

Anna-Lena Østern

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) och Åbo Akademi

Renata Svedlin

Åbo Akademi

Gunnar Engvik

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7915>

Partnerskap inom lärarutbildning i Norge och Finland: historiska förutsättningar för og praktiklärares förståelse av professionell handledning

Sammandrag

Syftet med denna artikel är att undersöka hur strävanden att professionalisera handledning i lärarutbildning i Norge och Finland genomförts och har resulterat i två olika partnerskapsmodeller. Fokus är i denna artikel på handledning av undervisningspraktik. Artikeln handlar dels om den historiska framväxten av undervisningspraktik och -handledning av lärarstuderande inom lärarutbildning, dels om två exempel på pågående utvecklingsarbete inom området handledning i lärarstuderandes undervisningspraktik. I en jämförande uppställning lyfter författarna fram avgörande brytningspunkter i utvecklingen av praktik med åtföljande handledning inom lärarutbildningen i Norge, respektive Finland. Med stöd av ett empiriskt material som synliggör hur idag verksamma handledare resonerar om kännetecknen för professionell handledning, för författarna en diskussion om rådande utvecklingslinjer i Norge, med en kontrasterande jämförelse med utvecklingen i Finland. Analyserna är genomförda, dels som historisk analys (baserad på litteratur om ämnet), dels som tematisk narrativ analys av ett empiriskt material om handledning producerat som uppgift under en fortbildning i Norge respektive inom ramen för en samling med övningsskollärare i Finland.

Övningsskolan i Finland har genomgått transformation, från att tidvis ha varit hårt kritiserad som konservativ och obenägen till förnyelse, samt för ojämförligt goda resurser, till att i dagsläget ha en styrkt plats som centrum för pedagogisk innovation, forskning och handledning. Den norska universitetsskolan är ung, men har likheter med dagens finska övningsskola rörande pedagogisk innovation, forskning och handledning. I dagens läge kan vi notera att professionaliseringssträvande knutna till handledning av lärarstuderande är dels uppifrån styrda, dels utvecklade inifrån professionen.

Nyckelord: professionalisering, handledning, övningsskola, universitetsskola, lärarutbildning

Partnership within teacher education in Norway and Finland: historical prerequisites for and practice teachers' understanding of professional supervision

Abstract

The aim of this article is to explore how attempts to professionalise supervision in teacher education in Norway and Finland have been carried out and have resulted in two different partnership models. The focus of this article is on the supervision of future teachers' teaching practice. The article partly comprises the historical emergence of teaching practice and its supervision. It contains two examples of ongoing developmental work within the field of supervision of future teachers' teaching practice. In juxtaposition, the authors highlight decisive turning points in the development of practice and supervision in teacher education in Norway and Finland, respectively. Based on empirical material which makes visible how supervisors currently reason around the characteristics of professional supervision, the authors discuss the predominant developmental lines in Norway, with a contrasting comparison with those in Finland. The analyses are carried out partly as historical analyses (based on literature about the subject), and partly as thematic narrative analyses of empirical material about supervision which was produced as a task during a continuous education course in Norway, and respectively in Finland within the frames of a seminar for teachers at a teacher education practice school.

The practice school in Finland has undergone a transformation, from a time of being strongly criticised as conservative and not willing to renew itself, as well as of having incomparably rich resources, to the current situation, where it now has a strengthened position as a centre for pedagogical innovation, research and supervision. The Norwegian university school is young but has similarities with the Finnish practice school of today concerning pedagogical innovation, research and supervision. For the time being, we may note that the attempts to professionalise supervision are partly decided from outside, and partly developed from inside the profession.

Keywords: professionalisation, supervision, practice school, university school, teacher education

Introduktion

Inramningen för denna artikel är två olika partnerskapsmodeller, den norska universitetsskolan under utveckling i Trondheim, och den redan etablerade övningsskolan i Finland, med Vasa som exempel. De tre artikelförfattarna är knutna till dessa verksamheter som lärarutbildare och handledarutbildare. Vi skriver därmed både med ett inifrånperspektiv och ett utifrånperspektiv, och med en avsikt att jämföra de två modellerna. Frågan vi ställer är: *Hur har professionalisering av lärarutbildningens praktik och praktikhandledning förstått dels i ett historiskt, dels i ett nutida perspektiv?* Inledningsvis gör vi nedslag i förståelser av begreppen professionalisering och professionell. Därefter belyser vi det historiska perspektivet genom en deskriptiv analys av centrala händelser knutna till lärarutbildning, praktikskolor och utbildning av praktikhandledare i Norge och

Finland. Det nutida perspektivet belyses genom analys av ett empiriskt material, väglett av forskningsfrågan: *Hur förstår praktikhandledare i lärarutbildningen – inom respektive partnerskapsmodell – begreppet professionell handledning?*

Studien ingår i forskningsprojektet *Fra praksis tilbake til praksis*, som har godkänts av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), samt av de lärare och ledare som deltar som forskningspersoner från Vasa övningsskola.

Professionalisering av lärarprofession och lärarutbildning

Lund, Jakhelln och Rindal (2015) konstaterar att professionalitet måste förstås som situationsberoende, och att begreppet omfattar utövande av yrke med en kunskapsbas som gör det möjligt att hantera komplexa frågor knutna till undervisning och lärande. Rapporten *Om lærerrollen – Et kunnskapsgrunnlag*, av en expertgrupp ledd av Thomas Dahl (2016), betonar en kollektiv dimension i lärarprofessionalitet, genom att professionsgemenskapen är grunden för en lärares professionalitet (Dahl, 2016). Hänvisande till Evetts (2003) diskuteras balansen mellan styrning ovanifrån och inifrån när det gäller professionalisering.

Evetts (2003) menar att professionalism kan ses som en ideologi eller en diskurs, som ett sätt att tala om och legitimera yrken på. Evetts har ett kritiskt perspektiv och hävdar att arbetsgivare använder professionell som ett honnörsord för att disciplinera yrkesutövare. Expertgruppen (Dahl, 2016) gemämler att styrningen ovanifrån med syfte att professionalisera läraryrket i Norge, har haft som avsikt att lägga grund för den fortsatta lärarprofessionaliseringen inifrån: ”I en norsk kontekst kan vi si at «profesjonalisering ovenfra» derfor også kan innebære en nødvendig og ønsket støtte og komplement til profesjonalisering innenfra.” (s. 38). Genom styrningen kan lärarutbildare ta ett starkare grepp om sin egen professionalisering inifrån.

I en norsk studie (Espedal, 2017) beskrivs utgångspunkten för förståelse av professionalitet, nämligen att när ett yrke betecknas som en profession, uttrycks bestämda förväntningar om professionalitet i yrkesutövningen. Espedal nämner yrkesetik, [erfarenhet av] utövande av yrket, profession och kunskap, kvalitet, yrkesutövaren som en del av en professionell gemenskap, auktorisering av professionen och gränser för professionell verksamhet (s. 49).

En jämförande studie av Cochran, Grudnoff, Orland-Barak och Smith (2020), om utbildning av lärarutbildare i USA, Nya Zeeland, Israel och Norge, konkluderar att lärarutbildare behöver kunna mer och utöver sådant som lärare behöver kunna. Det gäller lärarutbildningens pedagogik, i form av ”[...] mentoring, coaching, and mediated interactions involving feedback, critical dialog, and guided self-reflection” (s. 16). Vidare nämns kritisk reflektion och beredskap att revidera egna uppfattningar och antaganden om hur dessa är inbäddade i skolans policy och praxis. Cochran et al. lyfter fram behovet av att lärarutbildare får goda möjligheter att utveckla forskningsberedskap, och särskilt ”the development of an inquiry stance” (s. 17), ett forskande förhållningssätt.

