

Mastergradsavhandling

## Bente Selliseth

### «Å bygge bruer sammen»

Hvordan kan meningsskaping i trepartssamtaler utvikles til former for praksisfellesskap mellom lærerutdannere?

En kvantitativ undersøkelse av faglærere og praksislæreres opplevelse av trepartssamtale som brubygger mellom to læringsarenaer i en grunnskolelærerutdanning.



**Høgskolen i Telemark**

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

**Mastergradsavhandling i pedagogikk med vekt på  
didaktikk og ledelse – 2015.**

**Bente Selliseth**

## **«Å bygge bruer sammen»**

**Hvordan kan meningsskapning i trepartssamtaler utvikles til  
former for praksisfellesskap mellom lærerutdannere?  
En kvantitativ undersøkelse av faglærere og praksislæreres  
opplevelse av trepartssamtale som brubygger mellom to  
læringsarenaer i en grunnskolelærerutdanning.**

**Høgskolen i Telemark**

**Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning**

Høgskolen i Telemark  
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning  
Institutt for pedagogikk  
Kjølnes ring 56  
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2015 Bente Selliseth

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Innhold

<b>Innhold</b> .....	2
Sammendrag .....	5
Summary .....	6
Forord .....	7
<b>1 INNLEDNING</b> .....	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	9
1.3 Undersøkelsens begrunnelse og målsetting .....	9
1.4 Avgrensning og presiseringer .....	10
1.5 Styringsdokumenter .....	10
1.6 Oppgavens struktur .....	11
<b>2 FORSKNINGSFELTET</b> .....	12
2.1 Trender .....	12
2.2. Veiledning i praksisfeltet .....	13
2.3 Relasjonelle perspektiver .....	14
2.4 Faglærerne og praksis .....	15
2.5 «Trepertssamtalens vugge» .....	15
2.6 Skolebasert lærerutdanning (SL) ved Høgskolen i Telemark .....	16
2.7 Praksis som integrerende element i lærerutdanning (PIL) 2007-2011 .....	17
2.8 Hva sier følgeforskningen på lærerutdanningsreformen? .....	18
2.9 Plassering av egen undersøkelse i forskningsfeltet .....	19
<b>3 TEORIDEL</b> .....	20
3.1 Trepertssamtale som veiledning .....	20
3.2 Koherensbegrepet .....	22
3.3 Profesjonelle fellesskap og identitet .....	23
3.4 Etienne Wenger: «Praksisfællesskaper» .....	24
3.4.1 «En sosial teori om læring» .....	24
3.4.2 Praksisbegrepet .....	25
3.4.3 Praksisfellesskap .....	25
3.4.4 Praksisfellesskap som analysenivå .....	27
3.4.5 Mening .....	28
3.4.6 Deltakelse og tingliggjørelse .....	28
3.4.7 Grense .....	29
Grenserelasjonenes dualitet .....	29
3.4.8 Grenseobjekter og megling .....	30
3.4.9 Grensemøter og meningsforhandlingen .....	31
3.4.10 Grensepraksiser, overlappinger og periferier .....	31

3.4.11 Fra teori til metode .....	33
4 METODEDEDEL.....	34
Et kvantitativt forskningsdesign .....	34
Måleinstrument.....	34
Deltakere .....	38
Prosedyre .....	39
Spørreundersøkelsen .....	39
NSD .....	40
Analyser .....	40
5 EMPIRIPRESENTASJON OG DRØFTING.....	41
Struktur.....	41
Resultater.....	41
5.1 Forholdet mellom funksjon som lærerutdanner og formell veilederkompetanse.....	42
Resultater.....	42
Analyse og drøfting .....	44
Oppsummering og funn sett i problemstillingens perspektiv .....	46
5.2 Hvordan opplever lærerutdannerne relasjonelle perspektiver på trepartssamtalen? .....	47
5.2.1 Hvor godt vil du si at du kjenner den andre læringsarenaen i utdanninga?.....	47
Resultater.....	47
Oppsummering og drøfting .....	49
5.2.2.Betydningen av praksisnær teoriundervisning og teorinær praksisopplæring.....	50
Resultater.....	50
Drøfting .....	51
5.2.3 Opplevelse av roller.....	52
Resultater.....	52
5.2.4 Konfliktnivå.....	53
Resultater.....	53
5.2.5 Fordeling av taletid.....	54
Resultater.....	54
Oppsummering .....	55
Analyse og drøfting .....	55
Wengers teoretiske perspektiver.....	56
5.3 Hvordan opplever lærerutdannerne trepartssamtalenes faglige innhold?.....	58
5.3.1 Temadominans .....	58
Resultater.....	58
Analyse og drøfting .....	59
5.3.2 Bruk av forskning.....	60

Resultater.....	60
5.3.3 Faglig terminologi.....	61
Resultater.....	61
Drøfting.....	61
5.4 Hvordan kan trepartssamtalene bidra til at det utvikles en felles forståelse for lærerutdanneroppdraget?.....	63
5.4.1 Behandling av fenomenet trepartssamtale i lærerutdannernes primærkollegier.....	63
Resultater.....	63
5.4.2 Tilslutning til pedagogisk grunnlag for trepartssamtalen.....	65
I hvilken grad mener du det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen avspeiler ditt ståsted i den faglig-pedagogiske diskursen?.....	65
Resultater.....	65
5.4.3 Tilslutning til at studenten(e) velger tema for trepartssamtalene.....	67
Resultater.....	67
Oppsummering og drøfting i forhold til foreliggende forskning.....	68
Drøfting i teoretiske perspektiver.....	70
Utvikling av fellesskapsformer i trepartssamtaler.....	70
5.4.4 I hvilken grad vil du si at trepartssamtalen som møteplass skaper fellesskap om lærerutdanneroppdraget?.....	71
6 OPPSUMMERING OG HOVEDDRØFTING.....	72
Betydningen av formell veilederkompetanse.....	72
Forskningsspørsmål 1) Relasjonelle perspektiver.....	74
Forskningsspørsmål 2) Faglige perspektiver.....	75
Forskningsspørsmål 3) Den kollektive forståelsen av felles oppgave.....	76
Konklusjon.....	77
Videre forskning.....	79
Prosessevaluering.....	80
REFERANSER.....	81
Figurliste.....	83
Tabelliste.....	84
Vedlegg.....	85
Spørreundersøkelsen.....	85

## Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen undersøker hvordan praksislærere og faglærere i profesjonsfaget i en grunnskolelærerutdanning opplever trepartssamtale som møteplass og arena for utvikling av former for praksisfellesskap knytta til utførelsen av oppdraget som lærerutdannerne – å kvalifisere kompetente profesjonsutøvere. Avhandlingen bygger på et kvantitativt forskningsdesign med spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode. Som teoretisk fundament danner Wengers perspektiver på praksisfellesskaper (Wenger, 2004) utgangspunkt for begrepsoperasjonalisering. Undersøkelsens funn og resultater diskuteres i lys av begreper knytta til praksisfellesskap og grenserelasjoner. Resultatene viser at 73% av lærerutdannerne opplever trepartssamtalen som en møteplass som i noen eller stor grad bidrar til at det utvikles fellesskap om lærerutdanneroppdraget. Det kan se ut til at lærerutdannerne som gruppe opplever trepartssamtalen som rollemessig noe uavklart, men at den i liten grad preges av motsetninger eller konflikter, og at arenaen totalt sett oppleves som relasjonelt likeverdig mellom lærerutdannerne. Dette er oppløftene resultater sett i forhold til foreliggende forskning på feltet. Det faglige innholdet i trepartssamtalene ser imidlertid ut til å samsvare svakt med intensjoner om trepartssamtalen som en profesjonretta læringssamtale. Det er de praktisk-instrumentelle temaene som dominerer. Teori, forskning og fagterminologi brukes i liten grad. Resultatene på faglig innhold bekrefter derfor foreliggende forskning. Samtalene foregår i hverdags-terminologi. Analysene gir signifikante korrelasjoner mellom funksjon som lærerutdanner og kjennskap til den andre læringsarenaen i utdanninga, og i hvilken grad trepartssamtalen er drøfta i de respektive primærkollegier. Undersøkelsen viser at lærerutdannerne mangler et felles referansegrunnlag i formell veilederkompetanse og drøfter betydningen av dette funnet som rammefaktor for meningsskaping relasjonelt, faglig og i forhold til utvikling av praksisfellesskap som lærerutdannere.

## Summary

This master thesis examines how practical teacher training teachers and teachers in the professional discipline in primary education experience three-part conversations as a meeting place and venue for the development of forms of practice communities linked to performing the teacher educators assignment – to qualify competent professionals. The thesis is based on a quantitative research design using survey as data collection method. As a theoretical foundation, Wenger's perspectives on practice communities (Wenger, 2004) serve as a starting point for conceptual operationalization. The findings and results are discussed in light of concepts linked to practice communities and border relations. The results show that 73% of teacher educators experience the three-part conversation as a meeting place which to a certain or large degree contributes to developing a collaboration about the teacher educator mission. It appears that the teacher educators as a group experience the roles in the three-part conversation as clarified, that it to a limited degree is characterized by contradictions or conflicts, and the arena as a whole is perceived as relationally equal between teacher educators. These are encouraging results in relation to present research in the field. However, the academic content in the three-part conversation appears to a limited degree to conform to the intentions for profession-oriented learning conversations. The practical-instrumental themes predominate the conversations. Theory, research and terminology are used to a limited extent. The results related to the professional content therefore constitute the present research. The conversations take place using everyday terminology. The analyses provide significant correlations between the function as a teacher educator and knowledge of the other learning arena in education, and to what extent three-way conversations are discussed in the respective professional teams of colleagues. The survey shows that teacher educators lack a common reference base in the formal mentor competence, and discusses the importance of this discovery as a frame factor for creation of meaning both relationally, professionally and in relation to developing the practice community as teacher educators



## Forord

Med blikket til en praksiskoordinator i en grunnskolelærerutdanning gikk jeg høsten 2014 som masterstudent med liv og lyst inn i et brennhett temaområde innad i egen organisasjon. Resultatet av et mangeårig arbeid med utvikling og integrering av trepartssamtale som kommunikativt rom mellom teori og praksis i lærerutdanninga skulle nå settes under lupen.

Motivert av et oppriktig ønske om å kartlegge hvordan det profesjonelle samarbeidet mellom de to læringsarenaene faktisk fortonte seg gjennom trepartssamtalene i vår organisasjon, la jeg an et bredt og flerspektra perspektiv og planla et kvantitativt forskningsdesign i håp om å skaffe innsikt i hvordan lærerutdannerne opplever denne arenaen som kollegialt fellesskap.

Et par språklige avklaringer: Begrepet *lærerutdanner* brukes i denne teksten både om praksislærere og om undervisere i pedagogikk og elevkunnskapsfaget. For meg symboliserer dette likeverdigheten mellom de to læringsarenaene i lærerutdanning. Ordet *trepartssamtale* behandles i litteraturen vekselvis med og uten fuge-s-en norsk rettskrivingspraksis har gjort valgfri. Jeg velger det første.

Skriveprosesser kan være skjellsettende. Min ble det. Derfor fortjener omgivelsene stor takk for tålmodighet gjennom et år der den åndelige tilstedeværelsen i livet utenfor skriveprosessen bare vekselvis har vært på plass. Det gjelder gode kolleger som har bidratt med sine erfaringer og innspill, det gjelder studenter i veiledningsklassen jeg har hatt ansvar for det siste halvåret, og det gjelder ikke minst de to veilederne mine, Åse Streitlien og Mikhail Gradovski. Takk til Åse for råd uten pålegg, for kloke, veloverveide og innsiktsfulle tilbakemeldinger på tekst og struktur. Takk til Mikhail for tålmodig metodisk og analytisk veiledning, for økter med SPSS og for lattersalvene som titt og ofte har runga mellom oss.

Til slutt går takken til hjemmefronten.

Noen ser nok fram til en sommer med mor og samboer i tilstedeværende modus.

*Til lille frø*

*Notodden, 20.05.2015*

*Bente Selliseth*

# 1 INNLEDNING

Denne avhandlingen har til formål å undersøke hvordan praksislærere og faglærere i profesjonsfaget pedagogikk og elevkunnskap i en grunnskolelærerutdanning opplever meningsskaping i trepartssamtaler som insentiv for utvikling av former for fellesskap om et felles oppdrag; å kvalifisere kompetente grunnskolelærere til yrkesfeltet. Forholdet mellom teori og praksis har fulgt lærerutdanningas historiske utvikling, nasjonalt som internasjonalt, som et uforløst spenningsfelt, av sentrale aktører kalt utdanningas «akilleshæl» (Haug, 2008). Studentevalueringer og rapporter fra nyutdanna lærere peker mot at utdanninga oppleves som lite relevant for yrkesoppgavene. Det er bakgrunnen for den profesjonsretting utdanningsmyndighetene påpeker som ett sentralt anliggende bak lærerutdanningsreformen i 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010). Utdanningsinstitusjonene har møtt utfordringer med koherens<sup>1</sup> ved å etablere møteplasser og refleksjonsrom der studentene får veiledning i forhold til å skape bruer mellom teoretiske og praktiske perspektiver. Teoretiske begrunnelser for denne tenkningen finner vi helt tilbake til klassikere som John Dewey. Han var opptatt av språkets betydning for utvikling av begrepssystemer som grunnlag for tenkning (Dewey, 1998) og av hvordan læring skjer når refleksjon knyttes til erfaringer.

Ett refleksjonsrom av denne typen har vært utprøvd som formalisert samarbeidsform gjennom forsøks- og utviklingsprosjekter i to norske lærerutdanningsinstitusjoner<sup>2</sup>. Denne møteplassen defineres i begrepet *trepartssamtale*. Her møter lærerutdannerne som representanter fra to presumtivist likeverdige læringsarenaer studenten(e) i et felles oppdrag: gjennom den lærings- og veiledningssamtalen trepartssamtalen er ment å skulle være, å kvalifisere reflekterte profesjonsutøvere gjennom veiledning med feste i teori og praksis.

Jeg har utviklet et kvantitativt forskningsdesign som undersøker hvordan praksislærere og faglærere i profesjonsfaget opplever trepartssamtalen som arnested for utvikling av former for fellesskap mellom de respektive lærerutdannergruppene. Hensikten er å kunne supplere et

---

<sup>1</sup> Begrepet defineres i teoridelen av oppgaven.

<sup>2</sup> Høgskolen i Hedmark (gjennom PIL-prosjektet – nasjonalt prosjekt for praksis i lærerutdanning) og Høgskolen i Telemark (Skolebasert lærerutdanning, SL) er to lærerutdanningsinstitusjoner som ble tildelt ekstraordinære midler til utviklingsprosjekter knytta til utvikling av samarbeid om praksisopplæring mellom institusjonen og praksisfeltet siste halvdel av 2000-tallet. Trepartssamtale utgjorde en sentral del av begge prosjektenes organisering.

forholdsviss magert forskningsfelt<sup>3</sup> med nye perspektiver på denne møteplassens potensiale som brubygger mellom teori og praksis i lærerutdanning, og å bidra til ny innsikt om lærerutdannernes opplevelse av trepartssamtale som møteplass og fellesskapsfremmende element i et spenningsfelt der utdanningsinstitusjonene stadig jakter de gode løsningene.

Som teoretisk og metodisk rammeverk tar jeg utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori og støtter meg som hovedreferanse til Wengers tilnærminger til praksisfellesskap og relaterte former for *grenserelasjoner* (Wenger, 2004). Forskningsdesignet utformes med basis i sentrale dimensjoner ved Wengers praksisfellesskapsbegrep. Det er de relasjonelle, de faglige og de kollektive dimensjonene ved praksisfellesskapsbegrepet som har vært styrende for operasjonalisering av forskningsspørsmåla i denne undersøkelsen.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan kan meningsskaping i trepartssamtaler utvikles til former for praksisfellesskap mellom lærerutdannere?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærerutdannerne relasjonelle perspektiver på trepartssamtalen?
- Hvordan opplever lærerutdannerne trepartssamtalens faglige innhold?
- Hvordan kan trepartssamtalene bidra til at det utvikles en felles forståelse for lærerutdanneroppdraget?

## 1.3 Undersøkelsens begrunnelse og målsetting

Norsk forskning på trepartssamtaler som fenomen foreligger i liten utstrekning (jfr. forskningsoversikt). Jeg finner ett aksjonsforskningsprosjekt, men ingen kvantitative undersøkelser på temaet. Eksisterende forskning refererer til utviklingsprosjekter i dansk lærerutdanning. Målet med mitt prosjekt er som problemstillingen viser til, å skape innsikt i hvordan et samla lærerutdannerkorps, både praksislærere og faglærere i profesjonsfaget i en og samme lærerutdannerinstitusjon, opplever trepartssamtalens potensiale for utvikling av

---

<sup>3</sup> Jeg finner ingen kvantitative undersøkelser som tar for seg trepartssamtaler eller tilsvarende sektorovergrepene fenomener i nasjonal sammenheng. Det finnes kvalitative studier som vist i forskningsoversikten.

former for fellesskap om lærerutdanneroppdraget. Høgskolen som undersøkes i dette prosjektet har siden utviklingsprosjektets avslutning i 2009 definert trepartssamtaler som en sentral del av sine praksisoppfølgingsplaner (Høgskolen i Telemark, 2014). Jeg mener konteksten gir et gunstig utgangspunkt for innsikt i hvordan denne møteplassen mellom de to læringsarenaene oppleves, sett fra lærerutdannernes ståsted.

#### 1.4 Avgrensning og presiseringer

Trepartssamarbeidet i lærerkvalifisering inkluderer tre parter: Studenten selv, undervisningspersonalet i utdanningsinstitusjonen samt praksisskolen ved skoleleder/praksislærer. Begrunnelsen for å fokusere på lærerutdannernes opplevelse av trepartssamtalen, og dermed utelate studentperspektivet, ligger i en vurdering av at forskningsbelegget for studentperspektivet på koherens er forholdsvis entydig, og at funnet holder seg over tid slik Studdata-undersøkelsene tyder på (Finne, Mordal, & Stene, 2014). Jeg mener det er rimelig å anta at lærerutdannernes opplevelse av relasjonell, faglig og kollektiv samhandling i trepartssamtalen har betydning både for hvordan studentene får læringsstøtte fra sine veiledere, men også for etablering av en felles plattform å drive lærerutdanning ut fra. Derfor velger jeg å fokusere praksislærerne og faglærerne i pedagogikk og elevkunnskap som representanter for profesjonsfaget i lærerutdanninga.

#### 1.5 Styringsdokumenter

Manglende integrasjon mellom lærerutdanningenes ulike elementer, herunder forholdet mellom teori og praksis, er en helt sentral beveggrunn for gjentatte evaluerings- og påfølgende reformframstøt mot lærerutdanninga de siste tiåra. Kritikken om manglende koherens ble på nytt aktualisert etter NOKUT sin evaluering av allmennlærerutdanninga i 2006 (NOKUT, 2006). Utdanningas fragmentariske preg er dobbeltsidig. Manglende koherens mellom de to læringsarenaene, og i tillegg dokumentasjon på et svakt samarbeidende og til dels konkurrerende fagapparat innad i utdanningsinstitusjonen beskriver en sammensatt og kompleks utfordring. NOU (2008:3) *Sett under ett. Ny struktur i høyrere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2008:3) trekker også fram integrering mellom to læringsarenaer som et kritisk kvalitetsanliggende for norsk lærerutdanning. Stortingsmelding 11(2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) reder grunnen for en ny lærerutdanningsreform i 2010, da grunnskolelærerutdanningen med to

separate utdanningsløp fases inn<sup>4</sup>. Nå skal faglig styrke, integrativ kraft og profesjonsretting spisses (Kunnskapsdepartementet, 2010). Følgeforskningen på lærerutdanningsreformen kan så langt ikke vise til valide resultater når det gjelder det nye profesjonsfagets integrative rolle i utdanninga, men argumenterer likevel for en styrket profesjonstilknytning gjennom etablering og utvikling av kommunikative rom og møteplasser mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene.

## 1.6 Oppgavens struktur

Innledningskapittelet gir en generell introduksjon til temaet, for deretter å fokusere problemstilling og forskningsspørsmål. Innledningen viser hvordan oppgaven er begrunnet og hvilke målsettinger som tenkes vektlagt. Deretter avgrenses undersøkelsen og det gis begrunnelser for beslutningen om å fokusere to av tre deltakere i trepartssamtalen.

Etter forskningsoversikten i kapittel 2 følger en teoridel som kontekstualiserer trepartssamtalen slik den defineres i denne undersøkelsen, og jeg redegjør for fenomenet slik det beskrives i forsknings- og utviklingsprosjekter som undersøker det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen. Videre presenteres og drøftes det teoretiske hovedperspektivet prosjektet plasseres i – Wengers teori om praksisfellesskap (Wenger, 2004) og sentrale tilhørende begreper. Teorikapittelet supplerer hovedteorien med perspektiver på begrepet *koherens* (Heggen & Raaen, 2014) og tilsvarende for sider ved *profesjonsidentitet* (Heggen & Damsgaard, 2010).

