem om prinsippene bak veiledet lesing, er et slikt eksempel. Det er også Fridas innlegg i Saras loggdiskusjon om hvordan Parken skole gjør stas på elevtekstene. Sitatet starter med en beskrivelse av hvordan tekstene er tilgjengelige og synlige i skolen og hvordan dette fører til at elevene leser dem. Videre i ytringa er det generalisert skrivedidaktisk kunnskap Frida deler. Hun får fram betydningen av tydelige mottakere og skriveformål, slik Parken skole vektlegger. Slik gjøres den erfaringsbaserte, lokale kunnskapen til en aktør i den situasjonsoverskridende delen av lærerstudentenes læringsprosess i tråd med van Oers' (1998) tenkning. Basert på denne tenkninga sier Heggen og Raaen (2014): “Det betyr at kontekst ikkje berre er noko som blir reproduisert innafør utdanninga eller praksisskule kvar for seg, men også blir utvikla gjennom dei fortolkande aktørane sine aktiviteter og kommunikasjon” (s. 8). Så langt har vi drøftet funnene i lys av van Oers' (1998) begreper. I det videre vil vi diskutere hvordan vår studie bidrar til kunnskapsfeltet.

Studien skiller seg fra de internasjonale studiene som viser at faglærernes inntreden på praksisarenaen ikke uten videre bidrar til løft av den faglige dia-

logen (Borko & Mayfield, 1995; Bulloch & Draper, 2004; Valencia mlf., 2009). Slik vi har vist, settes både den teoribaserte og den erfaringsbaserte kunnskapen i spill i det digitale rommet. I følge Heggen og Raaen (2014) gir det doble læringsperspektivet innlemming i en etablert praksis, samtidig som denne utfordres ved at en bringer ny kunnskap i det etablerte, en læringskontekst preget av helhet og sammenheng. Studenter, praksislærer og faglærere er alle fortløpende aktører som bidrar i dialogen og utvikler en kontekst der både situasjonsavgrensede og situasjonsoverskridende prosesser finner sted. Slik vi har vist i studien, er vekslings mellom teori og erfaringsbasert kunnskap driverne i hver sine av disse prosessene. Her skiller denne studien seg fra en studie fra det første SKRIVUT-året (Klemp & Nilssen, under vurdering) der sterk preferanse for teori og manglende fokus på erfaringsbasert kunnskap var sterkt medvirkende årsaker til at dialogen i det triadiske refleksjonsfellesskapet delvis brøyt sammen. Teoripreferansen ble fremmet av ulike deltakere i triaden, også praksislærer.

Vi skiller oss også fra tidligere norske studier (Heggen, 2005; Østrem, 2010) som har påpekt at lærerstudenter har manglende fokus på fagkunnskap. Vårt funn av økt faglig orientering og utvikling av fagspråk kan ha sammenheng med at situasjonen endres når studenter vet de skriver til faglærere. Basert på Vygotskijs (1987) tenkning kan det også ha sammenheng med at dialogen i SKRIVUT er skriftlig og derfor krever at situasjonskonteksten gjøres eksplisitt og beskrives i et presist språk. Uavhengig av årsak viser funnet at studentene i det triadiske refleksjonsfellesskapet har et mer positivt forhold til vitenskapsbasert kunnskap og presist fagspråk enn det som er dokumentert knytta til norske lærere (Afdal & Nerland, 2014; Jensen, Lahn & Nerland, 2012; Kvam, 2014).

Hoel (2012) peker på at det er utfordrende for studenter å komme inn i fagets språk, og at de derfor har problemer med å forstå det de leser. Norske studier viser at det øker studentenes forståelse av teoriens relevans for yrkesutøvelse når teoristudiene knyttes opp mot brukssituasjoner (Heggen, 2008; Klevenberg & Knain, 2012; Nilssen & Solheim, 2015). Vår studie støtter dette. Vi vil hevde at vi i tillegg har vist at det er et karakteristisk trekk ved den skriftlige dialogen i refleksjonsfellesskapet at studentene utvikler en selvstendig faglig stemme. Med dette mener vi at studentene viser at de kan gjennomføre faglige analyser og føre faglige samtaler om didaktiske valg basert på både teoretisk kunnskap og lokal, erfaringsbasert kunnskap. Ifølge Fosse, Rødnes og Brevik (2015) synliggjør bruk av fagspråk, slik vi har vist at SKRIVUT-studentene behersker, lærerprofesjonalitet.

### **Hva betyr dette for lærerutdanninga?**

Studiens verdi er i første rekke at den viser at det er mulig å etablere en møteplass på tvers av de to læringsarenaene som støtter lærerstudentenes læring på områder der tidligere studier har dokumentert manglende kompetanse innenfor



lærerprofesjonen. Vi har også vist at det digitale rommet kan fungere som ramme for samspillet. Vanligvis er det bare praksislærerne som er sammen med studentene når de møter yrket og kunnskaper og forforståelse skal gjøres om til handling. I vårt prosjekt kom faglærerne tett på studentene i dette møtet mellom teori og praksis. Et annet særtrekk ved prosjektet vårt er graden av skriftlighet. Den skriftlige dialogen i It's learning i praksisperiodene viste seg å være drivende både for teoristudier og for faglig dialog på tvers av kunnskapstyper for studenter som riktignok meldte seg til prosjektet ut fra en motivasjon til å lære mer, men som vi vurderer som et utvalg helt vanlige grunnskolelærerstudenter.