Hur har då utvecklingen sett ut, ifall vi ser till de historiska utvecklingslinjerna? I det följande sammanfattar vi utvecklingslinjer i tänkandet och beslut gällande praktik och praktikhandledning, i Norge och i Finland.

Utvecklingslinjer i praktik och praktikhandledning i Norge och Finland

I denna sammanfattning av historien om förändringsskeden strävar vi att lyfta fram aspekter som belyser framväxten av en handledarprofession. Framväxten av pedagogiska studier och formande av praktikhandledarroll i den norska lärarutbildningen inleder avsnittet, därefter övergår vi till utvecklingen av lärarutbildning och praktikhandledning i Finland. I tabell 1 har vi en sammanfattning av organisatoriska förändringar i norsk och i finländsk lärarutbildning av central betydelse för professionalisering av handledning vid lärarstuderandes undervisningspraktik.

Tabell 1. Sammanställning av hur undervisningspraktik i lärarutbildning organiserats i Norge och Finland från medio 1800-tal fram till nutid

| Norge | Finland |
|--|--|
| Mitten av 1800-talet till slutet av 1800-talet | |
| Runt 1830: Stiftsseminarier med övningsundervisning för folkskolan. 1835: Kommission som värderade olika sidor av lärarutbildning. 1847: "Egentlig pedagogisk seminarium". 1854 och 1869: Departementet frågade om det fanns intresse för handledarutbildning (men det fanns det inte). | 1862: Folkskolförordning. Övningsskolor anknutna till utbildning av folkskollärare vid seminarier. 1864: Normallyceer för praktik för blivande ämneslärare. 1866: Modellskola för övningsundervisning. |
| Början av 1900-talet fram till införande av grundskolan | |
| 1907: "Det pedagogiske seminar" vid Universitetet i Oslo. Praktisk-pedagogisk utbildning 6 månader. 1939: Övningsskollärare och lärarutbildning samarbetar. 1948: Övningslärarlaget grundas. 1964: Erbjuds utbildning för praktikhandledare. 1969: Grundskolan införs. 1971: Praktikhandledare anställs (4 års heltidskontrakt). | Början av 1900-talet: Modellskola blev övningsskola. 1972-76: Grundskolan införs. 1970-tal: All lärarutbildning flyttad till universitet, och akademisering genom krav om masterexamen för lärare från 1979. 1985: Övningsskolelag. |
| Slutet av 1990-talet och början av 2000-talet | |
| I mitten av 1990-talet: Pedagogisk seminar blir ettårig. 2002: Regeringen beviljar medel för utbildning av praktikhandledare. 2005: Partnerskolor som praktikskolor. 2015: Universitetsskola i Trondheim, knuten till NTNU, och med inspiration från medicinsk utbildning. Nationellt i Norge finns et nätverk för universitetsskolor med 16 universitet och högskolor (per november 2019). 2017: Lärares grundexamen blir master. | 1980- och 1990-talen: Ifrågasättande av övningsskolans existens. Fortbildning för handledare vid fältskolor och övningsskolor. 1990- och 2000-talen: Transformation av övningsskolan och styrkt skolform. Uttalat uppdrag att fungera som miljö för pedagogisk forskning, och som miljö för lärarstuderandes undervisningspraktik. 2010 och framöver: Stark övningsskola, nationellt samarbete; eNorssi är ett nationellt samarbetsnätverk för övningsskollärare; sakkunskap om läroplansarbete; tar emot uppdrag från undervisningsministeriet. |

Om pedagogiska studier i norsk lärarutbildning och framväxten av en praktikhandledarroll¹

Pedagogisk utbildning av lärare till den högre skolan i Norge

Arbetet med att föra in pedagogiska studier i den norska lärarutbildningen, både teoretiskt och praktiskt, startade runt 1835, med ett ”egentlig pædagogisk Seminarium”, inspirerat av Tyskland. År 1847 upprättades en kommission som skulle värdera olika sidor av lärarutbildningen. Ett förslag framlades på ”övningskurs” med praktik, på ett halvt år. Dessa två initiativ, och liknande försök från departementets sida att införa praktik, avvisades 1854 och 1869.

Perioden med Pedagogisk seminar

År 1907 upprättades ”Det pedagogiske seminar” vid Universitetet i Oslo, och från 1923 fram till mitten på 1960-talet var strukturen och arbetsuppgifterna i stort sett som följande: Kandidaterna praktiserade vid en rad högre skolor och var närvarande i klasserna i 12–14 timmar varje vecka. De tog gradvis över undervisningen, som övervakades och evaluerades av praktikhandledaren. Ledaren för ”Det pedagogiske seminar” besökte och evaluerade kandidaterna sex till åtta gånger under loppet av praktikperioden.

Med undervisningsplanerna från 1939 påfördes ett samarbete mellan övningsläraren och lärarskollärare. Övningsskolan skulle användas som ett ”granskningsfelt”, och man öppnade för auskultering och gradvis utövande av det mer krävande och reella lärararbetet i folkskolan. I 1948 grundades en förening ”Øvingslærerlaget”, som i en skrivelse till departementet betonade att uppgiften som övningslärare kräver människor med speciella personliga förutsättningar. I samma skrivelse ber övningslärarföreningen de ansvariga om att leta efter ”øvingslæreremner”.

En intensiv utredningsverksamhet inleddes år 1965, och under de följande 10–15 åren genomfördes ett tiotal utredningar om den praktisk-pedagogiska utbildningen. År 1971 föreslås att praktikhandledare borde anställas på heltid, men för en viss tid, med det stora behovet av förnyelse av praktikundervisningen i övningsskolorna som motivering. Året därefter beslöt departementet att erbjuda praktikhandledare en fyraårig anställning.

Övergången från ett halvårigt pedagogiskt seminarium till ettårig praktisk-pedagogisk utbildning (PPU) skedde i mitten av 1990-talet. År 1998 fastställdes en ny ramplan för 60 studiepoäng PPU, med 30 studiepoäng pedagogik gemensamma för allmänna ämnen och yrkesämnen. Lärare i allmänna ämnen väljer således utgående från sin egen utbildning oftast två ämnesdidaktiska studiemoduler, vardera omfattande 15 studiepoäng. Praktiken omfattar 12–14

¹ Den norska historiska framställningen bygger på Strømnes (1983).

veckor med totalt 100 timmar praktikundervisning, men berättigar inte till studiepoäng.

Pedagogisk utbildning för folkskolan (senare grundskolan)

Med "Undervisningsplanen" från 1869 överfördes ansvaret för övningen i att undervisa till praktikhandledarna. Ett förslag på att inrätta statsövningsskolor lades fram år 1913, men detta förverkligades inte med hänvisning till att det skulle bli för dyrt för staten.

I motsats till vad gäller utbildning av lärare till högre skola (gymnasium), har frågan om färdigheter i praktiskt skolarbete varit en del av förväntningarna på pedagogiska färdigheter, allt sedan början av folkskol- och senare grundskollärautbildningen i Norge. De första lärarutbildningarna, eller så kallade stifts-seminarier, är från 1830-talet, då fyra seminarier inrättades. I reglementet för seminarierna anges att de studerande skulle ha praktisk "undervisningsøving for allmugeskolen".