Metodedelen i kapittel 4 beskriver utviklingen av det kvantitative måleinstrumentet med basis i Wengers teori om praksisfellesskapets konstituerende elementer. Videre redegjøres det for deltakelse, prosedyre og analyseinnretning. Deretter følger oppgavens resultatdel.

Resultatrapportering i kapittel 5 struktureres av forskningsspørsmåla. Jeg har valgt å presentere, analysere og drøfte funn og resultater fortløpende for hvert underkapittel. Den beslutningen er tatt med tanke på leservennlighet i forhold til avstand mellom tekst, tabeller og figurer i framstillingen. Til slutt i resultatkapittelet samles hovedfunn og resultater som grunnlag for en avsluttende drøfting opp mot Wengers praksisfellesskapsperspektiver.

Opgaven avsluttes med konklusjoner og frampek i forhold til videre forskning på feltet.

---

<sup>4</sup> Rammeplaner for de nye grunnskolelærerutdanningene (2010) strukturerer norsk lærerutdanning i to ulike løp, ett for grunnskolelærere som skal undervise på barnetrinnet 1-7 og ett for grunnskolelærere som skal undervise på mellomtrinn eller ungdomstrinn, 5-10.

## 2 FORSKNINGSFELTET

### 2.1 Trender

Innledningsvis velger jeg å redegjøre for generelle trender i norsk og internasjonal forskning på feltet. Deretter presenteres eksplisitt enkeltstudier eller undersøkelser med relevans for min problemstilling. Enkelte norske forskningsarbeider gis en litt bredere framstilling, enten fordi de peker direkte mot trepartssamtale som fenomen, eller fordi de kontekstualiserer den veiledningstradisjonen praksisfeltet og faglærerne i pedagogikk og elevkunnskap bringer med seg som arbeidskapital til trepartssamtaler. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av sentrale forskningsfunn og plasserer min undersøkelse i forskningslandskapet.

Forskningsfeltet ser ut til å kunne enes om en forståelse av *lærerrollen som kompleks* og krevende (Munthe & Haug, 2010). Når det gjelder kvalitetsvurdering av egen prekvalifisering til yrket, viser trenden at ferdigutdannede lærere rapporterer mindre grad av tilfredshet med egen utdanning enn sammenlignbare profesjoner. Dette gjelder i enda større utstrekning der undersøkelsene baserer seg på studentdata (Finne et al., 2014). Nyutdannede profesjonsutøvere beskriver møtet med yrkeslivet som et «praksissjokk» (Smeby, 2008), og profesjonslitteraturen har generelt sett tendert til å fokusere på overgangen mellom utdanning og yrke som problematisk.

*Akademiseringen av profesjonsutdanningene* kan ha bidratt til å øke spenningen mellom teori og praksis, og dermed skapt mindre relevante yrkesutdanninger (Heggen, 2008). Dette perspektivet føyer seg inn i et mer helhetlig internasjonalt bilde der den profesjonelle kvaliteten i utdanningsløpene vurderes som svekket som følge av at de innlemmes i akademiske universitetssystemer. Profesjonsstudier (Smeby, 2008) finner for eksempel at denne akademiseringen fører til forsterka fokus på kunnskap, verdier og ferdigheter som utelukkende tilegnes gjennom utdanningssystemet.

Samla sett ser forskningsfeltet ut til å bevege seg i retning *av økt fokus på læring i yrkesfeltet*. Internasjonalt tenderer synet på lærerutdanning til å bevege seg bort fra tenkning om utdanning som en engangsprosess, der utdanningas produkt er ferdige profesjonsutøvere, utstyrt med tilstrekkelig kunnskap til å kunne gjennomføre praktisk undervisning (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre, & Demers, 2008). Her erkjennes grunnutdanningas begrensninger i forhold til utdanning av komplette profesjonsutøvere. Profesjonell identitet betraktes

i mindre grad som et individuelt prosjekt, mens læring i praksisfellesskapet<sup>5</sup> tillegges større betydning i forhold til identitetsutvikling som profesjonsutøver.

## 2.2. Veiledning i praksisfeltet

Jeg velger så å presentere utvalgt forskning på veiledning i praksisopplæring mellom student(er) og veileder eller praksislærer, til tross for at denne konteksten avviker fra trepartssamtalene. Det begrunnes i en antakelse om at praksislærernes samtalekultur og veiledningspraksis følger dem over i en ny samtalekontekst, og at dette blir et sentralt aspekt i drøfting av betingelsene for hvordan trepartssamtalene kan utvikles til praksisfellesskaper.

En britisk studie viser at (Edwards & Collison, 1996) praksislærerne balanserer i spenningsfeltet mellom studentenes og elevenes behov, og at dette i en britisk kontekst medfører at elevenes læring prioriteres foran studentenes. Praksisopplæringen gir av denne grunn, lite rom for studentens utprøving av egne metoder og ideer i undervisningen. Fokuset på elevenes læring gir en veiledning prega av informasjon, instruksjon, råd og justeringer. Det er fokuset på hva som fungerer i klasserommet som dominerer. Studien konkluderer med at denne formen for oppfølging og veiledning bidrar til konsolidering av eksisterende undervisningspraksis. En oppfølgingsstudie et par år senere (Edwards & Ogden, 1998) bekrefter de nevnte funnene og viser i tillegg at studentene ikke får veiledning på *tolkning* av det som har foregått i undervisningssituasjonen, eller i forhold til å *foreta begrunnede pedagogiske valg*. Praksisopplæringen bidrar i så måte i liten grad til innovasjon og fornying av eksisterende praksis. En senere mixed-method undersøkelse (Edwards & Protheroe, 2004) konkluderte med at veiledningen i stor grad handlet om beskrivelser, informasjon og råd, og at studentene i praksis fungerte som praksislærernes stedfortreder. I denne britiske konteksten ble studentens læring i liten grad satt i fokus, og veiledningen bidro ikke til å utvikle kulturelle redskaper til støtte i analyse, vurdering og begrunnelser for pedagogiske valg.

En norsk studie av praksisopplæring i allmennlærerutdanning (Sundli, 2001) viser samme tendens. Sundli følger fem studenter gjennom praksisopplæringen i hele studiet, og studerer veiledning både som integrert del av yrkesutøvelsen og de spesifikke veiledningssamtalene. Studentene opplever veilederne sine som eksperter, hvis yrkesutøvelse de forsøksvis kopierer. Sundli karakteriserer veiledningen som kloning, forstått som studentens apropiering av praksislærers innfallsvinkler og handlingsmønster. Den samme studien viser at praksislærernes *retorikk* om veiledning domineres av handlings- og refleksjonstenkingen fra

---

<sup>5</sup> Praksisfellesskapsbegrepet defineres i teoridelen av oppgaven.

tradisjonen etter Lauvås og Handal (Lauvås & Handal, 2014). Refleksjonskravet til veiledning blir synliggjort i forbindelse med besøk fra lærerutdanningsinstitusjonen, men i liten grad fulgt opp i praktisk handling. Retorikk og realitet divergerer.

Ottesen (Ottesen, 2006) observerte studenter fra praktisk-pedagogisk utdanning og deres veiledere. Ut fra observasjoner identifiserte hun tre ulike tilnærminger til refleksjon: det å løse konkrete problemer, det å tydeliggjøre mangfold av perspektiver og det å reflektere over erfaringer. Det første perspektivet handler om å finne raske og praktiske løsninger på utfordringer knytta til undervisning. Denne typen refleksjon er også dokumentert i de ovennevnte studiene, men Ottesen argumenterer for at slik refleksjon kan ha betydning selv om den ikke ivaretar innovative perspektiv. Den bidrar til å sette ord på og forklare praktiske handlinger. Ottesen finner at perspektivtaking, oftest med etiske eller moralske tilsnitt, forekommer i de observerte samtale. Erfaringsbasert refleksjon dreier seg om å analysere og vurdere erfaringer i teoretiske eller praktiske perspektiver. Studien argumenter for at det er den første tilnærmingen til refleksjon som dominerer i lærerutdanningen, men at de tre perspektivene oppfattes som likeverdige. En konsekvens av dette kan bli at veiledning lett kan fokusere på spørsmålet om hvordan man underviser i teknisk forstand, mer enn i forhold til spørsmålet om læring.

Norske og internasjonale studier viser altså at veiledning i ulike lærerutdanningskontekster i svak grad ivaretar intensjoner om kritisk refleksjon, innovative innfallsvinkler og utvikling av pedagogisk praksis. Eksisterende praksis konsolideres i en veiledning som i stor utstrekning fokuserer på funksjonelle, praktiske løsninger som viderefører praksislærerens pedagogiske praksis. Forskerne i de ovennevnte studiene uttrykker samstemt bekymring for en veiledningspraksis som baserer seg på en situert og ekspertorientert tilnærming til veilederrollen.

### **2.3 Relasjonelle perspektiver**

I doktoravhandlingen «Bak veiledningens dør» (Bjørndal, 2008) tematiseres relasjonelle aspekter i veiledning. Langs dimensjonene symmetri versus asymmetri analyserer forskeren samtaler etter indikatorer for det relasjonelle. Han finner store variasjoner i grad av symmetri, et funn som også gjør seg gjeldende innen rammen av hver enkelt samtale. Bjørndals hypotese er at veilederne i stor grad etterstreber symmetri, og at dette i særlig grad gjelder veiledere med formell veilederkompetanse. Denne studien viser imidlertid at den kvantitative dominansen i form av taletid i samtale besittes av veisøkerne, et funn som bygger opp under



hypotesen om veiledernes ønske om symmetriske relasjoner. Når det gjelder saksområdene i veiledningen og valg av fokus og perspektiver i samtalene, står veilederne for en type interaksjonell dominans. Studien viser kompleksiteten i disse samtalene, den drøfter veilederens forutsetninger for symmetri i relasjonen og den fokuserer relasjonens betydning for innholdet i samtalene.

Praksislærere er både lærere og lærerutdannere, og det ser ut til at deres profesjonsidentitet som lærerutdannere er underordnet identiteten som lærer (Munthe & Ohnstad, 2008). Tilhørighet til praksis- og profesjonsfellesskapet medfører at praksislærere handler i tråd med yrkesfeltets kulturelle føringer, framfor de profesjonsorienterte perspektivene som forventes i et lærerutdannerperspektiv. Undersøkelsen til Munthe og Ohnstad tyder på at den enkelte praksislærer opplever et identitets- eller praksisfellesskap i skjæringspunktet mellom grunnskole og lærerutdanningsinstitusjon, et funn som forklares med praksislærernes eksklusive tilgang til samarbeidsarenaer mellom de to læringsarenaene.

## **2.4 Faglærerne og praksis**

Munthe & Haug (Munthe & Haug, 2010) nyanserer kritikken av norsk allmennlærertutdanning (NOKUT, 2006) i en undersøkelse der lærerutdannere i utdanningsinstitusjonene selvrappporterer på kritiske faktorer i forhold til krav om integrerte, profesjonsrettede og forskningsbaserte lærerutdanninger. Resultatene tyder på at lærerutdannerne som gruppe er opptatt av praksisopplæring. Forskerne peker på at mulighetene som tegner seg ut fra lærerutdannerne selvrappoterer tilsier at potensialet for en integrert, praksisorientert og studentaktiv utdanning er tilstede. Lærerutdannerne i utdanningsinstitusjonene rapporterer at de støtter opp om praksis, at de er opptatt av studentaktivitet og studentperspektiver på lærestoffet. Forskerne (Munthe & Haug, 2010) gjør et poeng av den solide forankring studentbasert kritikk har fått i reformarbeidet inn mot ny grunnskolelærerutdanning, og stiller spørsmål om hvorvidt lærerutdannerne perspektiv i større grad vil tillegges betydning i fortsettelsen.

## **2.5 «Trepartssamtalens vugge»**

Forskning på dansk lærerutdanning (Jensen et al., 2010) dokumenterer studentens ensomme ferd i prosessen mot syntesedanning mellom teori og praksis. Et omfattende utviklingsarbeid rapporterer at et avgjørende poeng knytter seg til at aktørene evner å fastholde sekvenser fra undervisning både i utdanningsinstitusjonen og i praksisopplæringen, slik at de kan gjøres til gjenstand for analyse og videreforedling (Jensen, et al, s. 9). Utdanninga må sikre

*kommunikative rom* der studentene individuelt og i grupper deler praksiserfaringer og refleksjoner. Betydningen av kvalifisert veiledning både fra praksislærere og institusjonenes faglærere understrekes. Det er i praksisfellesskap basert på nevnte premisser at muligheten for læring og syntesedannelser hos involverte oppstår. Det understrekes videre at samværet om undervisningsøktene i utdanningsinstitusjonen også må betraktes i et praksisperspektiv, på lik linje med opplæringen i praksisskolenes klasserom, og at kommunikative rom i lærerutdanninga krever *en analytisk og kritisk holdning til egen praksis fra alle parter*. Nyere norsk forskning (Glenna & Postholm, 2013) tyder imidlertid på manglende konsistens mellom påberopte teoretiske perspektiver på læring og faktisk undervisningspraksis hos utdanningsinstitusjonenes lærerkrefter. Videre konkluderer det danske utviklingsarbeidet «Trepartsamtalen» gjennomført 2006-2007 ved Skive seminarium med at det knytter seg utfordringer til gjennomføring av trepartssamtalen sett i forhold til forventninger (Rasmussen, Laursen, Kruse, Bruun, & Thingholm 2009). Det viser seg at samtalene i stor utstrekning foregår i en *hverdagsterminologi*. Innslag av profesjonsretta fagterminologi er marginal, og det henvises i beskjedent omfang til forskning, begreper og resonnementer. Seminarielærerne i Skive uttrykker likevel en følt styrking av det interne samspillet mellom linjefag og pedagogikk, og det antydes at seminariefagene til dels har endret karakter som følge av samarbeidet med praksis. Økt fokus på det didaktiske og samspillet mellom linjefag og pedagogikk, beskrives som en kvalitetsforbedring av seminarielærerne.

## **2.6 Skolebasert lærerutdanning (SL) ved Høgskolen i Telemark**

Jeg velger å presentere rapporten (Streitlien, 2009) fra prosjektet skolebasert lærerutdanning spesielt, i den hensikt å plassere trepartssamtalen i et helhetlig rammeverk i den institusjonen som med min undersøkelse igjen er gjenstand for et forskende blick mot samme fenomen noen år etter prosjektets avslutning. Generelt er implementering av tiltak i organisasjoner etter at prosjektorganiseringens utvidede ressursrammer bortfaller, en kritisk fase. Tilpasning til ordinære rammer medfører ofte bortfall, reduksjon eller omstrukturering av sider ved organiseringen som kan ha vært suksesskriterier. Jeg mener også det er et poeng å understreke hvordan trepartssamtale som fenomen hører til i et kontekstuellet rammeverk som ett av flere møtepunkter i et mangefasettert samarbeid mellom de to læringsarenaene i denne lærerutdanninga.

Hensikten med prosjektet skolebasert lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark (2007-2009) var at studentene skulle få en større andel av sin utdanning i praksisfeltet, samtidig som organiseringen av studiet skulle styrke samspillet mellom de to læringsarenaene. Intensjonen

var et mer fleksibelt samarbeid mellom faglærere på høgskolen og praksisskolene, konkretisert ved utveksling av lærekrefter; praksislærerne ble trukket inn i undervisning på høgskolen, mens høgskolens undervisningspersonale deltok i studentenes læringsarbeid i praksisskolene. Trepertssamtalen – med inspirasjon fra seminaret i Skive i Danmark – rapporteres å ha vært et sentralt verktøy i SL-prosjektet.

Det kollektive hovedinntrykket av praksislærernes engasjement i prosjektet var et sterkt engasjement og stor tiltro til at organiseringen i SL ville bidra til et forbedret samspill mellom høgskole og praksisskole (Streitlien, 2009, s. 21). I forhold til tidsperspektivet mente flere informanter fra praksislærerkorpset at økt tilstedeværelse i praksisfeltet ville bidra til stigende interesse for den teoretiske delen av studiene, fordi møtet med de praktiske utfordringene i seg selv kan motivere til å oppsøke begreper, teorier og fortolkningsrammer.

Også høgskolelærerne vurderer SL-prosjektets resultater positivt. Ulik grad av involvering synes å påvirke vurderingen. Sterk involvering medfører positivitet (Streitlien, 2009, s. 21). I vurdering av hvordan likeverdigheten mellom de to læringsarenaene fremstår, trekkes utsagn om at de to læringsarenaene synes å være likeverdige, oppfylt i den forstand at begge er like *viktige*, men at vi har å gjøre med en statusmessig ubalanse fordi høgskolen har et overordna ansvar, også for det som skjer i praksisopplæringa. Rapporten gjengir enkelte utsagn vedrørende samarbeidet som tyder på at høgskolelærerne mente praksisskolenes interesseområder i stor grad definerte samarbeidet, og at det var høgskolen som måtte tilpasse seg aktiviteten i praksisskolene. Her anes kimer til kamp om definisjonsmakta.

Studentenes vurdering av studiet på indikatoren tilfredshet indikerer at prosjektet har vært vellykket (Streitlien, 2009, s. 28). Hovedinntrykket er at studentene har fått tett og god oppfølging på begge læringsarenaer. Når det gjelder trepartsamtalen, rapporter studentene at de opplevde ansvaret for å definere tema for denne samtalen som utfordrende, i det hele tatt at trepartssamtalen var vanskelig å få til. Dette funnet samsvarer som vist over med funn fra utviklingsarbeidet i Skive, der man rapporterer om store utfordringer med å få læringsamtalen til å fungere etter intensjonene om faglige og forskningsbaserte prinsipper.

## **2.7 Praksis som integrerende element i lærerutdanning (PIL) 2007-2011**

Rapporten om trepartssamtalen som et praktisk bidrag til profesjonsretting i utdanninga (Ranheimsæter, Stauri, & Sommervold, 2011) fra Høgskolen i Hedmark støtter andre undersøkelser som refererer til lærerutdannernes ønske om en økt tilnærming mellom de to utdanningsarenaene. Denne studien viser imidlertid at studentene i Hedmark ikke betrakter

teoristudiene og praksisopplæringen som en tydelig og naturlig helhet. Studentene etterspør metodiske grep til bruk i undervisningen, og er i mindre grad opptatt av fagdidaktiske spørsmål og didaktisk refleksjon generelt. Også i denne studien viser det seg at ambisjonsnivået for trepartssamtalen ligger høyt og at erfaringen med dem trekker i retning av et innhold på et praktisk og organisatorisk plan. Rapporten konkluderer med suksessfaktorer i styrking av praksissamarbeidet knytta til både systemendringer og økonomiske rammer.

Et aksjonsforskningsprosjekt etter PIL-prosjektet knytta til samme utdanningsinstitusjon tok sikte på kartlegging og utvikling av trepartssamtaler (Gloppen, 2013). Trepartssamtalen defineres her som en faglig samtale der student, praksislærer og faglærer deltar, og der hovedmålsettingen er at studenten får reflektere over sine praksiserfaringer. Gjennom dialogen kan studentene oppdage sammenhenger mellom teori og praksis. På bakgrunn av prosjektets resultater argumenteres det for at fokus på strukturelle forhold, på at aktørenes begrepsforståelse, refleksjon og veiledning kan bidra til at studentene opplever en sterkere grad av sammenheng mellom to læringsarenaer i utdanninga (Gloppen, 2013). Dette prosjektet peker dermed også på kritiske faktorer på systemnivå, og på sentrale aspekter ved veiledningshistorikken hos lærerutdannerne og betydningen av dem i forhold til utvikling av et sektorovergripende, felles språk om lærerkvalifisering. Resultatene bekrefter i så måte eksisterende forskning på sentrale områder.

## **2.8 Hva sier følgeforskningen på lærerutdanningsreformen?**

Når det gjelder utviklingen av det nye profesjonsfaget i grunnskolelærerutdanningene stadfester følgeforskningen at utdanningsinstitusjonenes fagmiljøer har lagt ned et omfattende utviklingsarbeide i forbindelse med reformen. Men ambisjonene for profesjonsfaget i forhold til dets integrerende funksjon i utdanninga synes ikke oppfylt. En av anbefalingene til institusjonene påpeker for eksempel behovet for en avklaring av fagets rolle i forhold til grunnleggende ferdigheter i alle fag. Følgegruppen for lærerutdanningsreformen er usikre på (Følgegruppen, 2012) om PEL-faget faktisk har fått en sentral rolle i grunnskolelærerutdanningene, og det uttrykkes også eksplisitt usikkerhet i forhold til hvilken rolle det er mulig å innta for dette faget, dets historikk med uklar selvforståelse, utydelig profesjonsprofil og svake profesjonsorientering tatt i betraktning (Følgegruppen, 2012, s. 74). Når det gjelder praksisopplæringen hevder følgeforskningen at institusjonene viser stor kreativitet i forhold til utvikling av møteplasser og samarbeidsarenaer mellom student, undervisningspersonale og praksisfeltet. Det argumenteres for at profesjonstilknytningen og samarbeidet mellom campus og grunnskolene er styrket (Følgegruppen, 2012 s. 14). Videre vises det til en positiv

utvikling på utdanning av praksislærere i forhold til veiledningskompetanse. At praksislærere utvikler en teoretisk plattform for egen veiledning, kan utgjøre et viktig grep i forhold til å minske kløften mellom de to læringsarenaene. Følgforskningen på lærerutdanningsreformen indikerer altså framgang i institusjonenes arbeid med å skape kommunikative rom for samarbeid mellom de to læringsarenaene, men det ser ikke ut til at stemmene til lærerutdannerne eksplisitt etterspørres i forbindelse med temaene i denne delrapporten fra følgegruppen.