Vår studie er begrensa til én triade og viser én måte å styrke den faglige dialogen på knyttet til praksisopplæringa. Selv om arbeidsmåten er drivende når det gjelder studentenes studieinnsats, er det også krevende for praksislærere og faglærere å følge opp en løpende skriftlig dialog med studentene gjennom flere praksisperioder. Dersom arbeidsformen skal tas i bruk i større skala, må en diskutere hvordan den kan avgrenses og innpasses i praksislærernes og faglærernes arbeidsoppgaver. Vi trenger derfor flere studier som viser hvordan slikt triadisk samspill kan etableres og utvikles.

## Referanser

- Afdal, H. W. & Nerland, M. (2014). Does teacher education matter? An analysis of relations to knowledge among Norwegian and Finnish novice teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 281–299.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Berge, K. L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa*. Ph.d-avhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.
- Bullogh, R. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420.
- Dons, C. F. & Strømman, E. (2014). Skrivning i det digitale rom – refleksjon og profesjon. Presentasjon på Nordisk lærerutdanningskongress, Nuuk, 2.–6. september.
- Edwards, A. (2008). *Becoming a Teacher. Becoming a Learner*. Key note på Nordisk lærerutdanningskongress, Reykjavik, 21.–25. mai.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fosse, B. O, Rødnes, K. A. & Brevik, L. M. (2015). Betydningen av å bruke fagbegreper. For elever, lærerstudenter og lærere. *Bedre skole* (2), 72–77.
- Furlong, J., McNamara, O., Campbell, A., Howson, J. & Lewis, S. (2008). Partnership, policy and politics: initial teacher education in England under New Labour. *Teachers and Teaching*, 14(4), 307–318.
- Grossman, P. (1992). Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching. *Review of educational research*, 62(2), 171–179.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language and semiotic*. London: Edward Arnold.
- Heggen, K. (2008). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger. Utdanningsinnhold og kompetansebehov. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 92(6), 457–469.

- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 446–460.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(1), 3–13.
- Hoel, T. L. (2012). Førstesemesterstudenten: Skrivning i ukjent landskap. I G. Melby & S. Matre (red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 17–31). Trondheim: Akademika forlag.
- Hoel, T. L. (2002). Interaction and learning potential in e-mail messages. I E. Maagerø & B. Simonsen (red.), *Learning through genres* (s. 15–38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, K., Lahn, L. & Nerland, M. (2012). Introduction. Professional learning in new knowledge landscapes. A cultural perspective. I D. Livingstone, D. Guile & K. Jensen (red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 1–24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Klevenberg, B. & Knain, E. (2012). Bevegelse mellom praksis og teori i det tredje rom. I G. Melby & S. Matre (red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 113–129). Trondheim: Akademika forlag.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2009). St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Klemp, T. (2013). Loggskrivning i praksis – ei vandring mellom fire perspektiver. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 7(2), 51–76.
- Klemp, T. & Nilssen, V. (under vurdering). Positionings in an immature triad in teacher education. *European Journal of Teacher Education*.
- Klemp, T., Nilssen, V., Strømman, E. & Dons, C. F. (2016). *På vei til å bli skriveleærer – Lærerstudenten i dialog med teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Knain, E. (1999). *Naturfagets tause stemme. Diskursanalyse av lærebøker for Natur- og miljøfag i et allmenndannelsesperspektiv*. Ph.d-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kvam, E. K. (2014). *Pedagogiske samtaler. En kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole*. Ph.d-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Martin, S. D., Snow, J. L. & Torrez, C. A. F. (2011). Navigating the terrain of third space: Tensions with/in relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299–311.
- Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R. B., Solheim, R. & Thygesen, R. (2011). *Developing national standards for the teaching and assessment of writing*. Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020. Upublisert.
- Moje, E. B., Ciechanowsky, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrilo, R. & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38–70.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. & Solheim, R. (2015). «I see what I see from the theory I have read.» Student teachers learning through theory in practice. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 41(4), 404–416.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Hentet 28.09.2006 fra [http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_ utdanning/SK/Rapporter /ALUEVA\\_Hovedrapport.pdf](http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_ utdanning/SK/Rapporter /ALUEVA_Hovedrapport.pdf)

- Ohnstad, F. O. & Munthe, E. (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 140–164). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Ph.d-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity: One's Own. *Educational Researcher*, 17(7), 17–21.
- Smidt, J. (2010). Skrivesituasjoner og skrivekulturer i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11–35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stjernø, S. (1996). Har profesjonsutdanningene felleskomponenter? I V. Bunkholdt (red.), *Kunnskap og omsorg: Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene* (s. 33–43). Oslo: Tano.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strømman, E. (2015). Participant activity and facilitator strategies in an LMS-based discussion forum. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(1), 43–62.
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten: praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource* (3. utgave). New York: John Wiley & Sons.
- Terum, L. I. & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 75–97). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A. & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304–322.
- van Oers, B. (1998). From context to contextualization. *Learning and Instruction*, 8(6), 473–488.
- Vygotskij, L. S. (1987). Thinking and speech. I R. W. Rieber & A. S. Carton (red.), *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology* (s. 39–285). New York: Plenum Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original publisert i 1930–35.)
- Zeichner, K. (2010). Rethinking connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- Østrem, S. (2010). Lærerstudenters forestillinger om det fremtidige arbeidet sitt. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 53–71). Oslo: Abstrakt forlag.