År 1964 erbjöds en ettårig utbildning för praktikhandledare, men intresset var svagt, och utbildningen lades ner. Till och med Øvingslærerlagets "kamp" för praktiklärare och praktik i skola, samt krav på ersättning, fick vänta på sitt genomslag till tidigt 1970-tal i "Odelstingsproposisjon" från år 1973.

Norska Stortinget konstaterar 2002 att avtalet för övningslärare ger viktig vägledning för praktikundervisningen och garanterar tid för reflektion och handledning. I samma skede fick övningslärarna ett nytt avtal som möjliggjorde att lärarutbildningarna kunde göra avtal om praktikplatser direkt med barnträdgårds- och skolägare, och att lärarna skulle ha funktion som övningslärare med tidsbundna avtal och som deltidsanställda vid universitet/högskola.

År 2005 införde departementet begreppet *praksisskole*, som innebär ett mera helhetligt ansvar för skolan om samarbete med lärarutbildningen, under rektors ledning. Intentionen är att utveckla praktikskolan till en lärande arena skapad genom samarbete inom ämnen med lärarutbildning, skola och lärarstuderande. Från och med studieåret 2003/2004 har regeringen beviljat medel för utbildning av praktikhandledare, och en rad högskolor och universitet erbjuder nu denna typ av fortbildning.

Finlands övningsskolkoncept och förnyelsen av det

Lärarutbildningen i Finland har sedan folkskolförordningen från år 1862 haft till lärarutbildningen anknutna övningsskolor, där lärarstuderande praktiskt kunnat öva upp förmågan att undervisa och att få insikter i skolhållning. Motsvarande arrangemang har funnits för ämneslärare (läroverkslärare, gymnasielärare) vid de så kallade normallyceerna från och med 1864. Denna 150-åriga period sedan inledningen på 1860-talet har genomkorsats av en lång rad förändringar både inom de administrativa arrangemangen och gällande pedagogiska perspektiv.

Avsnittet anger några centrala vändpunkter i övningsskolornas utveckling, och dess anknytning till utformningen av lärarstuderandes praktikperioder.

Modellskola blir övningsskola

Modellskolans ställning beskrevs i förordningen från år 1866, med uppdraget ”att stå för undervisningsövningar för seminariets studerande och övning av skolhållning”. Benämningen på skolan förändrades i början av 1900-talet till övningsskola (Salo, 2017, s. 138).

Till skillnad från folkskolläraryrket inrättades för de högskoleutbildade läroverkslärarna (dvs. idag ämnesläraryrket) så kallade normallyceer, med förebild i Die Wiener Normalschule. Benämningen ”normal” uttryckte uppdraget att till lärarstuderanden förmedla normer för skolan, som sedan skulle spridas och efterföljas i landets övriga skolor. Normalskolorna hade således en dubbel uppgift, att erbjuda de blivande läroverkslärarna möjligheter att öva upp sina färdigheter inom läraryrket, samt att utöver detta utgöra ett stilbildande, modellgivande exempel på skolverksamhet (Salo, 2017, s. 137–139).

Normalskolor som norm ledde till en konservativ skola

I normalskolorna innehade handledarna och de ledande lärarna en stark position. En lärarstuderande vid sekelskiftet 1900, genomförde i normallyceet endast ca 10 undervisningsövningar, utöver auskultering (åhörande av lektioner som genomfördes av överläraren) och de samtal om pedagogiska frågor som fördes under de pedagogiska konferenserna (Salo, 2017, s. 137–139).

Uppdraget att utgöra en normbildande skola ledde med tiden till en stel och konservativ skola. Förberedelserna att införa en gemensam kommunal grundskola, som pågick under 1960- och 1970-talet, medförde också genomgripande förändringar inom lärarutbildningen. Lärarutbildningen för grundskola och gymnasium flyttades till pedagogiska fakulteter på universiteten, och utbildningen akademiserades. Krav på master som grundexamen för lärare infördes för att säkra forskningsbaserad undervisning. Normallyceerna och övningsskolorna sammanfördes och blev skolor med undervisning från årskurs 1 till gymnasienivå (dvs. åldern 7-åringar–19-åringar), som fungerar i anknytning till lärarutbildningen. Kommunalt anställda lärare kunde beviljas stipendium för att följa med undervisningen vid en övningsskola (Salo, 2017, s. 138–145).

Kritik och förnyelse av övningsskolans roll i lärarutbildningen

Perioden 1970–1990 innebar omfattande diskussioner om lärarstuderandens praktikperioder och om övningsskolornas funktion. En livligt diskuterad fråga var vikten av att studerande skulle få pröva nya metoder och bedriva forskning inom ramen för praktikperioden. Särskilt inom ämnesläraryrket betonades fördjupade studier innehållande forskning och experimentell undervisning, samt behovet att bearbeta vetenskapsrådets problematik i samband med praktikperioderna. Samtidigt höjdes kritiska röster som hävdade att praktikperioderna

inte till sina kvaliteter kan jämföras med övriga kurser inom området fördjupade studier (Salo, 2017, s. 142–143).

En annan het diskussionsfråga under 1980-talet, var inget mindre än ifrågasättandet av övningsskolornas hela existens. Diskussionen berörde praktikperioderna, men också den specialställning de statliga övningsskolorna hade. Övningsskolorna ansågs vara främmande för den ”vanliga skolverkligheten”, och därtill ömsom för omoderna och traditionsbundna, och ömsom vara experimentlaboratorier med specialresurser, fjärran från de kommunala skolorna. På ett principiellt plan gick striden kring att handleda in i en existerande skoltradition eller att sträva efter förnyelse.

Miljö för pedagogisk forskning, försök och utvecklingsarbete

Den intensiva debatten resulterade småningom i en rad politiska beslut och ställningstaganden som förordade systemet med övningsskolor och deras speciella funktion. Övningsskolorna konstaterades vara administrativt och ekonomiskt ett mindre krävande arrangemang än vad motsvarande nätverk av kommunala skolor skulle innebära. De pedagogiska betoningarna innebar att övningsskolorna fick ett uttalat ansvar att fungera som miljö för forskning, försök och utvecklingsarbete. Uppdraget är således inte att utgöra ett exempel på en kommunal skola, utan att vara en miljö för undervisningsförsök och utvecklingsarbete, i nära dialog med forskningen på högskolan (Salo, 2017, s. 147–162).

Praktik i både övningsskola och kommunal skola

Idag gör klasslärarstudier vanligen praktikperioder både på övningsskolan och inom kommunala skolor. Förväntningen inom lärarutbildningen är att praktikperioderna där de konkreta episoderna konfronteras med teoretisk kunskap, bidrar till att studerande under handledning utvecklar ett abstrakt begreppsligt tänkande som stöder den blivande lärarens förmåga till autonomt handlande och reflektion. Det här skapar en likhet med forskarens prövande, reflexiva och kritiska tänkande (Ojanen & Laurila, 2006, s. 83–84).

Under 2000-talet har utbildningspolitiken ytterligare bidragit till att stärka övningsskolornas position. Övningsskolornas nätverk eNorssi får uppdrag och finansiering av ministeriet för fortbildning för handledaransvariga, implementeringen av de nya läroplansgrunderna inom skolfältet m.m. Salo (2017) ger en klar signal om den betydelse man i dagens läge tillmäter övningsskolorna som en del av lärarutbildningen och utvecklingsarbetet för skolorna på allmänt plan.