Sluttrapporten derimot (Følgegruppen, 2015) vier også profesjonsretting og samarbeid om praksisopplæring oppmerksomhet. I min sammenheng er det interessant å framheve hvordan praksislærerne opplever faglærernes engasjement i utforsking av faglige spørsmål under praksisperiodene. Resultatene fra følgeforskningen indikerer store variasjoner i faglærernes opplevelse av egen rolle i forhold til faglige initiativ gjennom praksisperiodene mellom utdanningsinstitusjonene. Dette perspektivet er interessant i forhold til min problemstilling. Utdanningsinstitusjonen min undersøkelse finner sted i, har som vist over systematisk skrevet inn og arbeidet mot implementering av trepartssamtale som gjennomgripende praksisoppfølgingsstrategi.

## **2.9 Plassering av egen undersøkelse i forskningsfeltet**

Temaet for denne undersøkelsen er utvikling av fellesskapsformer mellom lærerutdannerne gjennom meningsskaping i trepartssamtaler. De innledende utviklingsarbeidene som direkte fokuserer på trepartssamtale drøfter og plasserer dette sosiale konstruktet i et helhetlig rammeverk, der lærings- og veiledningssamtalen inngår som ett element i et system av flere arenaer for samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet. Utviklingsarbeidene fra Danmark beskriver i noen grad det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen, men det foreligger lite eksplisitt forskning på fenomenet i en norsk lærerutdanningskontekst. Som vist finner vi et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt tilknyttet PIL-prosjektet, men kvantitative tilnærminger til fenomenet i lærerutdannerens perspektiv mangler. Jeg mener derfor å ha en interessant kontekst for dette prosjektet, i og med den aktuelle høgskolens historikk med trepartssamtale som integrert del av praksisoppfølging over et lengre tidsrom. Fokuset på *lærerutdannerens stemmer* kan i tillegg gi nye og fra flere hold (Munthe & Haug, 2010) etterspurte perspektiv på utfordringen integreringen mellom teori og praksis representerer.

### 3 TEORIDEL

Innledningsvis skal jeg kort gjøre rede for og begrunne den videre strukturen på det teoretiske begrepsapparatet som kommer til anvendelse når resultatene i denne undersøkelsen drøftes. Etter en innledende innramming av begrepet trepartssamtale, går jeg som en overbygning kort inn i koherens-begrepet og fokuset på kollektiv kunnskapsutvikling gjennom opplysnings- og kunnskapssøkende samtaler (Heggen & Raaen, 2014). Deretter gjør jeg et sveip innom fellesskapsbegrepet som profesjonstilhørighet (Heggen & Damsgaard, 2010). Selve profesjonsbegrepet er komplekst og ligger i ytterkant av hva jeg kan gå inn i her. Samtidig handler fellesskapsformer som er i fokus, nettopp om tilhørighet på tvers av ulike praksis-fellesskap på ulike nivå i lærerprofesjonen.

Det teoretiske hovedperspektivet i dette arbeidet hentes fra Etienne Wenger (Wenger, 2004). Hans arbeid bygger på et sosiokulturelt læringssyn, et syn på læring som grunnleggende sett sosial praksis. Dette sosiokulturelle paradigmat gjorde sitt inntog i en norsk utdannings-kontekst litt i etterkant av våre naboland tidlig på 90-tallet. Wengers arbeider knytta til situert læring sammen med Lave (Lave & Wenger, 1991) danner bakteppet for boka jeg bygger på her (Wenger, 2004). Et snaut tiår etter introduksjonen av det situerte perspektivet kan kritikken av dets konserverende funksjon (Heggen, 2008) ha medført økt fokus på endrings-fremmende elementer i praksis. Wengers bok fra 2004 viderefører praksisfellesskapsbegrepet og tar inn et begrepsapparat knytta til genserelasjoner og deres potensiale for endring i praksis. Når jeg skal undersøke hvordan meningsskaping gjennom trepartssamtaler kan bidra til former for fellesskap mellom lærerutdannerne, velger jeg å støtte meg til ulike begrep som beskriver ulik grad og form for tilknytning mellom aktørene.

#### 3.1 Trepartssamtale som veiledning

Trepartssamtalen inngår som del av et helhetlig rammeverk i den aktuelle lærerutdanninga som en av flere møteplasser knytta til samarbeid om lærerkvalifisering. Bruken av begrepet trepartssamtale i foreliggende forskning viser at det er behov for innramming og avklaring i forhold til denne konkrete undersøkelsen. Trepartssamtale som begrep og fenomen avgrenses her til å definere en lærings- og veiledningssamtale med referanse til praksiserfaringer studenten(e) har gjort seg<sup>6</sup>, der deltakerne i samtalen foruten studenten selv eller

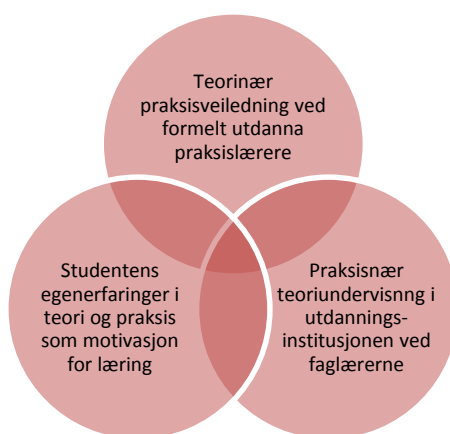
---

<sup>6</sup> Trepartssamtalen som begrep har vært definert ulikt i studiene og undersøkelsene som er referert i forskningsoversikten. Definisjoner divergerer i forhold til antall deltakere i samtalen. Begrepet brukes i noen sammenhenger for å beskrive ulike nivåer i trepartssamarbeidet mellom student,

studentgruppa, er praksislærer og faglærer (her faglærer i pedagogikk og elevkunnskap). Samtalen skal støtte studentens syntesedannelse mellom praksiserfaring og det teoretiske stoffet, slik at meningsfulle sammenhenger kan skapes (Grimen, 2008). Kvalifisert veiledning fra både faglærer og praksislærer, samt etablering av kommunikative rom der alle parter går inn med en analytisk og kritisk holdning til egen praksis, er sentrale klimatiske forutsetninger for trepartssamtalen som lærings- og veiledningssamtale (Rasmussen et al., 2009).

Læringsbegrepet berøres i oppgavens redegjørelse for Wengers sosiale teori om læring (Wenger, 2004). Når det gjelder veiledningsbegrepet ligger en omfattende gjennomgang utenfor dette prosjektets rammer. Jeg velger å avgrense veiledningsbegrepet slik Lauvås og Handal (Lauvås & Handal, 2014) karakteriserer profesjonspreget yrkesfaglig veiledning. Her fokuseres veiledningens innretning ved at den foregår i et en-til-en eller en-til-få-forhold (Lauvås & Handal, 2014, s. 48), at det er teori-praksis-forholdet i profesjonen som fokuseres, at veiledning knytter seg til studentens eller yrkesutøverens egen yrkespraksis, og at den tar sikte på å utvikle den veilededes egne praktiske yrkesteorier. Samtaleformen preges av refleksjon over praksis og frikobles fra «handlingstvungen» ved at veiledningen legges til egne refleksjonsrom på siden av yrkesoppgavene. Figur 3.1 modellerer trepartssamtalen som møteplass mellom aktører tilknyttet ulike fellesskap. Overlappende felt i modellen visualiserer læringspotensiale for aktører i samtalen. Midtpunktet i modellen visualiserer potensiale for studentens profesjonsutvikling i møtet mellom teori og praksis i profesjonskvalifiseringa.

**Figur 3.1 Trepartssamtale som integrativt element i lærerutdanning.**



---

praksisskole og utdannings-institusjon, for eksempel ved at praksisseminarer der de tre partene er tilstede, betegnes som en type treparts-samtale. Mitt anliggende er å avgrense begrepet til å definere læringsamtaler der en student eller ei student-gruppe gjennomfører trepartssamtale med en praksislærer og en faglærer fra utdanningsinstitusjonen.

## 3.2 Koherensbegrepet

Begrepet koherens handler i bred forstand om utdanning har god sammenheng, men også om integrering av ulike element i en kvalifiseringsprosess (Heggen & Raaen, 2014). Sett i forhold til debatten om profesjonskvalifisering nasjonalt og internasjonalt, har begrepet fått stor betydning i møte med kritikk av lærerutdanningas relevans og faglige nivå. Derfor argumenteres det i artikkelen til Heggen og Raaen for et koherensbegrep som favner mer av kompleksiteten i lærerutdanning. Det argumenteres for et begrep som i sterkere grad fokuserer *kollektiv kunnskapsutvikling og kunnskapsutvikling i nettverk*. Fokus på det organisatoriske og det kollektive vil i sterkere grad rette søkelyset mot oppgaver og spenningsforhold i profesjonsutdanninga som foreliggende begrepsbruk ikke så lett fanger.

Begrepsmessig ligger koherens og sammenheng tett opptil hverandre. Harald Grimen (Grimen, 2008) benytter begrepet «meningsfull sammenheng» om profesjonsutdanninger der kunnskapsgrunnlaget er fragmentert. Han argumenterer for hvordan det faglige innholdet i profesjonsutdanning må peke mot de praktiske oppgavene i yrket. Å skape *praktiske synteser* framheves som kritisk i profesjonsutdanninga som insentiv for opplevelse av sammenheng. Lærerutdannernes felles oppgave i forhold til å bistå student(e) i denne formen for brubygging aktualiserer trepartssamtalen som integrativ arena i lærerutdanning. I dette perspektivet representerer trepartssamtalen et fellesskapsfremmende element som kan utvikle kollektive forståelser av et felles lærerutdanneroppdrag.

Heggen & Raaen argumenterer for en breispektra analytisk tilnærming til koherens som inkluderer både det individuelle og det kollektive i gjensidighet. Med henvisning til Vygotskij (Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978) vil hvert enkelt individ optimalisere sitt læringsutbytte ved å gjøre sin proksimale utviklingszone tilgjengelig for hverandre, samtidig som den enkeltes individuelle læring gjennom samarbeid og samhandling vil ekspandere til også å bli meningsfull, sammenhengende kollektiv læring (Heggen & Raaen, 2014). Slik betones behovet for et koherensbegrep som fanger læring i samspill på tvers av system:

...såleis blir koherens å forstå som ein situasjon der partane i eit utdanningsprogram innafor og på tvers av tilhøyrande arenaer deltar i diskusjonar om kva som er ein meiningsfull læringsprosess og korleis den bør organiserast, og dermed legg grunnlag for større grad av ei felles forståing om dette, der alle partar medverkar med sine ulike kunnskarar og synspunkt ikkje berre i forhandlingsprosessar, men også gjennom opplysnings- og kunnskapssøkjande samtalar som kan bringe fram nye perspektiv, omgrep og forståingsmåtar til partane, av verdi for profesjonell praksis (Heggen & Raaen, 2014 s. 11).



### 3.3 Profesjonelle fellesskap og identitet

Den profesjonelle identiteten handler om en individuell dannelsesprosess i tilknytning til utøving av den profesjonelle yrkesrolla (Heggen, 2010). Den bygger på individets grunnleggende forståelse av selvet<sup>7</sup>. Profesjonsidentitet handler om normative forestillinger om egen yrkesutøvelse, krav til egenskaper, verdier og holdninger og syn på hvilke ferdigheter og kunnskaper som konstituerer «selvet» som adekvat yrkesutøver. Den profesjonelle identiteten formes og redefineres i individets kontinuerlige møter med praksis langs en tidsakse. Profesjonskvalifisering og identitet utvikles over tid. Kvalifiseringsprosessen tar utgangspunkt i møtet mellom studentens personlige og kulturelle bakgrunn og kunnskapen i utdanning og yrkesfelt (Heggen, 2010). Det handler om en personliggjøring av kunnskap som forutsetning for å utvikle hensiktsmessige kvalifikasjoner med bruksverdi i seinere yrkesutøvelse. Slike identifiseringsprosesser skaper ideer, forestillinger og tanker om egen rolle som yrkesutøver, et selvbylde som profesjonell i yrket. Forholdet mellom den individuelle profesjonelle identiteten og *den kollektive profesjonsidentiteten* kan beskrives langs et kontinuum der individet i en ytterlighet totalt identifiserer seg med profesjonens normative grunnlag, mens individer i den motsatte ytterlighet befinner seg konstant i opposisjon til dette. Lærerutdannergruppene i min undersøkelse sogner til primære profesjonsfellesskap som respektive lærere i grunnskolen eller som undervisere i lærerutdanningsinstitusjonen. Deres profesjonelle identiteter møtes i et felles oppdrag i treparts-samtalen, og mitt anliggende er å undersøke hvordan dette møtet kan bidra til kollektiv meningsskaping i denne konteksten. Begrepet profesjonell identitet kan derfor etter mitt syn ha forklaringskraft i forhold til min problemstilling.

---

<sup>7</sup> Forholdet mellom individuell og kollektiv identitet er et omfattende felt som sprenger rammene for denne redegjørelsen. Heggen(2010) refererer til Mead i forhold til individuell identitetsutvikling.

### 3.4 Etienne Wenger: «Praksisfællesskaber»

Jeg har ovenfor tidfestet det sosiokulturelle paradigmet inntog i en norsk lærerutdanningskontekst og redegjort for hvordan min teoretiske hovedkilde (Wenger, 2004) videreutvikler arbeider knytta til situert læring fra tidlig 90-tall i samarbeid med Lave (Lave & Wenger, 1991). I det følgende presenteres først Wengers perspektiver på læring som sosial praksis. Dette perspektivet på læring ligger på et allmennmenneskelig nivå, og jeg skal gjennom redegjørelsen for min forståelse av Wenger forsøksvis begrunne bruken av praksisfællesskapsbegrepet som perspektiv i min sammenheng. Siste del av drøftinga av Wenger fokuserer begreper knytta til grenserelasjoner. Min innledende antakelse er at praksisfællesskapsbegrepet i størst grad beskriver lærerutdannernes primære profesjonsfællesskap som henholdsvis lærere i grunnskolen og undervisere i profesjonsfaget i utdanningsinstitusjonen, og at begreper knytta til grenserelasjoner beskriver trepartssamtalens faglige og relasjonelle perspektiver på en mer adekvat måte.

#### 3.4.1 «En sosial teori om læring»

Til grunn for Wengers sosiale teori om læring (Wenger, 2004) ligger et syn på mennesket som dypt sosialt og med evne til innsikt, der læring inngår som en livsoppretholdende, kontinuerlig og uunngåelig side ved levd liv. Læring defineres som et grunnleggende aspekt ved menneskets eksistens og erfaring med deltakelse i verden (Wenger, 2004, s. 13). Grunnleggende sett bygger altså Wengers teori på en antakelse om mennesket som sosialt vesen. Kunnskap dreier seg om kompetanse i forhold til verdsatte virksomheter, mens innsikt blir et spørsmål om deltakelse i slike virksomheter, som et aktivt engasjement i verden (Wenger, 2004, s. 14). Videre defineres mening – læringens produkt – som menneskets evne til å oppleve verden og vårt engasjement i den som meningsfullt. Ut fra nevnte premisser fokuserer Wengers teori læring primært som sosial deltakelse. En sosial teori om læring handler om sosial deltakelse som lærings- og erkjennelsesprosesser. Wenger definerer komponentene i sin sosiale teori om læring i begrepene *mening, praksis, fellesskap og identitet*.

Fokuset på deltakelse har implikasjoner for hva som individuelt skal til for å understøtte og forstå læring i egne praksisfællesskap. Fellesskapenes læring handler om forbedring av egen praksis samt å rekruttere nye deltakere til praksisfællesskapet (Wenger, 2004, s. 18). For organisasjoner innebærer læring opprettholdelse av de innbyrdes forbundne praksisfællesskapene, slik at dens kompetanse bekreftes og synliggjøres og dermed skaper en effektiv og verdifull organisasjon.

### 3.4.2 Praksisbegrepet

Wenger beskriver menneskelig væren som ensbetydende med et konstant engasjement i utøvelse av utallige virksomheter av ulik karakter. Når vi definerer og engasjerer oss, skjer det både i mellommenneskelig samspill og i interaksjon med ulike kontekster vi befinner oss i, der vi avstemmer det relasjonelle på begge nivåer. Vi lærer (Wenger, 2004, s. 59).

Kollektiv læring skaper over tid praksiser som avspeiler både utøvelsen av vår virksomhet og de sosiale relasjonene forbundet med den. Engasjement i langvarig utøvelse av en felles virksomhet skaper former for fellesskap, hos Wenger definert som *praksisfellesskaper*.

Praksisbegrepet beskriver således en handlingspraksis, men ikke kun en handling i seg selv. Inkludert i handlingsbegrepet ligger en historisk og sosial kontekst som gir handlingen struktur og mening. Derfor beskriver Wenger all praksis som *sosial praksis*, og inkluderer dermed både eksplisitte og tause aspekter.

### 3.4.3 Praksisfellesskap

**Figur 3.2. Konstituerende elementer i praksisfellesskapsbegrepet. Etter Wenger (2004).**



Forbindelsen mellom praksis og fellesskap beskrives langs tre dimensjoner av den relasjonen som skaper sammenheng og konsistens i et fellesskap: For det første kjennetegnes praksis som kilde til sammenhengen ved *deltakernes gjensidige engasjement*. Praksis eksisterer fordi mennesker engasjerer seg i handlinger og i innbyrdes meningsforhandling. Men engasjement må muliggjøres. Det kreves kontinuerlig oppmerksomhet og arbeid for å skape den form for sammenheng som utvikler et gjensidig engasjement til et praksisfellesskap. Arbeid med opprettholdelse av praksisfellesskapet vil derfor utgjøre en vesentlig del av enhver praksis (Wenger, 2004, s. 92). Et gjensidig engasjement i praksis forutsetter ikke homogenitet. Ulike

roller skaper behov for både komplementære og overlappende kompetanseformer. Det gjensidige engasjementet skaper relasjoner mellom deltakerne, relasjoner som kan utvikles til tette forbindelser av interpersonlig art. I dette ligger også et potensiale for spenning og konflikt. Praksisfellesskapets relasjoner gjenspeiler på denne måten det mellommenneskelige i all sin kompleksitet.

For det andre kjennetegnes praksis som kilde til opprettholdelse av praksisfellesskapet av deltakernes *forhandling av en felles virksomhet*. Den virksomhet som holder et praksisfellesskap sammen er resultat av en kollektiv forhandlingsprosess, som avspeiler det gjensidige engasjements kompleksitet og inkluderer instrumentelle, personlige og interpersonlige sider ved levd liv (Wenger, 2004, s. 95). Den koordinerende virksomheten defineres av deltakerne i praksisfellesskapet i utøvelsen av praksis. Virksomheten i praksisfellesskapet består derfor av deltakernes kollektive, forhandlede respons på sin situasjon, og eierskap til denne responsen integreres dypt i fellesskapet og danner et motstandsdyktig forsvar mot ytre krefter man ikke kontrollerer. Praksisfellesskapet skaper sin egen praksis. Men ytre krefter med intensjoner om styring av praksis, vil alltid formidles og tolkes innenfor fellesskapets produksjon av egen praksis. Videre er den virksomhet som holder et praksisfellesskap sammen ikke bare et erklært mål, den skaper relasjoner av gjensidig ansvarlighet mellom deltakerne, og denne ansvarligheten kontrollerer bare indirekte meningsproduksjonen i praksis.