Professionalisering av handledare – en jämförande sammanfattning och reflektioner

Den mest uppenbara skillnaden vid en jämförelse av utvecklingen i Norge och i Finland är att Finland införde en masterbaserad lärarexamen redan under 1970-talet, och har därmed skapat en grund för forskningsbaserad undervisning genom hela skolsystemet. En annan markant skillnad är att lärarstudier gör merparten

av sin praktik vid övningsskolor samt att detta berättigar till studiepoäng. Kampen om praktikutbildningen i Norge har i historisk belysning varit en debatterad fråga om nödvändigheten av en organiserad praktikutbildning, medan debatten i Finland handlat om vad som utgör en optimal miljö för lärarstuderandes praktikhandledning.

Vid sidan av detta är det anledning att nämna de forskarinsatser som Gunnar Handal och Per Lauvås (1982; Lauvås & Handal, 1999) gör under perioden 1980–2010, genom att ge handledningen en teoretisk grund. Detta är en central insats som ger starkt genomslag i Norge, och sedermera i hela Norden. På senare tid har Norge genomfört, bland annat efter ”Pisasjokket”, omfattande satsningar på utbildningen genom den nya nationella läroplanen benämnd *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006), olika stortingsmeldinger och NOUer (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Detta arbete fortsätter i den nu aktuella *fagfornyelsen*, som strävar efter att identifiera kärnelement (Undervisningsdirektoratet, 2019). Sedan år 2000 har kompetenskrav för lärarutbildare diskuterats, och år 2010 startade forskarskolan NAFOL (Østern & Smith, 2013) med explicit mål att styrka lärarutbildares forskningskompetens. År 2017 införde Norge kompetenskravet master för lärares grundutbildning. Idag är situationen således den att det finns påtagliga likheter mellan den norska universitetsskolan och den finska övningsskolan, särskilt med avseende på pedagogisk forskning och innovation.

Ett tredje rum för kunskapsutveckling knutet till praktikhandledning

I artikelns avslutande del beskriver och analyserar vi empiriska exempel på utveckling av handledarkompetens som professionalisering av handledning, inom lärarutbildning i Norge och i Finland.

Universitetsskolor utgör en relativt ny konstruktion i norsk lärarutbildning, det nationella nätverket för universitetsskolor omfattar i dag 16 lärarutbildningsinstitutioner. Handedarutbildningen som inleddes år 2016 för universitetsskoleprojektet i Trondheim, byggde en teoretisk ram baserad på Kemmis och Grootenboers (2008) teori om ”praksisarkitekturer”. I detta ses praktik som bestående av det praktikern säger, tänker och gör, och hur hen förhåller sig till andra. Dessa praktiker står i ett dialektiskt förhållande till praktikens arkitekturer, som består av kulturellt-diskursiva förhållanden, ekonomiskt-organisatoriska förhållanden och socio-politiska förhållanden. Mellan praktiken och praktikens arkitekturer går responslingor som möts i rummet mellan dem; detta rum kallas ett tredje rum – och i det rummet förhandlar lärarutbildare, praktiklärare och lärarstudenter om vad som skall ges betydelse i till exempel handledning i praktikperioder (se Østern, 2016, s. 21–34).

Förståelse av professionell handledning

Metod

I det följande görs en jämförelse mellan två projekt. Det första projektet är universitetsskoleprojektet i Trondheim anknutet till NTNU. Det andra är ett kollegabaserat utvecklingsprojekt i Vasa, anknutet till Åbo Akademi. Projekten är genomförda inom respektive partnerskapsmodell. Projekten är till sin omfattning och utformning rätt olika, men ger ändå tillräcklig grund för en jämförelse. Universitetsskoleprojektet vid NTNU i Norge är ett ambitiöst och väl resurserat projekt som sträcker sig över en lång tidsperiod. Övningsskolprojektet vid Åbo Akademi i Finland är ett forsknings- och utvecklingsprojekt med kollegahandledning och kunskapsutveckling knutet till handledning av lärarstudenter.

Efter en allmän beskrivning av projekten, har vi i denna studie valt att undersöka praktikhandledares förståelse av begreppet *professionell handledning*. Den forskningsfråga som vägleder oss i analysen av detta empiriska material är: *Hur förstår praktikhandledare i respektive lärarutbildning begreppet professionell handledning?*

Empiriskt material

Det norska empiriska materialet består av 46 texter från år 2016 (producerade inom handledarutbildningen, med 101 deltagare indelade i grupper om vanligtvis tre), som beskriver professionell handledning vid två universitetsskolor (ungdomsskole och videregående skole) i Trondheim. Detta material jämförs med ett mindre material från Åbo Akademis övningsskolas handledande lärare insamlat i april 2019 i Vasa, under en lärarsamling med 15 lärare för årskurs sju till nio och för gymnasiet. Instruktionen till arbetskravet i det norska projektet återges i ramen i figur 1. Uppgiften utgår från gruppens egna erfarenheter av att handleda och bli handledd.

Svar på følgende spørsmål i gruppen: Hva syns jeg er viktig i veiledning? Hva karakteriserer min måte å veilede på? Fortell og drøft. Formuler svarene som prinsipper/kjennetegn. For hvert prinsipp skriv en reflekterende kommentar eller/og begrunnelse for hvorfor dette er viktig, læringsfremmende, nødvendig etc. å ta opp. Ha gjerne en konklusjon om hvordan du kroppsliggjør, konkretiserer disse prinsippene, «walk your talk», eller hva som gjør at det er vanskelig i skolens hverdag.

Figur 1. Instruktion till arbetskrav rörande professionell handledning vid universitetsskola i Trondheim

Instruktionen i den finländska gruppen var i princip densamma som för den norska gruppen. Praktiklärarna diskuterade professionell handledning i grupper om tre deltagare, samt skrev ned och motiverade sina beskrivningar.

Tematisk analys och användning av neonarrativ

En tematisk analys (Riessman, 2008) namnger teman på basis av forskningspersonernas berättelser. Vi har i den inledande fasen av textanalysen namngett teman som vi funnit belägg för i materialet. Konstruktionen av tema har

genomförts på basen av i materialet belyst problemställning. Artikelns teoretiska del om tolkningen av innebörden i professionalisering har riktat vår läsning av respondenternas uttryck för det professionella knutet till handledning av undervisningspraktik i lärarutbildning. Detta gäller både för de norska och för de finländska texterna.

Ett neonarrativ består av fragment från flera olika berättelser om ett visst tema, som läggs samman. Genom neonarrativet skapas ett tredje rum, ”a third space” där kulturer möts och berikar varandra.² Stewart (2010) beskriver neonarrativ som ett bricolage:

The final phase produces the neonarratives as an amalgam of data and theory to create new stories that are different or richer than those that had gone before. These emerging stories can then be used persuasively to support and reveal the work we do. (Stewart, 2010, s. 132)

När deltagarna i sina grupper delar med sig av sina erfarenheter och sin kunskap, kan dessa jämföras med och positioneras i förhållande till teoretiska perspektiv som inverkar på förståelsen av världen.

Analysskedet av respektive material görs åtskilt. De norska texterna har behållit norsk språkdräkt, och de finländska texterna har på motsvarande sätt förblivit på svenska. Det norska materialet är mer omfattande och har genererat rikligt med teman. För varje tema har vi valt utdrag ur textmaterialet som belyser aspekter av det aktuella temat professionell handledning. Vi har sammanställt *neonarrativer* om varje tema. Materialet från handledare i Finland omfattar fem texter producerade i grupper med tre deltagare. I analysen av det finländska materialet har vi gjort en kategorisering utifrån de perspektiv, som utvecklats i ett tidigare skede inom ett delprojekt i Vasa (HB-gruppen, 2017; Svedlin, 2017), och som övningskolans lärare såg som betydelsefullt för deras utvecklade förståelse av professionell handledning. Neonarrativernas utdrag ur texterna är sorterade enligt dessa tre perspektiv.

Universitetsskoleprojektet i Trondheim

Universitetsskolesamarbeidet i Trondheim (USSiT) som startade 1. september 2015, inleddes i ett samarbete mellan NTNU, Trondheim kommune och Sør-Trøndelag fylkeskommune.

Universitetsskolemodellen i Trondheim bygger på erfarenheter från universitetssjukhusmodellen, som kännetecknas av ett tätt samarbete mellan forskning, undervisning och utveckling av bästa praxis. Avsikten med USSiT är att utveckla

² Bhabha (1994) knyts til en postkolonialistisk forståelse av begreppet ”third” space som ett rum där kulturer möts och bryts mot varandra. Zeichner (2010) beskriver också en teori för ett tredje rum i lärarutbildning där campusundervisning och praktik på fältet möts, förhandlas och bryts mot varandra. Kemmis och Grootenboers (2008) forståelse rymmer båda dessa forståelser, den kulturelle og den utbildningsfokuserede.

en hållbar universitetsskolmodell som både tillvaratar god arbets- och lärandemiljö i universitetsskolorna, och lägger till rätta för effektiv måluppfyllelse.

Universitetsskolorna representerar huvudarenan för universitetsskol-samarbetet, och de kompetensutvecklande tilltagen är: 1) Skolförlagd handledarutbildning vid universitetsskolorna och 2) Forsknings- och utvecklingsarbete vid universitetsskolorna.

NTNU skapade således 2015 ett undervisningspaket på 15 studiepoäng i pedagogisk handledning vid universitetsskolorna (Engvik, 2018; Engvik & Østern, 2017). Fortbildningens syfte är att utveckla deltagarna som praktiklärare och stärka deras roll som lärare i en professionell lärandegemenskap. Satsningen har följts av forskare vid NTNU och Universitetet i Oslo. En enkät till deltagarna i fortbildningen visar att användning av teori i de skriftliga uppgifterna är viktig med tanke på upplevelse av att vara en praktiklärare integrerad i lärarutbildning (Lejonberg, Elstad, Sandvik, Solhaug & Christophersen, 2018). Fortbildningen har som helhet bidragit till att styrka deltagarnas identitet som praktiklärare och deras känsla av att vara lärarutbildare (Sandvik, Solhaug, Lejonberg, Elstad & Christophersen, 2019). Resultaten från studier av denna skolförlagda fortbildning tyder på att den forskningsbaserade utgångspunkten för fortbildningen har varit fruktbar för en utvidgad förståelse av att praktiklärarna är lärarutbildare vid sina skolor, men också för insyn i betydelsen av samarbete i lärarutbildningen (Smith, 2016; Sandvik, 2020). Universitetsskoleprojektet har också utvärderats av SINTEF våren 2018:

De intervjuede uttrykker stor enighet i at videreutdanningen for alt pedagogisk personale ved skolene har bidratt til et stort løft for universitetsskolene. [...] Det er nevnt at dette har bidratt til å utvikle skolene som lærende organisasjoner, og ført til tettere samarbeid både mellom yrkesfag og fellesfag, og mellom ungdomsskole og videregående skole. Man opplever at det er flere faglige diskusjoner og samarbeid om praktiske oppgaver, i tillegg til å tenke langsiktig og forankre arbeidet i skolens strategiplaner. Studenter har gitt tilbakemeldinger om at de opplever skolen som organisasjon i større grad som lærerutdanner. (Stene & Thøring, 2018, s. 40)

Ungefär under samma tid har ett forsknings- och utvecklingsprojekt för kollegial handledarutbildning pågått vid Åbo Akademi i Vasa.

Forskning vid Åbo Akademis övningsskola om handledningens betydelse i lärarutbildning

Inom Åbo Akademi inleddes år 2016 ett kombinerat forsknings- och utvecklingsarbete mellan fakultetens pedagogikämne och lärare på övningsskolan (Svedlin, 2017). Projektet uppstod i efterföljd av det nordiska utvecklingsprojektet ProV 2015–2017 (Professionell utveckling genom handledning). Vasa-projektet har inspirerats av idéerna för en lärande organisation, samt teori om arbetsplatsbaserat

expansivt lärande och aktivitetsteori (Engeström, 2015, 1996). Forskningsansatsen i utvecklingsprojektet utgår från praktikinära forskning om handledares erfarenheter, perspektiv på och beskrivningar av handledning av lärarstuderande (Svedlin, 2017; Svedlin & Kull-West, 2020).

Utvecklingsprojektet i Vasa har organiserats i form av olika aktiviteter, bland annat eftermiddagsseminarier som engagerat samtliga inom den handledande personalen i grupparbeten om reflekterande samtal om handledning. Avsikten är att i samtal skapa en större medvetenhet om existerande praxis inom handledning av lärarstuderande – i detta har de nordiska möten haft en väsentlig roll – samt att lyssna in varandras erfarenheter och att uppmärksamma eventuella problematiska punkter eller anomalier. Rapportering och dokumentation har genomförts under hela processen så att utvecklingsarbetet lett till en växande samling material som beskriver existerande arbetssätt, förväntningar och visioner om utveckling av handledning samt former för hur professionell tillväxt inom området kan organiseras. Genom att dokumentera erfarenheter, tankar och förhållningssätt blir det möjligt att på nytt pröva och bearbeta dessa i reflexiva samtal, där såväl handledande lärare från övningsskolan och handledande lärare från fakulteten deltar. Ett av delprojekten har resulterat i en studie av handledning av lärarstuderande ur tre perspektiv, som vi återkommer till (HB-gruppen, 2017).

I följande sektion i denna artikel presenterar vi resultatet av analysen av berättelserna om professionell handledning i form av neonarrativer.

Neonarrativer om karakteristika för professionell handledning vid universitetsskola i Trondheim

Analysen i det följande är en tematisk narrativ analys, där vi skapar neonarrativer baserade på praktiklärares beskrivelser och reflektioner om vad som karakteriserar professionell handledning. I 46 texter har de norska deltagarna beskrivit över åttio karakteristika för professionell handledning. Ett neonarrativ är en samman skrivning av flera fragment från text. Neonarrativet är därmed fiktivt, men baserat på utsagor som inte är fiktiva. Neonarrativer på följande tema presenteras: *Profesjonell relasjon – og lærerprofesjon, Forskningsbasert balansekunst – skolen en veiledende organisasjon, Etikk og profesjonelt ansvar, Asymmetrisk men likeverdig relasjon.*

Profesjonell relasjon – og lærerprofesjon

Ta imot studenten på en profesjonell måte. Ta seg tid til å la studenten komme inn i avdelingens virke. Inkluder studenten i skolens indre liv. Viktig å være godt forberedt slik at studenten ser at rammer og struktur rundt hans praksis er lagt til rette. I et profesjonelt forhold mellom veileder og student er det viktig å avklare hvilke forventninger student og veileder har til hverandre. Betydningen av å kartlegge studentens livsrom er at man som veileder vet hva studenten har med,

og hvem man har å gjøre med. Bruk av veiledningskontrakt kan være et godt hjelpemiddel for å sette rammene. Å legge til rette for god relasjon ansees som veileders ansvar. En god veileder må kjenne seg selv og sine studenter godt, uten å bli for privat, for å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger, og forberede studentene til arbeidslivet. Et hovedmål for veiledningen er å åpne en faglig og profesjonell verden for studenten. Kunnskap om yrkesspråket bidrar til å åpne denne verdenen. Yrkesspråk gir en felles kommunikativ plattform, som skaper språklig identitet, samtidig som det muliggjør en læringseffekt i veiledningen. Et av de viktigste kjennetegn på en profesjonell veileder er å ha evnen til å skape en god relasjon til sin student. Å skape en god relasjon mellom to personer på så kort tid kan være vanskelig. Det å skape rom for god kommunikasjon er krevende. En tanke er at veiledere på den enkelte skole har hatt mulighet til å dele erfaringer og øver på dette med gode spørsmål sammen.