Det tredje aspektet ved praksis som kilde til sammenheng i praksisfellesskapet handler om *utvikling av et felles repertoire*. Wenger beskriver hvordan utøvelse av felles praksis over tid skaper ressurser for meningsforhandling. Repertoiret i praksisfellesskapet kombinerer både reifikative (tingsliggjorte/objektiverte) og partisipative elementer. Repertoiret omfatter både fellesskapets diskursive meningsforhandlingsressurser og den stil som viser seg i uttrykte medlemskapsformer og medlemsidentitet. Praksisfellesskapets repertoire kjennetegnes ved to aspekter med betydning for meningsforhandlingen: det reflekterer en gjensidig engasjementshistorie og det er av natur flertydig (Wenger, 2004, s.101). Utfordringen blir, ifølge Wenger, å skape sosiale ordninger som setter begge aspekter ved repertoireet i bevegelse. Grunnleggende kommunikative utfordringer knytter seg derfor til å situere det flertydige i en historie av gjensidig engasjement, som er perspektivrikt nok til å skape muligheter for forhandling (Wenger, 2004, s.102).

### 3.4.4 Praksisfellesskap som analysenivå

Wenger definerer yttergrensene for analysenivået praksisfellesskap (Wenger, 2004., s.148) ved å henwise til spesifikke, kortvarige samspill og deres flyktige læringshistorier i den ene enden, satt opp mot den motsatte ytterlighet eksemplifisert ved kulturer, nasjoner eller organisasjoner. I min sammenheng ser trepartssamtalen som fenomen ut til å ligge helt i ytterkant av praksisfellesskapsbegrepet, tatt i betraktning de tidsavgrensede og stort sett kortvarige samspillsprosessene det her er snakk om. Men når Wenger på denne måten beskriver analysenivået praksisfellesskap langs et kontinuum av tilknytningsformer, velger jeg i denne undersøkelsen å forholde meg til analysen av trepartssamtalen ved å ta utgangspunkt i praksisfellesskapsbegrepet og operasjonalisere forskningsspørsmåla ut fra dette.

Indikasjoner på et foreliggende praksisfellesskap beskrives i et sett vedvarende gjensidige relasjoner mellom deltakerne, harmoniske eller konfliktbetonte (Wenger, 2004, s.149). En felles holdning til engasjement i samarbeid, en rask flyt av informasjonsstrømmer samt fravær av innledende avklarende manøvrer og rask formulering av spørsmål som skal drøftes er ytterligere indikasjoner på et foreliggende praksisfellesskap. Videre finner vi identiske beskrivelser blant deltakerne i forhold til tilhørighetsforhold, og kunnskap om andre deltakers kompetanse og muligheter for bidrag til fellesskapet. Praksisfellesskapet kjennetegnes ved deltakernes evne til gjensidig å kunne definere sine identiteter, og ditto egnethet av handlinger og produkter, redskaper, representasjoner og andre artefakter. Fellesskapets samværsform kjennetegnes av lokal tradisjon og intimitet i forhold til felles historier, lokale vittigheter og «taus» innforståthet. Videre kan praksisfellesskapet kjennes på identifiserbare *stiler* som utvikles som medlemskapsidentifikasjon. I sum skaper slike indikatorer en særpreget, egen diskurs for praksisfellesskapet, som karakteriserer deres kollektive perspektiv på verden.

I hvilken grad er praksisfellesskapsbegrepet et egnet analyseredskap i forhold til problemstillingen i denne undersøkelsen? Dersom vi legger til grunn perspektiver på situert læring, ser vi at fokus på sosial handlingspraksis i kontekst i liten grad egner seg i forhold til det dialogiske som preger trepartssamtalen. Det viktigste motargumentet her er imidlertid tidsdimensjonen og det forhold at trepartssamtaler i beste fall kan karakteriseres som flyktige læringshistorier (Wenger, 2004). At begrepet i tillegg befinner seg på et allmennmenneskelig nivå, betyr at presisjonsnivået i tolkningsarbeidet rammes. Når jeg likevel velger dette begrepet som utgangspunkt for operasjonalisering, har det for det første sammenheng med det kontinuumet av tilknytningsformer som beskrives hos Wenger. Det ser ut til at begrepet kan strekkes. Jeg finner også at de tre konstituerende elementene i praksisfellesskapsbegrepet

beskriver dimensjoner med direkte relevans for min problemstilling. Eksempelvis setter jeg den kollektive forståelsen av lærerutdanneroppdraget, slik ett av forskningsspørsmåla lyder, direkte i sammenheng med det konstituerende elementet som omhandler forhandling av en felles virksomhet i praksisfellesskapet. Det allmennmenneskelige i Wengers praksisfellesskapsbegrep skaper tosidighet; anvendbarheten styrkes, mens presisjonsnivået i forhold til tolkningsarbeidet lett kan rammes.

### 3.4.5 Mening

Et bakenforliggende begrep i min problemstilling knytter seg til meningsskapning gjennom trepartssamtalen. Også meningsbegrepet tilhører et allmennmenneskelig nivå, slik Wengers praksisbegrep tilsier. Meningsforhandling defineres som en prosess der menneskelig engasjement i verden omskapes til meningsfull opplevelse (Wenger, 2004, s. 67). Mening handler om praksis som produserer *hverdagserfaringer*. Konsekvensen av et syn på mening som koblet til erfaring, blir et behov for kunnskap om hvor slik erfaring finnes og hva den består i. Wengers svar finnes i meningsforhandlingen definert som samspill mellom to konstituerende prosesser: *deltakelse* og *tingliggjørelse*. Disse komplementære prosessene danner en dualitet med fundamental betydning for menneskets opplevelse av mening og følgelig for karakteren av praksis (Wenger, 2004, s. 66).

Meningsforhandlingsprosessen defineres som en fundamental side ved menneskets engasjement i verden. Meningsfullt liv innebærer en meningsproduksjonsprosess karakterisert ved både dynamiske og historiske elementer. Den verden meningsfullt liv skapes i er både motstandsdyktig og påvirkelig, den evner både å påvirke og bli påvirket, den inkluderer et mangfold av perspektiver. Meningsfullt liv innebærer løsninger på konvergensen mellom disse faktorer og perspektiver, løsninger som kan være både delvise, forsøksvise, flyktige og spesifikke (Wenger, 2004, s. 68). Den meningsfullhet som karakteriserer vårt engasjement i verden, beskrives som en *kontinuerlig gjenforhandlingsprosess*.

### 3.4.6 Deltakelse og tingliggjørelse

*Deltakelse* defineres hos Wenger som individets opplevelse av å leve i en verden av sosiale fellesskaper, samt aktivt engasjement i sosiale virksomheter (Wenger, 2004, s. 70). Deltakelse innebærer en *opplevelse av gjensidighet*, og knyttes til utvikling av identitet med fellesskapet. *Tingliggjørelse eller reifikasjon* betyr etymologisk «å gjøre noe til en ting». Uttrykket dreies av og til i retning av at det som objektiveres, strengt tatt ikke er et konkret materielt objekt. Motsatt omtales abstraksjoner av og til i kommunikative hensikter som om de var aktører i

meningsforhandlingen. Vi *projiserer* våre meninger ut i verden, for deretter å forholde oss til dem som om de hadde en selvstendig eksistens. Dette gjelder abstraksjoner. De fungerer ikke selvstendig, men når de brukes som tankeredskaper, kan de etter hvert oppnå en persipert «levende» status. I deltakelse gjenkjenner vi oss selv i hverandre, mens i tingliggjørelsen projiserer vi oss selv ut i verden uten at vi behøver å gjenkjenne oss selv i den. Dermed tillegger vi våre meninger en uavhengig eksistens. Motsetningen mellom gjensidighet og projeksjon avspeiler på denne måten en fundamental ulikhet mellom deltakelse og tingliggjørelse (Wenger, 2004, s.73). Deltakelse og tingliggjørelse er både ulike og komplementære i sitt samspill. Meningsforhandlingen vever de to aspektene så tett sammen at de må oppfattes som en dualitet, og mening har tilsynelatende sin egen selvstendige eksistens. Wengers poeng er imidlertid at det alltid vil være spesifikke former for deltakelse som kontekstualiserer meningen med det tingliggjorte. Meningen kan ikke antas å oppstå innenfra eller ha universell status (Wenger, 2004, s. 79). Komplementariteten mellom tingliggjørelse og deltakelse ligger implisitt i vår praksis. Vi er fortrolige med den og bruker den med selvfølgelighet for å skape kontinuitet i mening gjennom tid og rom (Wenger, 2004, s. 79).

### 3.4.7 Grense

#### Grenserelasjonenes dualitet

Praksisfellesskaper eksisterer ikke som isolerte objekt uavhengig av sine sosiale omgivelser. De er forbundet med hverandre, både i forhold til delte læringshistorier, deltakere og artefakter (Wenger, 2004, s. 124). Tingliggjørelse og deltakelse som fundamental prosess kan virke både som kilde til sosial diskontinuitet, eller skape grenseoverskridende kontinuitet. Slik jeg tolker Wenger kan et forsøk på å definere grense som begrep innebære en sosiologisk - forskjell med hensyn til hvem som befinner seg innenfor og utenfor fellesskapet. Grenser kan medføre diskontinuitet i handling og interaksjonsmønster, men også katalysere likhet og kontinuitet. Det er dette Wenger definerer som *grenserealsjonenes dualitet*. Grenser kan bidra til opprettholdelse av en praksis, men også til endring og videreutvikling i den. Dualiteten i grenserelasjoner kan vise seg ved splittelse av ulike sosiale enheter, men også ved å representere ulike kommunikasjons- eller meningssystemer. Grenserelasjonenes dualitet kan derfor beskrives både som kilde til brudd og kontinuitet. Dette perspektivet er interessant i forhold til trepartssamtalens funksjon som brobygger mellom teori og praksis. Hensikten med denne læingsamtalen er å skape reflektive bruer mellom to læringsarenaer. Trepartssamtalen skal bidra til grenseoverskridende læring. Derfor oppfatter jeg Wengers begreper knytta til grenserelasjoner som helt sentrale i forhold til analyse og tolkning i denne undersøkelsen.

### 3.4.8 Grenseobjekter og megling

*Grenseobjekter* defineres som artefakter, begreper og andre former for tingliggjøresle som praksisfellesskapene ogansierer innbyrdes forbindelser rundt. *Megling* beskriver menneskelige forbindelser mellom ulike praksiser, forbindelser som kan føre til innføring av elementer fra en praksis til en annen. Disse former for forbindelser påvirker praksisene, ved at deltakelses- og tingsliggjørelsens politikk virker til grenseoverskridelse.

Begrepet grenseobjekt, skapt av vitenskapssosiologen Leigh Star, beskriver et objekt som i en eller annen hensikt tjener til å kordinere perspektiver fra ulike ståsteder (Wenger, 2004, s. 127). Hvordan artefakter kan fungere som grenseobjekt, avhenger for det første av dens *modularitet*; forstått som artefaktens evne til å fokusere spesifikke sider ved grenseobjektet. For det andre tjener *abstraksjon* til at alle perspektiver kan håndteres simultant ved at spesifikke trekk for enkeltperspektiver utelates. Videre vil artefaktens muligheter for *akkommodasjon* ha betydning for dens relevans som grenseobjekt. Det innebærer at objektet kan brukes til ulike aktiviteter. Til slutt vil *standsardisering* tjene til at grenseobjektets informasjon foreligger i pre-spesifisert stand, slik at brukere fra ulike ståsteder har kunnskap om hvordan informasjonen skal behandles lokalt.

Wenger definerer *megling* som anvendelse av multipelt praksismedlemsskap i den hensikt å overføre elementer fra en praksis til en annen. Megling som generell virksomhet preger alltid relasjonen mellom praksisfellesskapet og dets omgivelser. Megling krever komplekse ferdigheter. Det handler om evne til omsetning, koordinering og innordning av perspektiver (Wenger, 2004, s. 131). For å påvirke utviklingen av en praksis, skape oppmerksomhet og forholde seg til motstridende interesser kreves legitimitet hos meglere. Videre kreves evne til å koble praksiser sammen ved å fremme innbyrdes transaksjoner og å bidra til læring ved å transformere elementer mellom dem. Alt dette krever en deltakende forbindelse, siden de attributter meglere tar i bruk for å skape sammenheng mellom praksiser, nettopp er erfaringen med multippelt medlemsskap og de forhandlingsmuligheter som forbindes med deltakelse. Megling er en randsonesvirksomhet, som balanserer tilhørighetsdilemmaet ved meglers relasjon i grenselandskapet: tilstrekkelig legitimitet til å påvirke, kombinert med avstand som gjør det mulig å innta alternative perspektiv (Wenger, 2014, s. 132). I drøftinga av funn og resultater i den foreliggende undersøkelsen vil trepartssamtale som grenseobjekt og lærerutdannernes potensielle meglersfunksjon mellom praksisfellesskapene vurderes brukt i tolkningsøyemed. Jeg runder av presentasjonen av det utvalgte begrepsapparatet hos Wenger med å fokusere meningsforhandling i ulike typer gensemøter. Begrepene relateres til ulike



typer relasjoner og tilknytningsformer i grensemøtet. Min antakelse er som nevnt ovenfor at begreper knytta til tekning om grensepraksiser og grenserelasjoner i størst grad vil bidra til å forklare trepartssamtale som fenomen, og at en tilnærming der en tenker variasjon i tilknytningsformenes styrke og omfang langs et kontinuum best ivaretar behovet for i analyseredskaper.

### 3.4.9 Grensemøter og meningsforhandlingen

Grensemøters forbindende effekt på meningsforhandling avhenger av hvordan interne relasjoner og grenserelasjoner fordeler seg mellom deltakerne (Wenger, 2004, s. 135). Grensemøter kan anta ulike former: for det første en samtale som en *ansikt-til-ansikt-relasjon* mellom medlemmer av to fellesskap. Her representerer deltakerne kun eget ståsted og kan være ærlige i forhold til egne bestrebelse for å fremme grenserelasjonen. Samtidig vil den etablerte forbindelsen være et gissel for deltakernes partialitet. Videre kan grensemøtet *fordypes ved å besøke en praksis*, slik at den besøkende setter sitt hjemmemedlemskap i bakgrunnen for å maksimere opplevelsen av eller inflytelsen på praksisfellesskapet som besøkes. Utfordringen med denne type grensemøte knytter seg til enveisforbindelsen, som fører til fravær av gjensidighet om læringsutbyttet. Endelig vil en type *delegasjonsgrensemøte* bidra til et møte mellom medlemmer fra hvert praksisfellesskap, der meningsforhandlingen vil foregå både praksisinternt og på tvers. Multipel meningsforhandling har til tross for sin toveisforbindelse, sin begrensning i muligheten for at deltakerne fortsetter å la interne relasjoner, perspektiver og tenkemåter fra sin hjemmepraksis dominere. Praksis definerer egne grenser langs tre dimensjoner: gjennom felles engasjement, i en kompleks og detaljert selvforståelse av praksisfellesskapets virksomhet og i et eksklusivt utviklet repertoire. Grensen inkluderer praksisfellesskapets deltakere, og ekskluderer andre. Gjennom vedvarende gjensidig engasjement bygges relasjoner. Engasjement i opprettholdelse av forbindelse etableres som del av fellesskapets virksomhet, og repertoiret omfatter etterhvert grenseelementer som forbinder involverte medlemskapsformer (Wenger, 2004, s.136).

### 3.4.10 Grensepraksiser, overlappinger og periferier

Der grensemøter etableres og videreutvikles til kontinuerlige arenaer for gjensidig engasjement, øker sannsynligheten for framvekst av en separat praksis. Virksomheten på denne grensearenaen består i å håndtere grenser og forbindelser mellom ulike praksiser gjennom

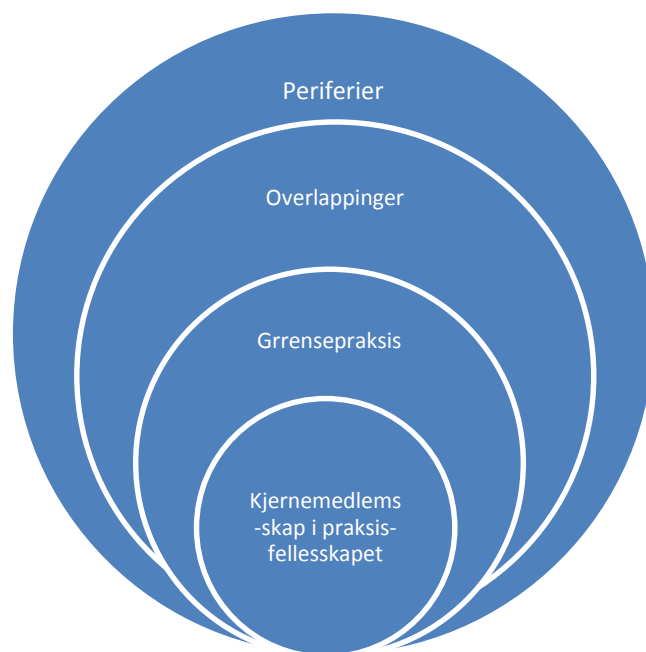
konfliktbehandling, harmonisering av perspektiver og løsningsorientering (Wenger, 2004, s. 137). Resultatet av virksomheten blir en form for kollektiv megling, hos Wenger definert som *grensepraksis*. Grensepraksiser kan ha et mer eller mindre offisielt mandat, og brubygging mellom ulike praksiser er deres intenderte funksjon. Grensepraksis kombinerer tingliggjørelse og deltakelse og bidrar til eliminering av utfordringer med grenseobjekter og meglere. Det kan imidlertid utvikles en styrke i grensepraksisens virksomhet, som beveger dem i retning av en egen, separat praksis. Grensepraksisens brubyggerfunksjon mot praksisfelleskapene de var ment å forbinde, rammes da. Risikoen for framvekst av en separat, isolert praksis følger med grensepraksisens randsones virksomhet. Min foreløpige antakelse er at grensepraksisbegrepet kan ha potensiale i forhold til drøfting av hvordan trepartssamtalen trer fram som kollektiv arena i denne undersøkelsen.

*Overlappinger* beskriver en form for praksisbasert forbindelse som ikke krever en spesifikk grensevirksomhet, men som framkommer ved direkte og vedvarende overlapping mellom to praksiser. Her skjer ingen sammensmelting av de aktuelle praksisfelleskapene, men deler av de aktuelle fellesskapenes virksomhet, spesifikke oppgaver, kan distribueres eller sentraliseres i organisasjonen. Ved overlapping samhandler ulike praksisfelleskaper i det spesifikke oppdraget, uten at tilhørighet til opprinnelig praksis rammes.

*Periferier* beskriver en type forbindelse der praksisfelleskap åpnes for å gi ikke-medlemmer perifere opplevelser, ved å tilby ulike former for legitim adgang til praksis uten krav om medlemskap. Tilknytningsformen i perifere forbindelser er i første instans iakttagelse, men former for egentlig engasjement i praksis kan også forekomme i perifere praksisbaserte forbindelser. Wenger beskriver praksisfelleskapenes ulike nivåer for involvering som forutsetning for læring både praksisinternt og for outsiders. Praksisfelleskap som struktur beskrives hos Wenger som:

( ).....en knude av felles engasjement....som bliver løsere og løsere i periferien med lag, der går fra kernemedlemskab til ekstrem periferitet. Samspillet mellom alle disse niveauer giver mangfoldige, forskelligartede muligheter for at lære. Forskellige deltagere yder og nyder forskelligt alt efter deres relationer til virksomheden og fællesskabet (Wenger, 2004 s. 140).

*Figur 3.3 Fra kjernemedlemskap til perifere tilknytningsformer. Etter Wenger (2004).*



### 3.4.11 Fra teori til metode

Wengers teoretiske perspektiver på konstituerende elementer i praksisfellesskapsbegrepet slik de visualiseres i figur 3.2, danner basis for tilnærming til begrepsoperasjonalisering i den påfølgende metoddelen. I framstillingen av empiri i kapittel 5, og i særdeleshet i den avsluttende hoveddrøftinga i kapittel 6, vil funn og resultater fra undersøkelsen om lærerutdannernes opplevelse av trepartssamtalen danne utgangspunkt for en diskusjon om tilknytningsformer i Wengers terminologi som utgangspunkt for beskrivelse av tilhørighet. De teoretiske perspektivene er visualisert i figur 3.3, som angir det begrepsmessige rammeverk jeg forholder meg til i oppgavens hoveddrøfting.

Men først til konstituerende elementer i praksisfellesskapsbegrepet som rammeverk for den metodiske tilnærmingen til problemstillingen.

## 4 METODEDEDEL

### Et kvantitativt forskningsdesign

Denne prosessen startet med et ønske om å undersøke hvordan betingelsene for kollektiv meningsskaping i trepartssamtalene oppleves sett fra lærerutdannernes perspektiv. Sentrale begrep i problemstillinga er kollektiv meningsskaping og praksisfellesskap, og begrepene knytter an til to ulike lærerutdannergrupper. Det betyr at problemstillingen etterspør hva *flere representanter* fra begge lærerutdannergruppene mener om trepartssamtalens potensiale for kollektiv meningsskaping. Videre opplever jeg, i en kontekst der den som utfører undersøkelsen står i en yrkesmessig relasjon til informantene, at en spørreundersøkelse og kvantitative design kan bidra til å skape en viss distanse og mulig opplevelse av anonymitet. En annen side ved nærhet til respondenter er en forventning om at tilhørighet til et yrkesmessig fellesskap kan bidra til oppslutning om undersøkelsen og dermed tilfredsstillende svarprosent. Et naturlig valg ble derfor en spørreundersøkelse, en *tverrsnittstudie* (Ringdal, 2013) i hovedsak basert på strukturerte spørsmål med lukkede svarkategorier, men supplert med åpne tekstdata på enkelte temaer.

### Måleinstrument

I arbeidet med å skaffe oversikt over foreliggende forskning på trepartssamtale som fenomen<sup>8</sup> har jeg ikke funnet kvantitative undersøkelser som har utvikla aktuelle måleinstrumenter tilpassa formålet med min undersøkelse. Det finnes utprøvde indikatorer for enkeltvariabler som ville kunne innpasses i forhold til noen dimensjoner ved fenomenet jeg undersøker. Det gjelder for eksempel enkeltvariabler fra undersøkelsen til Munthe & Haug (Munthe & Haug, 2010). I denne situasjonen valgte jeg å starte prosessen med å utvikle et eget måleinstrument tilpassa formålet med min undersøkelse. Denne prosessen beskrives i det følgende, og støtter seg i tillegg til nevnte Ringdal (Ringdal, 2013) til litteratur på begrepsoperasjonalisering (Kleven, Hjørdemaal, & Tveit, 2011) og spørreskjemametodikk (Haraldsen, 1999).

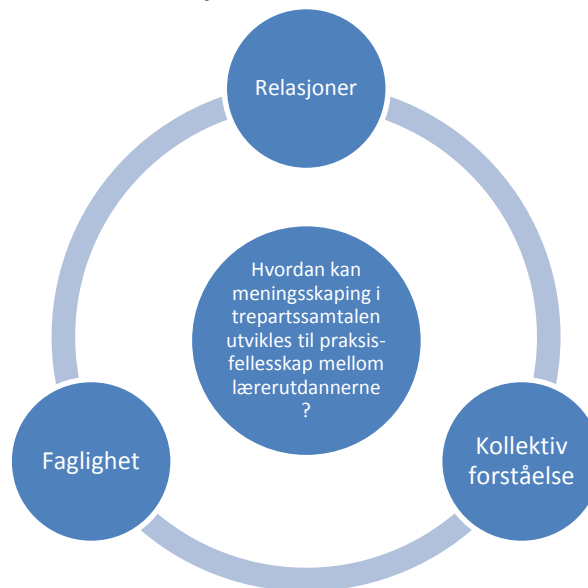
Arbeidet med operasjonalisering av problemstillingen tar utgangspunkt i Wengers teori om konstituerende elementer i praksisfellesskapet (se figur 3.2). Et hovedanliggende i utforming av instrumentet er derfor å utvikle tredimensjonale mål, knytta til hvert av de tre forsknings-spørsmåla. Disse konkretiserer tre utvalgte aspekt representert ved *det relasjonelle, det faglige og den kollektive forståelsen*. Disse aspektene ved fenomenet vil hver for seg og i samspill bidra til å belyse respondentenes opplevelse av dem, og til å få innblikk i hvordan

---

<sup>8</sup> Forskningsoversikten i kapittel 2 redegjør for aktuell forskning på terpartssamtale.

meningsskaping i trepartssamtalen kan bidra til utvikling av fellesskapsformer mellom lærerutdannerne (se figur 4.1). Det er vesentlig å poengtere hvordan det valgte breddeperspektivet i denne undersøkelsen fører til at det blir nødvendig å velge ut enkelte aspekter ved de omfattende begrepene som inngår i problemstillingen. Vurdering av hvilke aspekter ved begrepene som operasjonaliseres redegjøres for i det følgende.

**Figur 4.1 Samspill og sirkularitet i problemstillingens dimensjoner: det relasjonelle, det faglige og kollektiv forståelse visuelt framstilt.**



**1) Hvordan opplever lærerutdannerne relasjonelle perspektiver på trepartssamtalen? Om operasjonalisering av dimensjoner som påvirker betingelsene for et gjensidig engasjement i praksisfellesskapet (Wenger, 2004).**

Relasjonelle perspektiver er komplekse og mangslungne. I denne undersøkelsen har jeg valgt å operasjonalisere begrepet ved å fokusere utvalgte dimensjoner jeg mener har betydning for meningsforhandlingen mellom lærerutdannerne.

Betingelser for hvordan et gjensidig engasjement i forhold til det felles oppdraget kan utvikles (Wenger, 2004), antas å bli påvirket av deltakernes respektive *forforståelser* knytta til hverandres domener og av eventuell empirisk erfaring derfra.

Eksempel på et fokus i spørreundersøkelsen som undersøker dette er «*Hvor godt vil du si at du kjenner den andre læringsarenaen i lærerutdanninga?*»

Forforståelser antas også å påvirke betingelsene for meningsforhandling i den forstand at de definerer deltakernes individuelle forestillinger og holdninger til

betydningen av den andre læringsarenaen på kollektivt grunnlag. Et eksempel på spørsmål tilknytta denne dimensjonen er «*Hvor viktig mener du det er at studenten*

*møter en utdanning der de opplever teoriundervisningen som direkte anvendbar i praksis?».*

En dokumentert utfordring i samhandling mellom ulike arenaer i lærerutdanning knytter seg til *fravær av likeverdighet* mellom de ulike aktørene (Lillejord & Børte, 2014). Et vesentlig fokus i forhold til det relasjonelle i trepartssamtalene omhandler denne dimensjonen. Dette aspektet ved relasjonelle tilstander i trepartssamtalen operasjonaliseres i tema som samtaledominans, opplevde roller og grad av konflikt. Eksempel på spørsmål knytta til denne dimensjonen er: *«Hvordan opplever du fordeling av taletid i trepartssamtalen?».*

Til det relasjonelle aspektet hører også lærerutdannernes opplevelse av trepartssamtalens *potensiale som fellesskapsbygger*. Hvordan det sosiale konstruktet trepartssamtalen er, bidrar til kollektiv meningsskapning mellom lærerutdannerne tematiseres for eksempel i spørsmålet: *«I hvilken grad vil du si at trepartssamtalen som møteplass skaper fellesskap om lærerutdanneroppdraget?».*

## **2) Hvordan opplever lærerutdannerne trepartssamtalenes faglige innhold? Om operasjonalisering av dimensjoner som påvirker betingelsene for utvikling av et delt repertoire i praksisfellesskapet (Wenger, 2004).**

Det andre forskningsspørsmålet fokuserer et bredt definert faglig innhold i trepartssamtalen. Denne faglige dimensjonen inngår som et aspekt ved Wengers begrep *delt repertoire* i praksisfellesskapet. Innholdet i dette begrepet handler blant annet om opplevelse av artefakter, begrep, verktøy og diskurser (Wenger, 2004). Utvalgte sider ved begrepet delt repertoire operasjonaliseres ut fra dette i spørsmål som etterspør betingelser for utvikling av språklige fellesskap, vektlegging av tematyper og bruk av forskning i trepartssamtalene.

Lærerutdannernes opplevelse av hvordan trepartssamtalen kan bidra til utvikling av et kollektivt begrepsapparat operasjonaliseres for eksempel i spørsmålet: *«I hvilken grad forløper språkbruken i trepartssamtalene i en faglig prega terminologi?».* Når det gjelder indikatorer for hvilke tematiske diskurser som preger samtalene, operasjonaliseres denne siden ved det faglige innholdet i en indikator for lærerutdannernes vurdering av hvordan fordelingen mellom praktisk-instrumentelle og profesjonsrettede temaer oppleves. En siste aspekt ved det

faglige innholdet i trepartssamtalen måles i en indikator for opplevelse av i hvilken grad *forskning* benyttes i trepartssamtalene.

**3) Hvordan kan trepartssamtalene bidra til at det utvikles en felles forståelse for lærerutdanneoppdraget? Om betingelsene for engasjement i og fortolkning av en felles oppgave som konstituerende element i praksisfellesskapet (Wenger, 2004).**

Det tredje aspektet ved praksisfellesskapets konstitusjon handler om hvordan den felles oppgaven fortolkes gjennom meningsskaping (Wenger, 2004). Dette temaet operasjonaliseres med temaer for (3) dimensjoner ved begrepet:

a) *Veilederkompetanse*. Jeg poengterte i innledningen til dette kapittelet hvordan de ulike aspektene ved fenomenet som undersøkes kan samspille i forhold til den sentrale problemstillingen. Indikatoren veilederkompetanse antas å ha stor betydning for utvikling av et kollektivt begrepsapparat mellom lærerutdannerne, slik jeg viste til i avsnittet om trepartssamtalens faglige innhold. Et felles språk har betydning for meningsskaping, og meningsskaping fremmer kollektiv forståelse. Derfor etterspørres veilederkompetanse som ett tema knytta til dimensjonen kollektiv forståelse.

b) *Tilslutning til et pedagogisk fundament*. En annen sentral indikator i en fellesforståelse av lærerutdanneroppdraget er graden av omforent forståelse av det teoretiske fundamentet for fenomenet vi undersøker, forstått som trepartssamtalens pedagogiske grunnlag. Langs denne dimensjonen ved det overordna begrepet stiller jeg spørsmål knytta til grad av individuell tilslutning til det pedagogiske grunnlag for trepartssamtalen. I tillegg brukes spørsmålet «*I hvilken grad mener du det er viktig at studenten bestemmer tema for trepartssamtalen*» som operasjonalisering for tilpasning til et mulig felles-pedagogisk grunnlag, og som indikator for et mulig underliggende og mer grunnleggende læringssyn.

c) *Kollektiv tilslutning til pedagogisk fundament*. Forskning viser at praksislærernes lojalitet fortrinnsvis ligger til deres primærvirksomhet; elevenes læring. Kollegial påvirkning fra primærvirksomheten, samt ønske om å fange opp sider ved praksisskolenes kollektive holdning til trepartssamtale som fenomen, gjør at jeg tar med en indikator for denne dimensjonen: «*I hvilken grad er trepartssamtalen som fenomen drøfta i ditt primærkollegium?*».

Måleinstrumentet med 21 spørsmål er i hovedsak bygd opp som *Likert-skalaer* (Ringdal, 2013) med lukkede svaralternativ. Det er lagt vekt på konsistens i språklige definisjoner for de ulike svar-kategoriene. Den hyppigst forekommende graderingen er definert i kategoriene: stor grad – noen grad – liten grad – ingen grad, mens to spørsmål graderes etter skalaen svært viktig – viktig – litt viktig – ikke viktig. Svaralternativene er altså lukket med 4 kategorier for alle spørsmål så nær som 2. Kategorisering med partallsalternativer kan forhindre opphoping av svar i midterste alternativ, og slik sett «tvinge» respondentene til å ta stilling (Haraldsen, 2010). Denne måten å kategorisere på antas å ha betydning for hvordan resultater kan tolkes, ved at skalaen kan vurderes med en positiv og en negativ halvdel.

Det er videre lagt inn kommentarfelt på to spørsmål, og ett oppfordrer til å skrive noen setninger knytta til kriterier for vellykkede trepartssamtaler. Jeg har derfor noe tekstdata å forholde meg til. Tanken med å åpne noen spørsmål er forsøksvis å unngå at det strukturerte skjemaet oppleves som ei tvangstrøye og bidrar til å senke motivasjonen for å delta. Tekstspørsmåla er analysert ved å opprette kategorier av temaer som svarene plasseres i.

## Deltakere

Denne undersøkelsens deltakere er delt i to populasjoner<sup>9</sup>. Jeg velger å definere de to respondentgruppene som *populasjoner* med støtte i Ringdal. Her defineres begrepet som «...den mengde enheter man vil at undersøkelsen skal ha gyldighet for» (Ringdal, 2013, s. 225). Populasjon 1 består brutto av 19 faglærere. Avganger og frafall i denne gruppa gir et respondenttall på 9 og en svarprosent på 60%. I populasjon 2 består bruttopopulasjonen av 119 praksislærere. Avganger og frafall gir 45 respondenter og en svarprosent på 53%. Svarprosenten for undersøkelsen ble totalt på 56,5%.

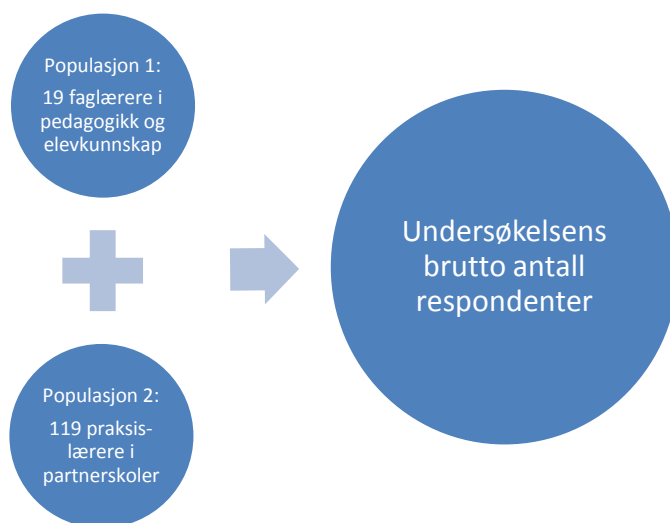
Kriteriet for tilhørighet i populasjon 1: faglærer i pedagogikk og elevkunnskap, er at respondentene har undervisningsansvar i PEL-faget i grunnskolelærerutdanningene. Med undervisningsansvar følger ansvar for praksisoppfølging som også inkluderer gjennomføringsansvar for trepartssamtaler. Kriteriet for tilhørighet til populasjon 2 er at respondenten er eller har vært praksislærer i partnerskoler med samarbeidsavtaler mot utdanningsinstitusjonen som har/har hatt veilederansvar for praksisgrupper i grunnskolelærerutdanningene.

---

<sup>9</sup> Bruken av populasjonsbegrepet her kan muligvis drøftes. Alternativt kunne jeg valgt å definere de to respondentgruppene som utvalg. N=54 er et lavt respondentgrunnlag for en kvantitativ undersøkelse. Jeg velger å bruke populasjonsbegrepet siden kriteriene for tilhørighet til populasjonen er tydeliggjort.



**Figur 4.2** *Undersøkelsens to populasjoner.*



## Prosedyre

For å arbeide med måleinstrumentets reliabilitet valgte jeg å gjennomføre en *pilotundersøkelse*. I forbindelse med en samarbeidskonferanse mellom høgskolen og praksisfeltet medio oktober 2014, tok jeg personlig kontakt med 15 respondenter, 5 faglærere i pedagogikk og elevkunnskap og 10 praksislærere. Disse lærerutdannerne utgjorde respondentgruppa på piloten som ble sendt ut ultimo oktober. 4 faglærere og 7 praksislærere besvarte denne questen. Individuelle samtaler og skriftlige tilbakemeldinger med synspunkter på utforming av spørreundersøkelsen ga innspill til formulering av enkeltspørsmål, til å klargjøre dimensjoner i begreper knytta til forskningsspørsmåla og til en mer inngående fasettkartlegging. Pilotundersøkelsen ga også nyttig kunnskap om og trening i bruk av quest-backredskapet i forkant av selve hovedundersøkelsen. Respondentgrunlaget ga imidlertid ikke grunnlag for testing av variabler med reliabilitetsmål som for eksempel Cronbachs alfa.

## Spørreundersøkelsen

Det bearbeidende spørreskjemaet med 21 spørsmål ble publisert på questback ultimo november. Jeg utarbeidet en invitasjonstekst med fokus på aspekter som informantbeskyttelse, anonymitet, datalagring og håndtering. Undersøkelsen lå åpen i 10 dager, og totalt 4 purringer resulterte i 54 fullførte svar på i alt 138 utsendelser.

Tilgang til hovedundersøkelsens respondenter kom istand ved at praksisadministrasjonen ved den aktuelle høgskolen stilte til rådighet postlister til rektorer ved ca 30 praksisskoler med fast samarbeidsavtale. Jeg valgte å utarbeide maillister direkte til praksislærere som hadde hatt

veilederansvar for studentgrupper etter innføringen av GLU i 2010. Beslutningen om å opprette maillister direkte til praksislærerne ble tatt ut fra antakelsen om raskere responstid og bedre svarprosent i forhold til formidling via rektorene. Dette ble et forholdsvis tidkrevende arbeid, som jeg ikke kunne ha gjennomført uten det yrkesmessige nettverket jeg tilhører. Det ble sendt ut quest-backlenke til totalt 119 mailadresser til praksislærere. Når det gjelder faglærerne i pedagogikk og elevkunnskap, ga administrasjonen tilgang til instituttvise maillister. 19 faglærere mottok lenken til spørreskjemaet.

## NSD

Meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) ble sendt medio november 2014. Jeg valgte å registrere meldeskjema til tross for at respondentene er voksne og innhentet informasjon ikke av sensitiv art. Utfylling av meldeskjemaet sikrer imidlertid at alle sider ved informasjonsbehandlingen, spesielt anonymiseringshensyn og datasletting etter endt analyse, ble fokusert og gjennomtenkt i forkant av undersøkelsen. NSD svarte primo desember at de ikke anså mitt prosjekt som meldepliktig.

## Analyser

Spørreskjemaet er utformet med tanke på *komparative analyser mellom de to utvalgene*. Spørreundersøkelsen er gjennomført i quest-back (QuestBack-norge.com). Data er overført til SPSS versjon 22, der analysene er gjennomført. Datamaterialet er analysert på variablene *funksjon som lærerutdanner og formell veilederkompetanse*. Det ble innledningsvis kjørt deskriptiv statistikk for begge gruppene, dernest krysstabellanalyser for ulike korrelasjonskoeffisienter på de nevnte variablene.

Selv om forskningsdesignet i denne undersøkelsen bygger på hypotetisk-deduktiv metode (Ringdal, 2013), viser analyse- og tolkningsprosessen hvilket vekselspill som foregår mellom teori og empiri. Når det teoretiske fundamentet som her består av et bredt begrepsapparat knytta til fellesskapsformer, gir det mulighet for en tolkningspraksis tett opptil abduktiv metode (Kleven et al., 2011). Faktiske funn og resultater har styrt valg av begreper som har kommet til anvendelse i analyse og drøfting. Prosessevalueringa til slutt utdyper disse perspektivene.

## 5 EMPIRIPRESENTASJON OG DRØFTING

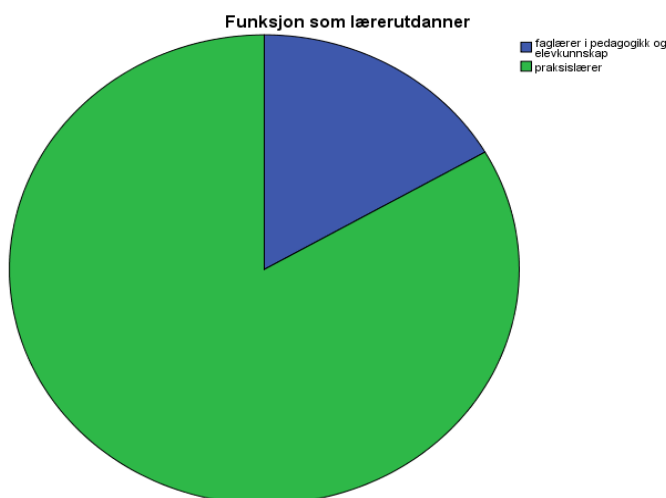
### Struktur

Resultater presenteres i seksjoner knytta til hvert enkelt forskningsspørsmål. Innledningsvis viser jeg resultater og funn på to sentrale variabler i analysen; funksjon som lærerutdanner og formell veilederkompetanse. Deretter vil resultater for hvert forskningsspørsmål bli presentert, oppsummert og drøfta separat både i forhold til eksisterende forskningsresultater og teoretiske perspektiver. Resultatdelen avsluttes i en hoveddrøfting der undersøkelsens viktigste resultater og funn oppsummeres og diskuteres i et mer helhetlig teoretisk rammeverk. Denne avsluttende delen er ment å skulle løfte teoridrøftingen til mer overordna perspektiver på karakteristika ved trepartssamtale som fenomen i forhold til Wengers ulike begreper om fellesskapsformer. Jeg ønsker med andre ord å drøfte fenomenet slik det avtegner seg i min undersøkelse langs begrepsapparatet hos Wenger i forhold til tilknytningsformer og fellesskap. Hvilke begreper hos Wenger beskriver resultater og funn i mitt materiale på en adekvat måte? Er trepartssamtalen en form for praksisfellesskap? Eller er begreper knytta til grenserelasjoner mer dekkende?