Den profesjonelle veilederen har et mål med veiledningen. Hun har forberedt seg og fungerer så å si som en iscenesetter av en praksisdramaturgi. Viktig at veileder har gode faglige og fagdidaktiske kunnskaper, og er en god lytter. Arbeidsmoral er et viktig tema: en praksisutøver som ikke har vært ute i arbeidslivet har ingen referanse til hva som kreves av deg når man er i jobb: hva er arbeidstiden, hva er riktig kleskode, hva betyr det å sette eleven i fokus, at man kan bli sliten men ikke skal vise det.

Forskningsbasert balansekunst – skolen en veiledende organisasjon

Profesjonalitet henger sammen med kommunikativ plattform, men er også noe mer. En lærer og en skoleleder gjør daglig mange valg og vurderinger. Hva bygger avgjørelsene/beslutningene på? Det må skapes møteplasser hvor man sammen kan reflektere over praksis. Valgene bør baseres på kunnskap/teori sett opp mot praktisk erfaring, og dette kan best løses gjennom systematisk samarbeid som griper helt inn i klasserommet. Det finnes i dag få (om noen) arenaer der student, skole og utdanningsinstitusjon opptrer samtidig. I samspillet mellom disse tre aktørene bringer alle kunnskap med seg inn, og alle har noe å lære fra de andre aktørene. Sett fra studentenes utgangspunkt, vil en teoritung utdanningsinstitusjon med lite oppdatert praksis fra feltet være like lite ønskelig som et praksisfelt som mangler teoretisk grunnlag for sin praksis. Et kjennetegn på profesjonell veiledning er at det skapes et tredje rom, en ny arena der aktørene opptrer sammen.

Kunnskapsbasert veiledning betyr at man bruker både teoretisk og praktisk kunnskap: fortrolighetskunnskap, ferdighetskunnskap, påstandskunnskap og taus kunnskap.

Etikk og profesjonelt ansvar

Det viktigste ved å være profesjonell veileder er å være en god rollemodell med godt verdigrunnlag. Dette gjelder for alle veiledningssituasjoner. Taushetsplikten vil også diskuteres med studenten i forbindelse med veiledningskontrakten.

Klarlegge hva den innebærer og ha fokus på at det er viktig å tenke over hva studenten kan si til andre og ha i bakhodet hvor det faktisk er greit å drøfte elevsaker og sensitive opplysninger og ikke.

Det er viktig å veilede studenten til å forstå sin rolle som voksenperson i møte med elever i ulike settinger, for eksempel det som skjer mellom timer, i annerledesøkter og på aktivitetsdager. For mange studenter oppleves voksenrollen som den vanskeligste rollen å ikle seg, og ønsket om å bli godt likt kan til tider overskygge den pedagogiske profesjonaliteten og lojalitet til skolens reglement. Sikre at studenten har god opplæring i forhold til maskiner og utstyr, HMS og øvrige regler slik at studenten kan føle trygghet i forhold til undervisningen. Hvis det oppstår misforståelser eller misnøye, må partene snakke om det.

Asymmetrisk men likeverdig relasjon

Vi mener det er viktig å fremstille veiledningen som et samarbeidsprosjekt. Sentralt innen veiledning er gjensidig respekt for hverandres faglige og personlige integritet. Den profesjonelle veileder må sørge for å ha en opptreden, både i klasserommet og i dialog med studenten, som ikke står i veien for studentens utprøving og utvikling. Studenten må ha rom til å utforske sin egen lærerrolle og kunnskapsformidling selv om veileder kanskje ville valgt andre løsninger. Veileder skal ikke være en bedreviter. Blir veileders styring for sterk vil studenten føle seg trengt ut på siden. Veilederen skal være den som gir hjelp, assistanse og konstruktive tilbakemeldinger. I en veiledningssituasjon bør man gå inn for å være utforskende, lyttende og søkende. Man bør vise omtanke og fremheve det positive ved praksissituasjonen, men samtidig må veileder kunne gi tilbakemeldinger om forhold som studenten kan gjøre noe med. Som veileder på yrkesfag er det også viktig å støtte opp om studenter spesielt, da vi generelt har mange umotiverte elever som gjør hverdagen strevsom. Som ledere er vi opptatt av dette da det kan skremme unge lærere vekk fra yrket. Svært viktig at veileder er lyttende og ikke overstyrer studenten. Ikke avbryte studenten i løpet av undrevisningsøkta, men vente til veiledningssamtalen med å ta opp valg studenten gjorde i klasserommet. Dette handler om å ivareta studentens troverdighet (etos) og integritet. Som veileder må vi ha forventninger til studenten for å få studenten til å strekke seg.

Sammanfatningsvis kan vi konstatere at, ettersom neonarrativen bygger på utdrag ur gruppens berättelser, uppstår praktisknära beskrivningar av det professionella i handledning. Steget är ändå inte långt till att kunna identifiera mer övergripande tematik som sammanfatningsvis omfattar en gemensam kunskapsbas, ett gemensamt professionellt språk, att upprätthålla kvaliteten på eget arbete som praktiklärare och därtill yrkesetiska riktlinjer.

En sidoblick på de finländska texterna om begreppet professionell handledning visar en betoning på relation, något som analysen i det följande visar.

Neonarrativer om karakteristika för professionell handledning vid Vasa övningsskola

En grupp handledare vid Vasa övningsskola genomförde under perioden 2016–2017 ett kollegabaserat utvecklingsprojekt inom pedagogisk handledning (HB-gruppen, 2017). Gruppen gjorde litteraturstudier, hade kollegaseminarier och genomförde en enkätundersökning med nio klass- och speciallärarstuderande samt med fyra ämneslärarstuderande under deras respektive praktikperioder. Enkätundersökningen hade fokus på det mänskliga mötet mellan handledaren och den handledda. Gruppen har sammanfattat enkätstudiens resultat sammanförd med det kollegiala utvecklingsarbetet om handledning som mänskligt möte. De har identifierat tre dimensioner i handledning som mänskligt möte: ett erkännandeperspektiv, ett narrativt perspektiv och ett relationsperspektiv. I skärningspunkten mellan dessa perspektiv har gruppen sammanfattat karakteristika för handledning som mänskligt möte i följande begrepp: utveckling genom det relationella samtalet, lyhördhet, trygghet, respekt, och synlighet som person (HB-gruppen, 2017, s. 40).

Vi har konstruerat tre neonarrativer baserade på de fem grupperna av övnings-skollärares texter om professionell handledning. De tre neonarrativerna har rubrikerna *Erkännandeperspektivet – att ge och få ett värde*, *Det narrativa perspektivet*, och *Relationsperspektivet – allt sker i relationer*. Eftersom de flesta av HB-gruppens medlemmar deltog i det kollegiala seminariet där materialet genererades, är det möjligt att kalla dessa tre perspektiv teman i gruppernas neonarrativer.

Erkännandeperspektivet – att ge och få ett värde

Delaktighet – inte envägsprocess – man skall inspirera den handledda att tänka själv och ställa egna frågor. Lyssna och visa respekt! Skapa förtroende genom respektfullt möte med hopp om att motivera till framgång, till vilja att utvecklas. Att ge tid och taltur till den studerande. Tydlighet: Vilka är målen? Vilja att jobba för de målen. Vi vill att den studerande själv skall reflektera kring sin lärarroll. Det är sällan i dagens samhälle som någon har tid att lyssna på ens tankar och funderingar. Möjlighet och tid att förtydliga kopplingen teori-praktik – utveckla strukturerande, autonoma lärare som är trygga i sin identitet och har vilja att utvecklas vidare. Att skapa insikt hos lärarstuderande att man aldrig blir ”färdig” som lärare, utan att en god lärare ständigt befinner sig i utveckling och rör sig framåt.

Det narrativa perspektivet

Hjälpa den handledda att staka ut en grundläggande väg: Vad är målet, finns det olika vägar att gå? Insikt i vad vi har för mål med samtalet, men även i vad undervisning är (eleven i centrum i lärandeprocessen) i ett större perspektiv. Hjälpa den handledda att bli medveten om alla simultana processer som pågår

samtidigt i och utanför klassrummet. Fundera över hur hen som lärare kan påverka dessa processer, identifiera egna styrkor och svagheter och hur hantera dessa. Fundera kring processen, vad vill jag uppnå? Vad förväntar jag mig av min handledare? Vad kan mina elever/handledare förvänta av mig?

Relationsperspektivet – allt sker i relationer

Att den handledda och handledaren möts som människor, inte endast som rollfigurer. Ärlighet från alla parter. Att vara lyhörd och möta den studerande på hens nivå i ett respektfullt möte. Inspiration: Handledaren kan fungera som katalysator, bollplank – men det är den handledda som kommer till insikt. Försök att skapa en bra relation mellan handledaren och den som handleds. Skapa en tillåtande atmosfär. OK att misslyckas och testa! Samtal som tvåvägskommunikation: att handledaren inte förväntas ge facit för hur ”det borde vara”, utan att dialog om alternativ (metoder och dylikt) uppstår. Konstruktiv diskussion med fokus på utveckling! Handledaren är ingen bedömare.

Sammanfattningsvis är de tre neonarrativen genererade från deltagarnas erfarenhet och deras kollegiala projekt om handledning som mänskligt möte. Därigenom är det relationella perspektivet starkt i dessa neonarrativer. I tabell 2 har vi sammanställt de norska och de finländska deltagarnas teman.

Tabell 2. Sammanställning av karakteristika för professionell handledning

| Teman från de norska deltagarna | Teman från de finländska deltagarna |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Profesjonell relasjon – og lærerprofesjon • Forskningsbasert balansekunst – skolen en veiledende organisasjon • Profesjonell klasseledelse • Etikk og profesjonelt ansvar • Asymmetrisk men likeverdig relasjon | <ul style="list-style-type: none"> • Erkännandeperspektivet – att ge och få ett värde • Det narrative perspektivet • Relationsperspektivet – allt sker i relationer |

Till en liten del sammanfaller tematiken i de finska handledarnas neonarrativer med de mer övergripande teman som kunde identifieras i de norska handledarnas neonarrativer, som omfattar en gemensam kunskapsbas, ett gemensamt professionellt språk, att upprätthålla kvaliteten på eget arbete som praktiklärare och yrkesetiska riktlinjer. De yrkesetiska riktlinjerna är särskilt framträdande genom betoning av det respektfulla mötet med den handledda.

Diskussion och konklusion

Ramen omkring analysen av hur praktikhandledare inom två olika partnerskapsmodeller i lärarutbildning förstår begreppet professionell handledning, har varit de två varianterna av partnerskapsmodell. Det historiska perspektivet påvisar att utvecklingen i de jämförda länderna varit snårig och bjudit på många växlingar samt att insikten om att handledare behöver utbildning inte har varit en

självklarhet. I norsk diskurs har en talangbaserad förståelse av handledning lett till att man tidigare letat efter goda handledarämnen. I Finland följde man idealen med normalskola och normer för god undervisning, som sedan ledde till en starkt kritisk diskussion om övningsskolans existens. Genom debatt och forskning har övningsskolan i Finland stärkts och fungerar idag som ett centrum för forskning och utveckling.

Universitetsskoleprojektet i Norge representerar närapå ett kvanthopp i förhållande till tidigare diskurser om övningsskolans position i relation till lärarutbildning i Norge. Genom att söka en ny väg med modell från läkarutbildning visas nya möjligheter och ett direkt fokus på forskning och "best practice" i möte med det kliniska (= praktikundervisning).

Den norska handledargruppens neonarrativer skapar ett tredje rum som är starkt influerat av den fortbildning de deltar i. Det tredje rummet visar explicit kulturmöten som innebär transformativt lärande för deltagarna. På motsvarande sätt är de finska övningsskollärarna influerade av sitt arbete om handledning som mänskligt möte.

Tillbakablickningen på den historiska utvecklingen visar att utkristalliseringen av övningsskolans roll och funktion som platsen för praktik och handledning, kräver ett noggrant inpassande av denna i den helhet som lärarutbildningen utgör och en tydlighet i relation till fältskolorna, som är "vanliga" skolor.

Inramningen av övningsskolan/praktikskolan i Finland och Norge

Den finska övningsskolan har utvecklats under lång tid. Den har utsatts för häftig kritik, som varande hegemonisk, konservativ och för att inte representera vanliga skolförhållanden. Skolformen har ändå visat förmåga till transformation och är nu en välfungerande forskningsbaserad och integrerad del av lärarutbildningen i Finland. Praktiken för lärarstudier vid övningsskolan vid Åbo Akademi ger 20 studiepoäng, fördelade på fem poängs praktikmoduler, varav en större del läggs vid övningsskolan medan en del genomförs vid fältskolor. Alla lärarstudier har en del av sin praktik vid en övningsskola med handledande lärare som har hög kompetens.

De pedagogiska studierna för blivande lärare i Finland omfattar 60 studiepoäng, det vill säga 60 studiepoäng pedagogik på didaktisk linje. Det innebär att studier kan fortsätta till en master i pedagogik på didaktisk linje. Det betyder att de pedagogiska studierna och i synnerhet den handledda undervisningspraktiken har en respekterad status i Finland. I Norge har den mer talangbaserade förståelsen av vad som kan vara ett gott blivande lärarämne och lärarutbildare, historiskt sett varit en faktor att räkna med. Prioriteringen låg på att leta efter talanger som kunde handleda blivande lärare.

I Norge har det nya universitetsskolekonceptet i Trondheim stora likheter med den nuvarande finska övningsskolan. Endast en mindre del av lärarstudier i Norge kan emellertid ha sin praktik vid en universitetsskola, och därför är det en

utmaning för lärarutbildare vid universitetsskola att vidareföra den kunskap som genereras så att den kommer också andra praktikskolor till godo.