### Resultater

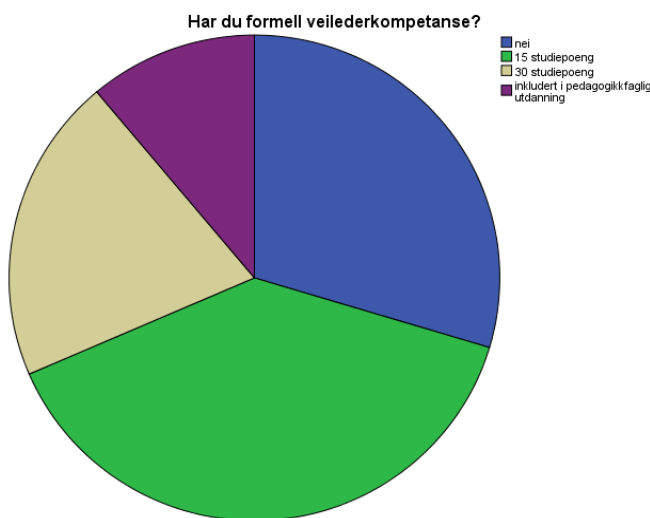
Figur 5.1 viser at 84% av respondentene i denne undersøkelsen har funksjon som praksislærer, 16% som faglærer i pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Størrelsen på de to populasjonene i datagrunnlaget er som vi ser svært ulike. Dette har konsekvenser for analysemuligheter, spesielt i forhold til faglærergruppa som består av kun 9 respondenter.

**Figur 5.1 Kakediagram. Totalfordeling alle respondenter i undersøkelsen etter funksjon som lærerutdanner .**



Jeg velger så å vise totalfordelingen på veilederkompetanse for hele datagrunnlaget i figur 5.2. Begrunnelsen for det er en antakelse om at lærerutdannernes veiledningskompetanse, samla og separat, påvirker betingelser for meningssskaping og utvikling av fellesskapsformer i trepartsamtalen. Krysstabuleringen mellom de to valgte analysevariablene, *funksjon som lærerutdanner* og *formell veilederkompetanse*, gir signifikante funn på Pearsons Chi-Square test og indikerer sammen-heng mellom disse to variablene.

**Figur 5.2 Kakediagram. Frekvenser på variabelen formell veilederkompetanse.**



## 5.1 Forholdet mellom funksjon som lærerutdanner og formell veilederkompetanse

### Resultater

Forskningsdesignet i denne undersøkelsen gjør det mulig å sammenlikne de to lærerutdannergruppene på valgte variabler. Nullhypotesen når det gjelder sammenhengen mellom formell veilederkompetanse og funksjon som lærerutdanner blir at det ikke er forskjell mellom de to gruppene på denne variabelen. Med dette utgangspunktet blir det naturlig å teste nullhypotesen tosidig, og signifikansnivået er satt til  $p < 0.05$ . Arbeidshypotesen blir da at det er forskjell mellom de to lærerutdannergruppene på denne variabelen. Tabell 5.1 viser at test for Pearsons Chi-Square får en verdi på 13.161 med 3 frihetsgrader. Av tabell for kjikvadratfordelingen finner vi kritisk verdi  $k = 7.81$  for disse verdiene. Dette betyr at den observerte verdien for kjikvadratet  $\chi^2$  på  $13.161 > k(7.81)$ . Dermed kan vi konkludere med at vår arbeidshypotese om at det er forskjell mellom de to lærerutdannergruppene på variabelen formell veilederkompetanse er bekreftet. Dette funnet sier imidlertid ikke noe om retningen på korrelasjonen vi har funnet.

Tabell 5.1 viser videre at 29% av lærerutdannerne i denne undersøkelsen oppgir ikke å ha formell veilederutdanning. I tillegg svarer 11% at deres veilederkompetanse er inkludert i pedagogikkfaglig utdanning. Dette betyr at hele 40 % av lærerutdannere som deltar i trepartssamtaler svarer at de ikke har den formelle veilederutdanninga som ble innført som krav for praksislærerne i forbindelse med lærerutdanningsreformen i 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette gjelder 35% av praksislærerne. 33% av lærerutdannerne ved høgskolen oppgir å ha enten 15 eller 30 studiepoeng veiledning. Praksislærernes veilederutdanning består for 44% sin del av 15 studiepoeng og for 20% 30 studiepoeng. Fire faglærere oppgir å ha sin veiledningskompetanse inkludert i pedagogikkfaglig utdanning, mens to oppgir at de ikke har formell veilederkompetanse. Når det gjelder faglærergruppa er dette et forventet resultat. Det foreligger ingen formelle krav til veilederkompetanse for denne lærerutdannergruppa, men fire av ni faglærere mener at deres pedagogikkfaglige utdanning inkluderer veiledningskompetanse. Dette er det etter mitt syn grunn til å problematisere, og dette tas videre til drøftingsdelen. Faglærergruppa kan også bestå av personer med erfaring fra grunnskolen som skoleledere eller praksislærere, og vi ser at tre av ni oppgir å ha enten 15 eller 30 studiepoeng formell veilederutdanning.

**Tabell 5.1 Frekvenser og Chi-Square. Funksjon som lærerutdanner \* Har du formell veilederkompetanse?**

		Har du formell veilederkompetanse?				Total
		nei	15 studiepoeng	30 studiepoeng	inkludert i pedagogikkfaglig utdanning	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	2	1	2	4	9
	praksislærer	14	20	9	2	45
Total		16	21	11	6	54

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,161 <sup>a</sup>	3	,004
Likelihood Ratio	10,494	3	,015
Linear-by-Linear Association	6,587	1	,010
N of Valid Cases	54		

## Analyse og drøfting

Når det gjelder praksislærerne, er det imidlertid et overraskende funn at hele 35% oppgir å ikke ha formell veilederutdanning. Utdanningsinstitusjonen og skoleeier i den aktuelle regionen har i et forholdsvis langt tidsperspektiv satsa systematisk på veilederutdanninger til lærere i barnehager og skoler. I tillegg kom det formelle kravet om 15 studiepoeng veiledningspedagogikk for alle med veilederansvar i den nye grunnskolelærerutdanninga (Kunnskapsdepartementet, 2010). En forklaring på dette funnet kan være praksisskolenes organisering av praksisopplæringen ved at team av lærere på trinn får kollektivt ansvar for studentgrupper, slik at ansvaret for oppfølging og veiledning spres på flere lærere, hvorav en eller to oppfyller krav til formell kompetanse. Det er likevel interessant at manglende formell veilederutdanning forekommer i et slikt omfang, spesielt i forhold til at respondentene i denne undersøkelsen alle er tilknyttet skoler med langsiktige samarbeidsavtaler med utdaningsinstitusjonen, der kvalifisering av veiledere ligger inne som et sentralt krav i partnerskapet.

Undersøkelsen viser altså en signifikant sammenheng mellom funksjon som lærerutdanner og formell veilederkompetanse. Det framgår av tabell 5.1 at det er praksislærergruppa som i størst grad har formell veilederutdanning på enten 15 eller 30 studiepoeng. I møte med praksislærere i trepartssamtalen betyr det at kun tre av ni faglærere stiller med likeverdig veiledningspedagogisk kompetanse. Hvilken betydning kan det ha for meningsskaping i trepartssamtalen at lærerutdannerne ikke ser ut til å ha et felles referansegrunnlag i formell veilederutdanning? Hoveddrøftingen i kapittel 6 setter dette funnet inn i et helhetlig teoretisk rammeverk (Wenger, 2004).

Bakgrunnen for innføring av et formelt kompetansekrav for praksislærere (Kunnskapsdepartementet 2010) var å legge til rette for profesjonsretta veiledning i praksisfeltet, for derved å forbedre integrasjon mellom teori og praksis i lærerutdanningene. Profesjonsretta veiledning har til hensikt å belyse temaer fra yrkesarenaen på en slik måte at dialogen bidrar til bevisstgjøring, økt innsikt, forståelse og utvikling av deltakernes evne til kritisk tenkning og økt profesjonell handlingskompetanse (Bjerkholt, 2013). Her finner vi premisser om teoretiske kunnskapsbaser som grunnlag for veiledning. På et generelt grunnlag kan man tenke at det formelle kompetansekravet til praksislærerne har bidratt til å skape et felles referansegrunnlag i forhold til teoretiske perspektiver. Men faglærernes pedagogikkfaglig kompetanse

og praksislærernes praktiske veiledningskompetanse er ikke nødvendigvis to sider av samme sak. De kan møtes i en felles kobling til grunnleggende teoretiske perspektiver i utdanninga, men i konteksten trepartssamtale vil spesifikk veiledningskompetanse etter modell av de praktiske veiledningsstudiene, etter mitt syn i størst grad bidra til å skape et felles grunnlag for veiledning av studenten. Siktemålet med innføring av et formelt kompetansekrav til praksislærere kan derfor ha bidratt til bedre integrering mellom teoretiske og praktiske perspektiver i utdanninga på et generelt grunnlag, men ikke nødvendigvis som et felles veiledningspedagogisk referansegrunnlag for lærerutdannerne.

Veiledning i lærerutdanningene som ekspertorientert kloning av praksislærere er godt dokumentert (Edwards & Ogden, 1996; Sundli, 2001; Ottesen, 2006). Særlig Edwards' studier viser hvor viktig formell utdanning er som basis for veiledning innretta mot kritisk refleksjon. Nyere studier gir indikasjoner på at veiledere med formell veiledningskompetanse i større grad evner å skape kritisk refleksjon hos studentene (Wang & Odell, 2007) og dermed i større utstrekning bidrar til utvikling av profesjonell handlingskompetanse. I Wengers perspektiv på praksisfellesskapet (Wenger, 2004) beskrives prosesser der deltakelse i felles praksis bidrar til å skape ressurser for meningsforhandling. I utviklingen av et felles repertoire kombineres reifikative og partisipative elementer. Repertoiret handler om kulturelle redskaper, stiler, begreper, verktøy og diskurser. Den formelle veilederutdanninga handler om kulturelle redskaper og ressurser som har betydning for utvikling av et felles repertoire, for eksempel gjennom at deltakerne i trepartssamtalen skaper et felles begrepsapparat, en faglig terminologi som kan utvikles til et internt «stammespråk» som lærerutdannerne. Veilederkompetanse kan også tenkes å påvirke hvilke diskurser som til enhver tid er rådende i kommunikative møteplasser mellom teori og praksis. Wenger poengterer dette ved å understreke dualiteten mellom deltakelse og tingsliggjørelse. Meningsforhandlingen vever de to aspektene tett sammen. Det vil alltid være spesifikke former for deltakelse som kontekstualiserer meningen med det tingsliggjorte. Dette betyr at begrepsapparater aktørene tilegner seg gjennom formell veilederutdanning skaper betingelser for hvordan diskurser, fagterminologi og artefakter kan skapes i trepartssamtalen.

## Oppsummering og funn sett i problemstillingens perspektiv

Hvilken betydning kan det ha for meningssskaping i trepartssamtalen at 35% av praksislærerne fortsatt mangler de foreskrevne 15 studiepoeng med veiledningspedagogikk? Betyr faglærernes manglende veilederkompetanse at forutsetningene for felles meningssskaping mellom lærerutdannerne svekkes? Praksisfeltets lærerutdannere har tradisjonelt ivaretatt det klasseromsdidaktiske i møtet med utdanningsinstitusjonen. Forskning på typer av veiledning (Edwards & Ogden, 1998; Sundli, 2001) i lærerutdanningene gir belegg for påstanden om en ekspert-tilnærming der praktisk-instrumentelle perspektiver gjelder. Når hovedtyngden av praksislærere allerede har, og flertallet etter hvert får formell veiledningspedagogisk kompetanse, betyr det at et visst felles teoretisk referansegrunnlag etter hvert kan etableres i forhold til faglærerne i utdanningsinstitusjonen. Men faglærernes veiledningskompetanse relaterer seg tradisjonelt til oppgavefaglig rådgivning, ikke nødvendigvis til praktisk veiledningspedagogikk. Formell veilederutdanning for undervisere i utdanningsinstitusjonen vil derfor etter mitt syn kunne bedre grunnlaget for felles meningssskaping i møter mellom de to læringsarenaene, og for utvikling av ressurser for meningssskaping. Dette er imidlertid også et spørsmål om kjennskap til hverandres domener. Hvordan skal faglærerne kunne bidra til de praktiske syntesene (Grimen, 2008) som kjennetegner profesjonskunnskapen, uten empirisk erfaring med denne læringsarenaen?

Når resultatene tyder på at 35% av praksislærerne mangler formell veilederkompetanse, samtidig som de to lærerutdannergruppene ser ut til å ha et sprikende referansegrunnlag i forhold til erfaring med veiledningspraksis og formell utdanning på området, vil det kunne ramme viktige faktorer av betydning for utvikling av meningssskapingsressurser. I forhold til utvikling av det felles oppdraget med å utdanne kvalifiserte lærere, hos Wenger beskrevet som forhandlingen av en felles oppgave i praksisfellesskapet, ser dette funnet ut til å beskrive et fragmentert grunnlag for meningsforhandlingen i trepartssamtalen.



## 5.2 Hvordan opplever lærerutdannerne relasjonelle perspektiver på trepartssamtalen?

### 5.2.1 Hvor godt vil du si at du kjenner den andre læringsarenaen i utdanninga?

#### Resultater

Forskningsdesignet i denne undersøkelsen gjør det som vist over mulig å sammenlikne de to respondentgruppene på utvalgte variabler. Analysen gir ett signifikant funn for korrelasjon mellom funksjon som lærerutdanner og kjennskap til den andre læringsarenaen i utdanninga. Nullhypotesen her blir at det ikke er forskjell mellom de to gruppene på denne variabelen. Med dette utgangspunktet blir det naturlig å teste tosidig, og signifikansnivået er satt til  $p < 0.05$ . Arbeidshypotesen blir her at det ikke er forskjell mellom de to lærerutdannergruppene på denne variabelen. Tabell 5.2 viser at test for Pearsons Chi-Square gir en verdi på 10.041 med 3 frihetsgrader. Av tabell for kji kvadratfordeling finner vi kritisk verdi på 7.81. Den observerte verdien for kji kvadratet  $\times 2$  på  $10.041 > k(7.81)$ . Dermed kan vi konkludere med at vår arbeidshypotese om at det er forskjell mellom de to lærerutdannergruppene på variabelen kjennskap til den andre læringsarenaen er bekreftet.

**Tabell 5.2. Krysstabulering mellom funksjon som lærerutdanner og kjennskap til den andre læringsarenaen. Frekvenser. Chi-Square.**

		Hvor godt vil du si at du kjenner den andre læringsarenaen i lærerutdanninga?				Total
		stor grad	noen grad	liten grad	ingen grad	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	6	2	0	0	8
	praksislærer	9	27	7	1	44
Total		15	29	7	1	52

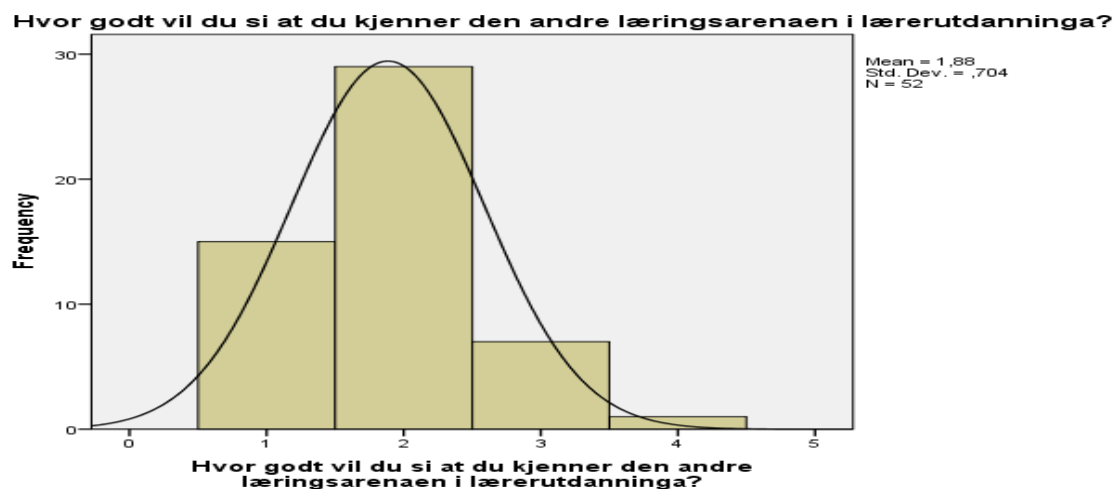
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,041 <sup>a</sup>	3	,018
Likelihood Ratio	9,904	3	,019
Linear-by-Linear Association	7,673	1	,006
N of Valid Cases	52		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Tabell 5.2 viser t åtte av 44 praksislærere oppgir å ha liten eller ingen kjennskap til den andre læringsarenaen i utdanninga, mens det tilsvarende tallet for faglærerne her er 0. Men tabellen viser også at et overveiende flertall av praksislærerne oppgir å kjenne høgskolearenaen i noen eller stor grad. Samtlige faglærere oppgir noen eller stor grad av kjennskap til praksisfeltet, og det er flest (6) faglærere som oppgir å ha stor grad av kjennskap til den andre læringsarenaen. Det er faglærergruppa som selvrappporterer mest positivt på denne indikatoren. Dette funnet kan ha sammenheng med lærerutdannernes bakgrunn – ved at en del faglærere rekrutteres fra lærer og rektorstillinger i grunnskolen og derfor har førstehåndserfaring med yrkesfeltet, til forskjell fra praksislærerne som bare sporadisk er involvert i utdanningsinstitusjonens indre liv. Men funnet kan også tenkes å ha sammenheng med faglærernes *holdning* til profesjonsutøvelsen i praksisfeltet og dermed handle om definisjonsmakt i samarbeidet om praksisopplæringen (Finne et al., 2014). Derfor er det ikke mulig å si noe om retningen på faglærernes kjennskap til praksisfeltet, om vi snakker om en positiv eller negativ vurdering. Men det er rimelig å anta at faglærernes rapporterte gode kunnskaper om praksisfeltet vil kunne påvirke deres holdning til viktigheten av praksislærernes kompetanse inn i utdanninga.

Histogrammet i figur 5.3 viser fordelingen på variabelen kjennskap til den andre læringsarenaen for alle lærerutdannerne totalt sett. Graderingen på svaralternativene synker mot høyre i tabellen, slik at verdien 1 indikerer stor grad av kjennskap til den andre læringsarenaen, mens verdien 4 viser ingen grad av selvrapportert kjennskap. Figuren viser verdier på mean og standardavvik, samt en høyreskjev frekvensfordeling med en hale mot lave (negative) verdier på denne variabelen for lærerutdannergruppene sett under ett.

**Figur 5.3 Histogram. Totalfordeling på variabelen kjennskap til den andre læringsarenaen.**



For lærerutdannerne totalt sett får vi en meanverdi på 1,88 og et standardavvik på .704 på denne indikatoren. Siden vi mangler et direkte sammenlikningsgrunnlag for disse verdiene, blir en relasjonell tolkning ikke gjennomførbar. Men figur 5.3 viser en fordeling der lærerutdannere som oppgir å kjenne den andre læringsarenaen i noen eller stor grad, er i tydelig overvekt i materialet. Sammenhengen mellom kjennskap til den andre læringsarenaen og forutsetningene for å kunne vurdere betydningen av hverandres bidrag inn i lærerutdanninga virker intuitiv.

### Oppsummering og drøfting

Wenger (Wenger, 2004, s. 135) beskriver hvordan ulike former for *grensemøter* mellom praksisfellesskap skaper forutsetninger for meningsforhandling. Trepertssamtalen kan sees som et grensemøte i en ansikt-til-ansikt relasjon mellom medlemmer av ulike praksisfellesskap. Eller den kan beskrives som et delegasjonsgrensemøte, der representanter for ulike fellesskap skaper forutsetninger for meningsdannelse både praksisinternt og på tvers. Når lærerutdannerne selvrappporterer høy til middels grad av kjennskap til den andre læringsarenaen, vil grunnlaget for å vurdere viktigheten av hverandres bidrag inn i lærerutdanninga kunne være tilstede. Det er ikke undersøkt hvilken type erfaring lærerutdannerne har fra de respektive arenaene, heller ikke omfang av slik erfaring. Faglærere i utdanningsinstitusjonen har ulik bakgrunn i så måte, noen kommer fra praksisfeltet og stiller med førstehåndserfaring fra yrket, andre har forsker- eller undervisningsbakgrunn fra høyere utdanning og vil derfor ha kjennskapen sin til praksisfeltet fra samhandling i forbindelse med praksisopplæring. Når det gjelder praksislærerne vil relasjonen til utdanningsinstitusjonen i stor grad handle om samarbeid om praksisopplæring og i mindre grad om den teoretiske opplæringen internt i institusjonen. Selv om hospiteringsordninger og utveksling av lærerkrefter mellom de to læringsarenaene forsøksvis forekommer, skjer det gjerne sporadisk, ikke som ordinær organisering. De to lærerutdannergruppene kan derfor ha et ulikt referansegrunnlag for selvrappotereringen på denne variabelen i undersøkelsen. I Wengers språk er det meningsforhandlingen i grensemøtet mellom to læringsarenaer som i stor grad skaper forutsetninger for de respektive lærerutdannergruppenes kunnskap om hverandres domener.

Resultatene her kan også sees i sammenheng med tidligere forskning som viser at lærerutdannerne i utdanningsinstitusjonene selvrappoterer betydelig grad av engasjement i praksisopplæring, studentaktive undervisningsmetoder og i forskningsaktivitet med studentdeltakelse (Munthe & Haug, 2010). Selv om variablene i denne undersøkelsen ikke er direkte sammenlignbare med indikatorene i min spørreundersøkelse, kan det se ut til at resultatene fra

2010 i noen grad bekreftes i min undersøkelse. Faglærerne selvrappporterer mer positivt på engasjement i praksisopplæring enn forventet sammenliknet med resultater fra student-dataundersøkelser (Finne et al., 2014). Faglærernes kunnskap om praksisfeltet viser seg i min undersøkelse ved en selvrapportert svært god eller nokså god kjennskap til yrkesfeltet.

## 5.2.2. Betydningen av praksisnær teoriundervisning og teorinær praksisopplæring.

### Resultater

Når det gjelder de to analysevariablene på dette forskningsspørsmålet gjør jeg ingen signifikante funn. Hverken spørsmålet om i hvilken grad lærerutdannerne mener det er viktig at studenten møter en praksisnær teoriundervisning i utdanningsinstitusjonen, eller spørsmålet om hvor viktig det er at studenten får teoribasert praksisopplæring, gir signifikante funn. Resultatene viser at hele 50 av 51 lærerutdannere mener at det er svært viktig eller viktig at teoriundervisningen gjøres praksisnær, mens 50 av 54 mener at teoribasert praksisopplæring er viktig eller svært viktig. Av tabell 5.3 ser vi at en noe høyere andel av faglærerne oppgir teoribasert praksisopplæring som svært viktig sammenliknet med praksislærerne.

**Tabell 5.3. Frekvenser. Funksjons som lærerutdanner og viktigheten og teorinær praksisopplæring og praksisnær teoriundervisning.**

		Hvor viktig mener du det er at studenten møter en utdanning der de opplever teoriundervisningen som direkte anvendbar i praksis?			Total
		svært viktig	viktig	ikke viktig	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	4	5	0	9
	praksislærer	24	17	1	42
Total		28	22	1	51

		Hvor viktig mener du det er at studenter møter en utdanning der teori brukes i veileda praksisopplæring?			Total
		svært viktig	viktig	litt viktig	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	5	4	0	9
	praksislærer	13	28	4	45
Total		18	32	4	54

## Drøfting

Variablene viktighet av praksisnær teoriundervisning og teorinær praksisopplæring gir altså ingen signifikante korrelasjoner når de krysstabuleres med lærerutdannerfunksjon. Det betyr at vi ikke finner signifikante forskjeller mellom de to lærerutdannergruppene når det gjelder vurdering av viktigheten av integrering mellom teori og praksis. For hele materialet sett under ett sier 98% at det er viktig eller svært viktig at teoriundervisningen gjøres praksisnær. Det tilsvarende tallet for teorinær praksisopplæring er 92%. Den nødvendige relasjonen mellom praksisnær teoriundervisning og teorinær praksisopplæring ser ut til å ha støtte i det totale lærerutdannerkorpset. Dette kan sies å være et positivt resultat, i den forstand at intensjonene imøtekommer krav om integrerte og profesjonsretta lærerutdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2010). Men det kan også sies å være et uventet resultat, hvis man tar utgangspunkt i utdanningas historikk med *akademia* som teoretisk læringsarena og praksisfeltet som arena for praktisk profesjonskompetanse. Selvrapportering på dette spørsmålet sier imidlertid ikke noe om hvordan denne relasjonen faktisk er, den gir i beste fall en indikasjon på hvordan *intensjonen* for en integrert lærerutdanning kan se ut blant lærerutdannerne ved den utdanningsinstitusjonen som undersøkes her.

Hvis en tenker seg undervisningspraksis og praksisopplæringen i lærerutdanning som to ulike kretsløp (Finne et al., 2014) med to ulike profesjonsforståelser og tilnærminger til elevers og studenters læringsprosesser, vil møtet mellom dem representere en type *grenserelasjon* (Wenger, 2004, s.124). I *grenserelasjonens dualitet* ligger at tingsliggjørelsens og deltakelsens prosess kan bidra både til diskontinuitet og til grenseoverskridende kontinuitet. Møtet mellom en teoretisk og en praktisk læringsarena som grense kan bidra både til konsolidering av eksisterende praksis og til endring og vidererutvikling av den. Når lærerutdannerne i denne undersøkelsen i høy grad opplever relasjonen mellom en praksisnær teoriundervisning og en teoribasert praksisopplæring som viktig, kan det borge for grensemøter i trepartssamtaler der refleksiv motkraft (Søndenå & Sundli, 2004) skaper diskontinuitet og peker mot grenseoverskridende læring og syntesedanning hos deltakerne.

SINTEF-undersøkelsen fra 2013 viser at de to lærerutdannergruppene relativt sett gjensidig vurderer hverandres domener som lavere enn sitt eget (Finne et al., 2014). I mitt materiale ser det ikke ut til å være signifikante forskjeller mellom lærerutdannergruppene i forhold til hvordan de vurderer praksisnær teoriundervisning og teorinær praksisopplæring. Begge grupper sier at begge disse aspektene er viktige for å utvikle lærerkompetanse. Når det gjelder faglærernes rapporterte bedre kjennskap til praksisfeltet i forhold til praksislærernes

manglende kjennskap til undervisningskonteksten i utdanninga, kan dette tolkes som en indikator som bekrefter SINTEF-funnene fra 2013, men som beskrevet over gir ikke god kjennskap til den andre læringsarenaen noe holdepunkt for hvordan den andre læringsarenaen vurderes. I dette perspektivet kan resultatene på ulike indikatorer i min undersøkelse virke inkonsistente. Sett i forhold til andre forskningsresultater (Munthe & Haug, 2010) der faglærernes holdning til og involvering i samarbeid om praksisopplæring viser seg mer positiv enn studentdataundersøkelser skulle tilsi, harmonerer mine resultater på forskningsspørsmålet om betydningen av hverandres kompetanse bedre.

Sett i forhold til hovedfokuset i denne undersøkelsen – forutsetninger for kollektiv menings-skaping gjennom trepartssamtalen – ser funn og resultater på forskningsspørsmålet om hvordan lærerutdannerne vurderer betydningen av hverandres kompetanse ut til å kunne borge for et grensemøte i trepartssamtalen med potensiale for *gjensidig engasjement i en felles oppgave* (Wenger, 2004) – å utdanne kompetente lærere. I Wengers perspektiv forutsetter ikke slikt gjensidig engasjement homogenitet. Tvert imot skaper ulike roller behov for komplementære eller overlappende kompetanseformer. En tolkning kan derfor være at lærerutdannerne møtes i trepartssamtalen, som representanter for ulike primærvirksomheter, men med mandat til forhandling av en felles virksomhet. Resultatene i denne undersøkelsen kan så langt tyde på at grunnlaget for meningsforhandlingen i trepartssamtalene synes å være tilstede, i den forstand av lærerutdannerne som deltakere deler en forståelse av hverandres bidrag som vesentlige. Nyansert for usikkerheten knytta til funnet der faglærerne rapporterer større grad av kjennskap til den andre læringsarenaen enn det praksislærerne gjør, kan resultatene på dette forskningsspørsmålet tyde på at trepartssamtalen i vår kontekst har potensiale som kommunikativ arena mellom læringsarenaene og dermed som brubygger og fellesskapsfremmende element for lærerutdannerne.

### 5.2.3 Opplevelse av roller

#### Resultater

**Tabell 5.4 Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner\* hvilken grad opplever du rollefordelingen i trepartssamtalen som tydelig?**

		I hvilken grad opplever du rollefordelingen i trepartssamtalen som tydelig?			Total
		stor grad	noen grad	liten grad	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	1	6	1	8
	praksislærer	12	25	5	42
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>31</b>	<b>6</b>	<b>50</b>

Når det gjelder opplevelse av roller i trepartssamtalene, viser tabell 5.4 at 26% av lærerutdannerne opplever stor grad av tydelighet rundt respektive roller i trepartssamtalene. Hele 88% av lærerutdannere opplever rollefordelingen som i stor eller noen grad tydeliggjort. Her er det mulig å tenke at kategorien *noen grad* vil indikere at det kan være en viss grad av usikkerhet knytta til hvilke roller de respektive parter har i forhold til treparts-samtalen. I dette perspektivet opplever 74% av lærerutdannere at det knytter seg større eller mindre grad av usikkerhet til roller.

## 5.2.4 Konfliktnivå

### Resultater

**Tabell 5.5** *Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner\* I hvilken grad opplever du motsetninger eller konflikter?*

		I hvilken grad opplever du motsetninger eller konflikter i trepartssamtalene?			Total
		noen grad	liten grad	ingen grad	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	2	3	3	8
	praksislærer	8	20	14	42
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>23</b>	<b>17</b>	<b>50</b>

Tabell 5.5 viser at lærerutdannerne i liten eller ingen grad opplever motsetninger eller konflikter i forbindelse med trepartssamtalene. 40% av lærerutdannerne oppgir at de i liten eller ingen grad opplever slike forhold. Fordelingen i de to kategoriene lærerutdannere viser at 75% av faglærerne og 80% av praksislærerne i liten eller ingen grad opplever motsetning eller konflikt. Hvis fokuset legges på den negative siden av skalaen, viser tallene at 20% av lærerutdannere faktisk opplever motsetninger eller konflikter knytta til trepartssamtalene. Dette resultatet virker konsistent med resultatet på variablene avklarte roller, der hele 74% av lærerutdannerne oppgir at de opplever rollefordelingen som i noen eller liten grad avklart.

## 5.2.5 Fordeling av taletid

### Resultater

Tabell 5.6 Utsagn om fordeling av taletid kategorisert v/nøkkelord.

Kategorisering av utsagn med nøkkelord	Antall respondenter som støtter utsagnet
Praksislærer dominerer	2
Faglærer dominerer/er pådriver	4
Studenten dominerer samtalen	-
Likt fordelt taletid. Likeverdig dialog.	17
Variierende = vet ikke	9
Lærerutdannerne dominerer (begge grupper)	3
Totalt antall kommentarer	N=35

Spørsmålet om fordeling av taletid er satt opp som åpent kommentarfelt i spørreskjemaet. Totalt 35 respondenter har gitt kommentarer. Kommentarene er kategorisert etter temaer som vist i tabell 5.6. Materialet er ikke splittet på faglærere og praksislærere, slik at det er totalfordelingen blant alle lærerutdannerne som vises i tabellen. Kommentarer som plasseres i kategorien *likt fordelt taletid/likeverdig dialog dominerer*. Dette kan tyde på at en høy andel av lærerutdannerne vurderer det som skjer i trepartssamtalen i forhold til fordeling av taletid som gunstig for å motvirke *interaksjonell dominans*. Utsagn plassert i kategorien *variierende* har 9 utsagn. Disse svarene sier lite om opplevd fordeling og kan sannsynligvis betraktes som en *vet-ikke-kategori*. Verd å merke seg er at *ingen opplever studenten som dominerende i trepartssamtalen*, i alle fall ikke når det gjelder taletid. Dette resultatet motstrider til dels utsagn som tyder på at dialogene vurderes som likeverdige. Her kan både tolkningen av spørsmålet hos respondentene og måten svarene er kategorisert på, bidra til å tilsløre hva svarene reelt sett betyr. Svarene vil for eksempel avhenge av om respondentene tolker likeverdigheten som knytta til to eller tre parter i trepartssamtalen. Tekstdataene kan tyde på at lærerutdannerne veksler på å dominere, målt i taletid. Totalt 9 utsagn uttrykker samtaledominans fra begge eller en av lærerutdannergruppene. Hovedinntrykket fra tekstdataene blir likevel at lærerutdannerne i forhold til fordeling av taletid opplever trepartssamtalene som en likeverdig dialogisk interaksjon mellom aktørene. En «opposisjon» bestående av 9 utsagn beskriver imidlertid lærerutdannergruppene som dominerende i dialogen, og disse respondentene opplever studentene som mindre aktive enn sine lærerutdannere i denne samtalekonteksten.



## Oppsummering

I hvilken grad har de relasjonelle perspektivene betydning for utvikling av fellesskapsformer mellom lærerutdannerne i trepartssamtalene? Resultatene på opplevd grad av klarhet i rollefordeling tyder på at en betydelig andel av lærerutdannerne opplever noen grad av uklarhet om roller. Når svarene fordeler seg på tre kategorier, knytter det seg imidlertid større usikkerhet til tolkning av den midterste, enn når svarene fordeler seg på fire kategorier. Når det gjelder opplevelse av konflikt viser resultatene at 20% av lærerutdannerne faktisk opplever tilløp til konflikt eller motsetninger i trepartssamtalen. Det kan tenkes å være en sammenheng mellom disse to resultatene, i den forstand at opplevelse av uklarhet om roller kan bidra til usikkerhet, motsetninger og mulig konflikt. Det er likevel flest lærerutdannere som *ikke* opplever særlig grad av usikkerhet knytta til roller eller som opplever motsetninger eller konflikter i forbindelse med trepartssamtalene. Dette resultatet harmonerer med tekstdataene på spørsmål om fordeling av taletid, noe som tyder på at majoriteten av lærerutdannere ser på trepartssamtalen som en dialog mellom likeverdige deltakere. Samla sett kan derfor resultatene tyde på at trepartssamtalen oppleves som en relasjonelt likeverdig arena mellom lærerutdannerne.

## Analyse og drøfting

I vurderingen av hvordan relasjonelle aspekter ved trepartssamtalen kan påvirke forutsetningene for å skape sammenheng mellom teori og praksis, vil etter mitt syn lærerutdannerne respektive bakgrunnshistorier i forhold til grunnleggende læringssyn og veiledningspraksis ha betydning. Praksislærerne bringer inn til trepartssamtalen en tradisjon for fokus på situerte læringsperspektiver og en ekspertorientert tilnærming til veiledningspraksis (Sundli, 2001; Ottesen 2006). Faglærernes holdninger til studentaktive undervisningsformer varierer med utdanningsnivå (Munthe & Haug, 2010), slik at undervisere på Phd-nivå rapporterer lavere grad av studentaktive undervisningsformer sammenliknet med undervisere med master eller profesjonsutdanning som høyeste utdanningsnivå. Faglærerne bringer med seg varierende syn på studentaktivitet i læringsarbeidet i lærerutdanninga, et utgangspunkt som sammen med praksislærernes manglende fokus på kritisk refleksjon (Edwards & Collison, 1996) kan komme til å prege det relasjonelle i trepartssamtalen ved at lærerutdannerne skaper en interaksjonell dominans der studentens stemme skyves til side til fordel for lærerutdannerne. Ni utsagn knytta til dominans i taletid fra mitt materiale støtter en slik tolkning. På den andre siden tyder 17 utsagn som støtter opplevelsen av trepartssamtalen som dialog mellom likeverdige deltakere på det motsatte.

Bjørndals studie av relasjonelle aspekter ved veiledningssamtaler (Bjørndal, 2008) viser at spesielt veiledere med formell veilederutdanning etterstreber symmetriske relasjoner i sine samtaler. I mitt materiale oppgir som vist over 71% av lærerutdannerne at de enten har formell veilederutdanning, eller at slik kompetanse er inkludert i deres pedagogikkfaglige utdanning. Dersom funnet fra Bjørndals studie kan overføres til vår kontekst, kan dette tyde på at lærerutdannerne samla sett vil ha forutsetninger for og intensjoner om å skape relasjonell likeverd i disse samtalene. I Bjørndals studie dominerer veisøkerne, målt i taletid. Når det gjelder valg av fokus og perspektiver i veiledningssamtalene, viser imidlertid denne studien hvordan veilederne står for en type interaksjonell dominans som ikke ser ut til å kunne bekrefte i mitt materiale.

Forskning over tid bekrefter utfordringen utdanninga har i forhold til det relasjonelle mellom to læringsarenaer. Prosjektet *skolebasert lærerutdanning(SL)* rapporterer (Streitlien, 2009) at lærerutdannerne betrakter begge læringsarenaer som *like viktige*, men at det ligger en relasjonell ubalanse i rammer som plasserer det overordnede ansvaret for totaliteten i opplæringa på utdanningsinstitusjonen. Videre rapporterer en SINTEF-rapport fra 2013 (Finne et al., 2014) om relasjonell ubalanse i forhold til hvordan lærerutdannerne gjensidig vurderer betydningen av hverandres domener i utdanninga. Dette funnet bekreftes imidlertid ikke i min undersøkelse. Utvikling av jevnbyrdighet i samarbeidet om kvalifisering av lærere er hovedutfordringen i partnerskap mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet (Lillejord & Børte, 2014) Denne forskningskartleggingen påpeker nødvendigheten av et oppgjør med tradisjonelle oppfatninger og behov for innovativ tenkning rundt forholdet mellom utdanningsinstitusjon og praksisskoler. Lærerutdannerne bringer med seg sine respektive historikker til trepartssamtalene. Men resultatene i min undersøkelse kan likevel tyde på at flest lærerutdannere opplever trepartssamtalen som avklart rollemessig, i liten grad preget av konflikt og motsetninger og i noen grad preget av et likeverdig dialogisk samtalemønster.

## Wengers teoretiske perspektiver

I Wengers perspektiv danner den sosiale konstellasjonen trepartssamtalen representerer, utgangspunkt for et gjensidig engasjement om den felles oppgaven; å kvalifisere nye lærere til yrkesoppgavene. I det gjensidige engasjementet ligger kimen til forskjellighet, partialitet og sosial kompleksitet. Det gjensidige engasjementet kan handle om overlappende kompetanseformer eller om komplementære bidrag. Trepartssamtalens deltakere bringer som vist med seg relasjonelle historikker som peker i retning av komplementære bidrag i utdanninga, ved at lærerutdannerne i utdanningsinstitusjonen tradisjonelt har representert den akademiske

kunnskapsbasen, mens praksisfeltet ivaretar det profesjonsrettede veiledningsarbeidet. Den relasjonelle balansen i dette kan på sikt utfordres ved at praksislærerne tilegner seg formell veilederkompetanse. Resultatene i min undersøkelse kan tyde på at de relasjonelle aspektene ved trepartssamtalene oppleves som avklarte. En tolkning av dette kan være at lærerutdannerne gjennom et avklart rollemønster opplever en komplementaritet i sine respektive oppgaver i samarbeidet, og at trepartssamtalene derfor oppleves som dialogisk likeverdige, men ikke jevnbyrdige i forhold til kompetanseområder. Lærerutdannerens gjensidige engasjementet kan i Wengers språkdrakt derfor innebære manglende homogenitet.

### 5.3 Hvordan opplever lærerutdannerne trepartssamtalenes faglige innhold?

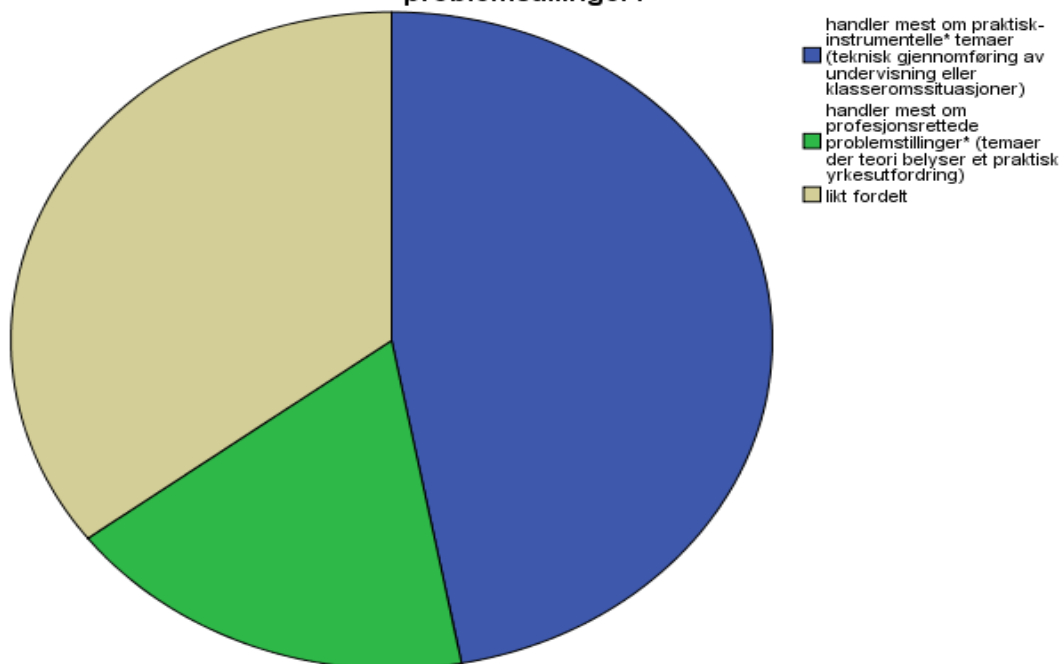
Ingen av krysstabuleringene knytta til indikatorene på innhold i trepartssamtalene gir signifikante funn i de gjennomførte analysene i dette materialet. Enkelte resultat er likevel interessante i forhold til å kunne si noe om lærerutdannerne felles holdninger til indikatorene på forskningsspørsmålet. Derfor velger jeg å gjengi oversikter jeg mener har betydning for et tolkningsmessig helhetsbilde.