Vår slutsats är att utvecklingen av professionell handledning inom lärarutbildningen har fördel av ett partnerskap som ger utrymme för ett kontinuerligt utvecklingsarbete. Det historiska perspektivet vi har skisserat konturerna av, visar att det har tagit tid att utveckla ett tredje rum för de kulturmöten som kan ske när campusförlagd lärarutbildning möter undervisningspraktik och handledning i skolvardagen med elever och elevers lärande i fokus. Möten i det tredje rummet innebär att man kan ta fasta på de konkreta situationer och den erfarenhet som verksamma handledare hämtar med sig och där fakultetens lärarutbildare och handledare tillsammans med universitetsskolans handledare gestaltar och bearbetar beskrivningarna av professionell handledning. En tentativ konklusion kan vara att det professionella i handledning i förbindelse med undervisningspraktik faktiskt består i att skapa ett tredje rum gemensamt för praktikskola och universitet och synliggöra konturerna av det rummet, på det sätt som visas i de sammanställda neonarrativerna.

Om författarna

Anna-Lena Østern är emeritaprofessor i kunsthøgskolepedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Hon är också professor emerita (i svenska språket och litteraturen med didaktisk inriktning) vid Åbo Akademi lärarutbildning i Vasastad. Hon var 2010–2015 akademisk ledare för forskarskolan NAFOL i Norge. Forskningsinteresserna är estetisk och performativ inngang til læring, dramaturgi i didaktisk kontekst og pedagogisk veiledning.

Institusjonstilhøring: Institutt for lærerutdanning, NTNU, 7491 Trondheim.

E-post: anna.l.ostern@ntnu.no

Renata Svedlin er universitetslærer i pedagogikk ved Fakulteten for pedagogikk og velferdsstudier, Åbo Akademi. Forskningsinteresserna er utvikling av praksis for veiledning av lærerstudenter under praksisperiod og den teoretiske grunnen for veiledning, samt utvikling av grunn for utvurdering innan skule og kommune.

Institusjonstilhøring: Fakulteten for pedagogikk og velferdsstudier, Åbo Akademi, Strandgaten 2, 65100 Vasastad.

E-post: renata.svedlin@abo.fi

Gunnar Engvik er dosent emeritus i skuleleiing ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Forskningsinteresserna er skuleutvikling, utvurdering, og veiledning for nyutdannede lærere. Tilsammen med Anna-Lena Østern var Engvik ansvarig for utdanningen av praksislærere ved NTNUs to første universitetsskular. De har også vore redaktører for antologien *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skuleutdanning og kulturliv* (2016).

Institusjonstilhøring: Institutt for lærerutdanning, NTNU, 7491 Trondheim.

E-post: gunnar.engvik@ntnu.no

Referenser

- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L. & Smith, K. (2020). Educating Teacher Educators: International Perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5–24. DOI: <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309>
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Engeström, Y. (2015, 1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1996) Developmental work research as educational research. *Nordisk pedagogikk*, 16(3), 131–143.
- Engvik, G. (2018). Hvordan forstår lærere utfordringer i praksisopplæringen? En studie av eksamenstekster. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 44–58.
- Engvik, G., & Østern, A.-L. (2017). *Utdanning av praksislærere ved NTNUs universitets-skoler i 2016*. Lastet ned fra nettet august 2018: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2466823>
- Espedal, G. (2017). *Lærerstudenters profesjonelle utforming. Et diskursorientert bidrag til forståelse av studenters selvutforming gjennom lærerutdanning*. Doktoravhandling, NTNU, Trondheim.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1982). *Handledning – på egne villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- HB-gruppen (2017). *Handledning – ett mänskligt möte*. Rapport skriven av C. Domars-Brännkärr, H. Friberg, L. Grahn-Söderström, J. Hofman, A. Norrback & J. Vikström. Vasa: Fakulteten för pedagogik och vårdvetenskap vid Åbo Akademi, Vasa övningsskola.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (red.), *Enabling Praxis: Challenge for Education* (s. 37–62). Rotterdam: Sense.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T. & Christophersen, K.-A. (2018). Developmental relationships in schools: pre-service teachers' perceptions of mentors' effort, self-development orientation, and use of theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 524–541. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561011>
- Lund, A., Jakhelln, R. E. & Rindal, U. E. (2015). Fremragende lærerutdanning – hva er det, og hvordan kan vi få det? I U. E. Rindal, R. E. Jakhelln & A. Lund (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 13–36). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- Ojanen, S. & Laurila, A. (2006). Enhancing professional development of teachers by developing supervision into a conceptually-based practise. I R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (red.), *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators* (s. 71–87). Jyväskylä: Finnish educational research association, Research in educational sciences, 25.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Salo, P. (2017). *Mallikoulusta yliopistolliseksi tutkimus-, kokeilu- ja kehittämiskouluksi [Från modellskola till universitetsanknuten skola med forsknings-, försöks- och utvecklingsuppdrag]*. I E. Paakkola & T. Varmola (red.), *Opettajankoulutus – lähihistoriaa ja tulevaisuutta [Lärorettbildning – närhistoria och framtid]* (s. 136–174). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K.-A. (2019). School mentors' perceived integration into teacher education programmes. *Professional Development in Education*. Published online: 25 May 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1623286>
- Sandvik, L. V. (2020). NTNUs forskningsbaserte universitetsskolemodell. I: E. Elstad (red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 256–276). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2016). Mentorer – skolebaserte lærererutdannere: ansvar og krav. I A.-L. Østern & G. Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 197–210). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stene, T. M. & Thøring, L. (2018). *Universitetsskoleprosjektet i Trondheim (USSiT). Evaluering underveis vår 2018*. Trondheim: SINTEF.
- Stewart, R. (2010). Creating new stories for praxis: Navigations, narrations, neonarratives. I E. Barrett & B. Bolt (red.), *Practice as research Approaches to creative inquiry* (s. 123–134). London og New York: I. B. Tauris.
- Strømnes, Å. L. (1983). Praksisrettleiaren – har han falle ut av den pedagogiske historia? I K. Skagen & T. Tiller (red.), *Praksisveileder eller øvingslærer?* (s. 39–60). Oslo: Aschehoug.
- Svedlin, R. (2017). Att forska i praktikhandledning i lärarstudierna. I O.-P. Salo, S. Isopahkala & H. Ruuska, *Harjoittelukoulut opettajankoulutuksen kehittäjänä [Övningskolorna utvecklar lärarutbildningen]* (s. 76–83). Jyväskylä: Suomen harjoittelukoulujen julkaisuja.
- Svedlin, R. & Kull-West, G.-B. (2020). Progressionen i handledning av lärarstuderande – praktisknära forskning. (Accepterad, men i revision.)
- Undervisningsdirektoratet (2019). *Fagfornyelsen*. Hämtat 17.11.2019 från <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Övningsskolelag. 143/1985, §1. Finlex.fi: <http://finlex.fi/sv/laki/alkup/1985/19850143>. Hämtat 25.4. 2019.
- Østern, A.-L. (2016). Betydningen av responssløyfer i veiledningsprosesser. I A.-L. Østern & G. Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 19–44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. & Smith, K. (2013). Response of the national graduate school for teacher education, NAFOL, to the call for a more research-based teacher education in Norway. I A.-L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger & M. B. Postholm (red.), *Teacher education research between national identity and global trends: NAFOL year book 2012* (s. 13–27). Trondheim: Akademika forlag.