#### 5.3.1 Temadominans

##### Resultater

*Figur 5.4 Totalfordeling blant alle lærerutdannerne på variabelen praktisk-instrumentelle eller profesjonsrettede problemstillinger.*

Når du tenker over tematikken i trepartssamtalene du har deltatt i, i hvilken grad vil du si at temaene handler om praktisk-instrumentelle eller profesjonsrettede problemstillinger?



Når det gjelder tematikk i trepartssamtalene, der N=51, oppgir 24 av det totale antall lærerutdannere at temaene handler mest om praktisk-instrumentelle problemstillinger. Dersom vi legger til de 18 som oppgir at fordelingen mellom de to tematypene er lik, viser tallene at 61% av lærerutdannerne mener at det er de teknisk-instrumentelle temaene som dominerer i trepartssamtalene. Et flertall i lærerutdannerkorpset ser altså ut til å vurdere innholdet i trepartssamtalene som mest innretta mot teknisk-instrumentelle aspekter. Når hele materialet analyseres opp mot variabelen formell veilederkompetanse, får vi tilsvarende resultat. Hverken funksjon som lærerutdanner eller formell veilederkompetanse påvirker vurderingen av hvilke type tema som dominerer i trepartssamtalene.

**Tabell 5.7. Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner og veilederkompetanse\*temadominans i trepartssamtaler.**

		Når du tenker over tematikken i trepartssamtalene du har deltatt i, i hvilken grad vil du si at temaene handler om praktisk-instrumentelle eller profesjonsrettede problemstillinger?			Total
		handler mest om praktisk-instrumentelle * temaer (teknisk gjennomføring av undervisning eller klasseromssituasjoner)	handler mest om profesjonsrettede problemstillinger* (temaer der teori belyser praktisk yrkesutfordring)	likt fordelt	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	4	2	2	8
	praksislærer	20	7	16	43
<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>51</b>
Har du formell veilederkompetanse?	nei	8	1	6	15
	15 studiepoeng	10	4	7	21
	30 studiepoeng	3	3	3	9
	inkludert i pedagogikkfaglig utdanning	3	1	2	6
<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>51</b>

## Analyse og drøfting

Dette resultatet er uventet hvis vi tar utgangspunkt i de pedagogiske og organisatoriske rammer utdanningsinstitusjonen har lagt for trepartssamtaler. Implementering av læringssamtalen som integreringsverktøy baserer seg på at møtet mellom forskningsbasert teoretisk kunnskap og praksisfeltets praktisk-instrumentelle tilnærming bidrar til studentens profesjonsrettede refleksjon. Sett i forhold til praksisplaner og øvrige føringer vil man derfor forvente at trepartssamtalenes innhold domineres av profesjonsfaglige temaer (Høgskolen i Telemark, 2014). Det er samtalenes basale hensikt. Når lærerutdannerne, dette til tross, opplever at det er de praktisk-instrumentelle temaene dominerer, kan en tolkning være at det er praksisfeltets metodekompetanse som preger disse læringssamtalene. Det vil i så fall harmonere godt med studentenes signaliserte behov for veiledning i form av metodiske grep med direkte relevans i undervisningssituasjonen (Ranheimsæter et al., 2011). Hvis vi derimot tar utgangspunkt i foreliggende forskning, viser den at veiledning i lærerutdanning generelt innrettes mot praktiske løsninger som fungerer i klasserommet, på beskrivelser, informasjon og råd mer enn

på begrunnelser for praksis og kritisk refleksjon (Edwards & Collison, 1996). Norske forskere (Sundli, 2001) påpeker hvordan etablert veiledningspraksis bidrar til konsolidering av eksisterende praksis ved at den fører til en form for «kloning» av praksislærerne som eksperter i undervisning, eksperter som fokuserer raske og praktiske løsninger på spørsmål knytta til undervisning (Ottesen, 2006). Nyere forskning (Wang & Odell, 2007; Bjerkholt 2013) nyanserer bildet av et veiledningslandskap med trange kår for kritisk refleksjon og veiledning som motkraft, selv om veiledningpraksis fortsatt i stor grad domineres av relasjonelle og situerte perspektiver. Resultatene i min undersøkelse i forhold til temadominans harmonerer slik sett godt med foreliggende forskning på veiledning.

Sammenhengen mellom variablene temafokus, opplevelse av hvordan forskning brukes i trepartssamtalene og opplevelse av språklig faglighet kan tenkes i ulike varianter. Dersom trepartssamtalene preges av praktisk-instrumentelle temaer, vil innslaget av forskning bli vanskeligere å forutsi sammenliknet med en situasjon der de profesjonsrettede temaene dominerer. Et høyt innslag av forskning i trepartssamtalene kan tenkes å ha betydning for språkføringen i konteksten.

### 5.3.2 Bruk av forskning

#### Resultater

**Tabell 5.8. Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner \* I hvilken grad vil du si at forskning (forskningsresultater, vitenskapelig teori og metode eller annen faglitteratur) brukes i trepartssamtalene?**

		I hvilken grad vil du si at forskning (forskningsresultater, vitenskapelig teori og metode eller annen faglitteratur) brukes i trepartssamtalene?			Total
		noen grad	liten grad	ingen grad	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	7	1	0	8
	praksislærer	19	21	3	43
<b>Total</b>		<b>26</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>51</b>

Ingen lærerutdannere oppgir at forskning i stor grad brukes i trepartssamtalene. 87% av faglærere mener forskning i noen grad brukes, mens praksislærerne fordeler seg omtrent på midten mellom de som mener forskning i noen grad brukes (44%) og de som mener at det i liten eller ingen grad brukes (53%). Dette gir en svak overvekt blant praksislærerne mot de negative kategoriene på denne variabelen. Faglærerne utmerker seg ved at 7 av 8 oppgir at de

i noen grad opplever at forskning brukes i trepartssamtalene. Tolkningen av dette resultatet blir komplisert siden spørsmålet er vidt definert. Det kan ligge kontekstbetingede tolkningsforskjeller mellom de to lærerutdannergruppene på dette spørsmålet.

### 5.3.3 Faglig terminologi

#### Resultater

**Tabell 5.9. Frekvenser. Har du formell veilederkompetanse? \* I hvilken grad forløper språkbruken i trepartssamtalene i en faglig prega terminologi?**

		I hvilken grad forløper språkbruken i trepartssamtalene i en faglig prega terminologi?				Total
		stor grad	noen grad	liten grad	ingen grad	
Har du formell veilederkompetanse?	nei	3	8	3	1	15
	15 studiepoeng	0	20	1	0	21
	30 studiepoeng	0	7	4	0	11
	inkludert i pedagogikkfaglig utdanning	0	5	1	0	6
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>40</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>53</b>

Tabell 5.9 viser at *ingen lærerutdannere med formell veilederkompetanse mener språkbruken i trepartssamtalene i stor grad er prega av en faglig terminologi*. Totalt 75% av lærerutdannerne mener at språkbruken i noen grad preges av fagterminologi, av disse er det de med 15 studiepoeng veilederkompetanse som utgjør den største andelen (20 respondenter). Heller ikke på denne variabelen finner vi signifikante utslag på formell veilederkompetanse.

#### Drøfting

De utvalgte forskningsresultatene som er beskrevet ovenfor når det gjelder karakteristika ved praksislærernes veiledningspraksis, peker etter mitt syn mot at resultatene i denne undersøkelsen bekreftes for variablene bruk av forskning og fagspråk i trepartssamtalene. Det kan tenkes at en veiledningspraksis som i stor utstrekning fokuserer på raske, praktiske løsninger på spørsmål knytta til undervisning, i liten grad støtter seg til forskningsbasert kunnskap. Dette vil også ha betydning for hvordan et fagspråk kan utvikles i veiledning. Som motvekt til situert og ekspertorientert veiledning kommer at praksislærerne fra 2010 har hatt et formelt veiledningskrav knytta til praksislærerfunksjon, et krav som bidrar til å utvikle teoretiske fundament for veiledning og dermed kan skape kommunikative møteplasser mellom teori og praksis i utdanninga. Når det gjelder konkret evidensbasert kunnskap om

trepertssamtalens potensiale i forhold til bruk av faglige termer og forskningslitteratur, viser resultater fra både norske og danske kontekster at disse læringsamtalene til tross for intensjonene, i stor utstrekning foregår i en *hverdagslig terminologi*. Innslag av profesjonsretta fagterminologi er marginal, og henvisninger til forskning, begreper og resonnementer forekommer i begrenset omfang (Rasmussen et al., 2009). I min undersøkelse er det faglærerne som utmerker seg i forhold til å oppleve at forskning i noen grad er i bruk i trepartssamtalene. Som nevnt over kan tolkningen av spørsmålet om bruk av forskning være systematisk forskjellig mellom de to lærerutdannergruppene. Dette sier ikke dataene ikke noe om. Men totalt viser min undersøkelse at 75% alle lærerutdannere opplever en språkbruk som i noen grad ivaretar faglige perspektiver. Sett i forhold til de danske undersøkelsene som er redegjort for i forskningsdelen, ser mine resultater på dette punktet noe mer lovende ut i forhold til integreringsperspektivet på trepartssamtalen.

Utvikling av språklige meningsfellesskap, hos Wenger definert som artefakter, stiler, diskurser, historier, begreper og verktøy som uttrykk for et delt repertoire i praksisfellesskapet, ser ikke ut til å prege lærerutdannerne opplevelse av innholdet i trepartssamtalene. Resultatene som viser seg på dette forskningsspørsmålet ser ikke i særlig grad ut til å bidra til oppbygging av et felles repertoire som lærerutdannere. Hverken svakt fokus på profesjonsrettede temaer, der teoretiske begrunnelser belyser praktiske yrkesutfordringer, eller vurderingen av trepartssamtalene som svakt teoretisk basert, er resultater som bidrar til å bygge et felles repertoire som lærerutdannere. Resultatene knytta til det faglige innholdet kan derfor tyde på at intensjonene med trepartssamtalen som integrativ arena når det gjelder det faglige innholdet i liten grad oppleves slik av lærerutdannerne.



## 5.4 Hvordan kan trepartssamtalene bidra til at det utvikles en felles forståelse for lærerutdanneroppdraget?

### 5.4.1 Behandling av fenomenet trepartssamtale i lærerutdannernes primærkollegier

#### Resultater

Undersøkelsen gir ett signifikant funn for indikatorene knytta til det tredje forskningsspørsmålet, hvordan en felles forståelse av lærerutdanneroppdraget kan skapes i trepartssamtalene. Det gjelder krysstabuleringen mellom funksjon som lærerutdanner og spørsmål om i hvilken grad trepartssamtalen som fenomen er drøfta i primærkollegiet. Nullhypotesen når det gjelder sammenhengen mellom funksjon som lærerutdanner og spørsmålet om i hvilken grad trepartssamtalen er behandla i lærerutdannernes primærkollegium, blir at det ikke er forskjell mellom de to gruppene på denne variabelen. Med dette utgangspunktet blir det et naturlig valg å teste nullhypotesen tosidig, og signifikansnivået er satt til  $p < 0.05$ . Arbeidshypotesen blir da at det er forskjell mellom de to lærerutdannergruppene på denne variabelen. Tabell 5.10 viser test for Pearsons Chi-Square som gir en verdi på 12.185 med 3 frihetsgrader. Av tabell for kjikvadratfordelingen finner vi kritisk verdi  $k = 7.81$  for disse verdiene. Dette betyr at den observerte verdien for kjikvadratet  $\chi^2$  på 12.185  $> k(7.81)$ . Dermed kan vi konkludere med at vår arbeidshypotese om at det er forskjell mellom de to lærerutdannergruppene på variabelen som omhandler i hvilken grad trepartssamtalen er behandlet i deres respektive primærkollegier er bekreftet.

Frekvenser i tabell 5.10 viser at *faglærerne i større grad enn praksislærerne oppgir at fenomenet trepartssamtale drøftes i eget kollegium*. 55% av dem rapporterer på den positive siden av skalaen, mens 77% av praksislærerne oppgir at temaet i liten eller ingen grad har vært drøfta i deres primærkollegium.

**Tabell 5.10. Frekvenser og Chi-Square test. Funksjon som lærerutdanner \* I hvilken grad er trepartssamtalen som fenomen drøfta i ditt kollegium?**

		I hvilken grad er trepartssamtalen som fenomen drøfta i ditt kollegium?				Total
		stor grad	noen grad	liten grad	ingen grad	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	2	3	4	0	9
	praksislærer	0	10	28	7	45
Total		2	13	32	7	54

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,185 <sup>a</sup>	3	,007
Likelihood Ratio	10,502	3	,015
Linear-by-Linear Association	7,687	1	,006
N of Valid Cases	54		

Øvrige resultater på indikatorene for forskningsspørsmål 3) viser ingen signifikante sammenhenger krysstabulert med variablene *funksjon som lærerutdanner* og *formell veilederkompetanse*. Jeg presenterer likevel krysstabeller der jeg mener resultatene har betydning for helheten i tolkningsarbeidet. Dette gjelder to krysstabuleringer med variabelen formell veilederkompetanse. Når funksjon som lærerutdanner har sammenheng med i hvilken grad trepartssamtalen er drøfta i primærkollegiet, vil det vært av interesse å undersøke hvordan formell veilederkompetanse forholder seg til den samme variabelen. Tabell 5.11 viser at totalt 75% av lærerutdannere i liten eller ingen grad opplever å ha drøfta temaet trepartssamtale i sitt primærkollegium. 76% av respondentene som har 15 studiepoeng veilederkompetanse oppgir i liten grad å ha diskutert temaet i sitt kollegium. Det er flest praksislærerne som oppgir å ha 15 studiepoeng veilederkompetanse, og slik sett harmonerer dette resultatet godt med det signifikante funnet mellom variablene funksjon som lærerutdanner og grad av drøfting av trepartssamtale som fenomen i primærkollegiet. 83% av lærerutdannerne med veilederkompetanse inkludert i pedagogikkfaglig utdanning oppgir i noen grad å ha drøfta temaet blant kolleger. Denne gruppa domineres av faglærerne. Fordelingen på variabelen formell veilederkompetanse viser samme tendens som funksjon som lærerutdanner når det gjelder grad av drøfting av trepartssamtale som fenomen i primærkollegiet, uten at dette resultatet er statistisk signifikant.

**Tabell 5.11. Frekvenser. Har du formell veilederkompetanse? \* I hvilken grad er trepartssamtalen som fenomen drøfta i ditt kollegium?**

		I hvilken grad er trepartssamtalen som fenomen drøfta i ditt kollegium?				Total
		stor grad	noen grad	liten grad	ingen grad	
Har du formell	nei	0	4	8	4	16
veilederkompetanse	15 studiepoeng	1	2	16	2	21
?	30 studiepoeng	1	2	7	1	11
	inkludert i pedagogikkfaglig utdanning	0	5	1	0	6
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>13</b>	<b>32</b>	<b>7</b>	<b>54</b>

## 5.4.2 Tilslutning til pedagogisk grunnlag for trepartssamtalen<sup>10</sup>

### I hvilken grad mener du det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen avspeiler ditt ståsted i den faglig-pedagogiske diskursen?

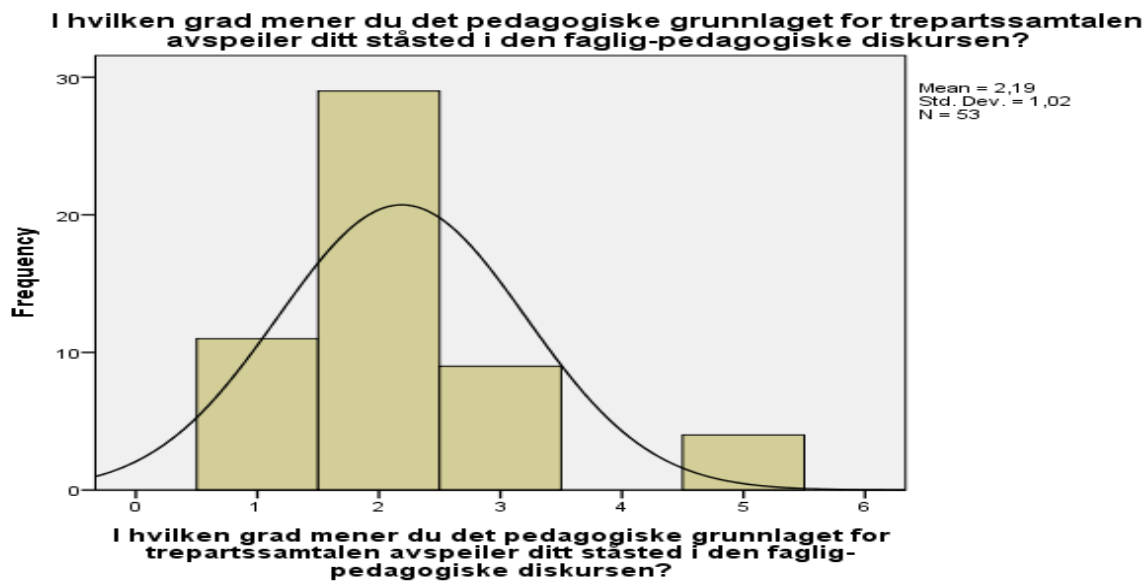
#### Resultater

Totalfordelingen på denne variabelen vises i histogrammet i figur 5.5. Denne variabelen er sentral i tolkningsarbeidet på det tredje forskningsspørsmålet. Histogrammets verdikategorier synker fra venstre mot høyre i tabellen. Meanverdien 2,19 viser at vurderingen på denne variabelen blant alle lærerutdannerne totalt sett plasserer seg svakt på den positive siden av skalaen. Kategorien *kort kommentar* gjør at kurven for normalfordelingen flater noe ut, men fordelingen er uansett lett høyreskjev. Tilslutningen til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen er stor blant lærerutdannerne totalt sett. 75% oppgir at de i noen eller stor grad slutter seg til dette. Ved gjennomgang av kategorien *kort kommentar* kan det se ut til at dette valget har fungert som en type vet-ikke-kategori. Kommentarene tyder på at spørsmålet har vært utfordrende å besvare for de som har benyttet kommentarfeltet. Forutsetningen for å kunne besvare dette spørsmålet vil være å både ha oversikt over hva det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen faktisk består i, samtidig som lærerutdannerne må tolke og eventuelt ta stilling til hva som ligger i begrepet *den faglig-pedagogiske diskursen*. Utforming av dette spørsmålet i questen kan derfor ha stilt høye krav til respondentenes oversikt over aktuelle teoretiske perspektiver, et forhold som sett i sammenheng med lærerutdannernes ulike historiske roller i utdanninga kan ha gitt ulike utgangspunkt for å gi respons.

---

<sup>10</sup> Dette spørsmålet komplisert og inkluderer et mangfold av perspektiver. Hensikten med det er å undersøke i hvilken grad lærerutdannerne ser ut til å ha et bevisst forhold til teorien bak trepartssamtalen som fenomen. Jeg har også ønsket å undersøke hvordan konsistensen mellom dette spørsmålet og det påfølgende om tilslutning til studentens definisjonsrett på tema viser seg.

**Figur 5.5 Stolpediagram. Totalfordeling. \* I hvilken grad mener du det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen avspeiler ditt ståsted i den faglig-pedagogiske diskursen?**



Selv om datamaterialet ikke gir signifikante funn på sammenhengen mellom funksjon som lærerutdanner og tilslutning til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen, ser vi av tabell 5.11 at frekvensfordelingen ser forholdsvis ulik ut mellom de to lærerutdannerkategoriene, spesielt med henblikk på de som i *stor grad* slutter seg til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen. Prosentdifferansene for denne svarkategorien fordeler seg slik at 44% av faglærerne mot bare 15% av praksislærerne oppgir i *stor grad* å slutte seg til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen. Dette resultatet harmonerer intuitivt med funnet som viser at faglærerne i større grad enn praksislærerne drøfter fenomenet trepartssamtale i sitt primærkollegium. Faglærerne som representanter for academia ser ut til i større utstrekning enn sine lærerutdannerkolleger i praksisfeltet å slutte seg til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen, og de ser også i større grad ut til å føre kollegiale diskusjoner om dette i sitt primærkollegium.

**Tabell 5.12.. Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner \* tilslutning til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen.**

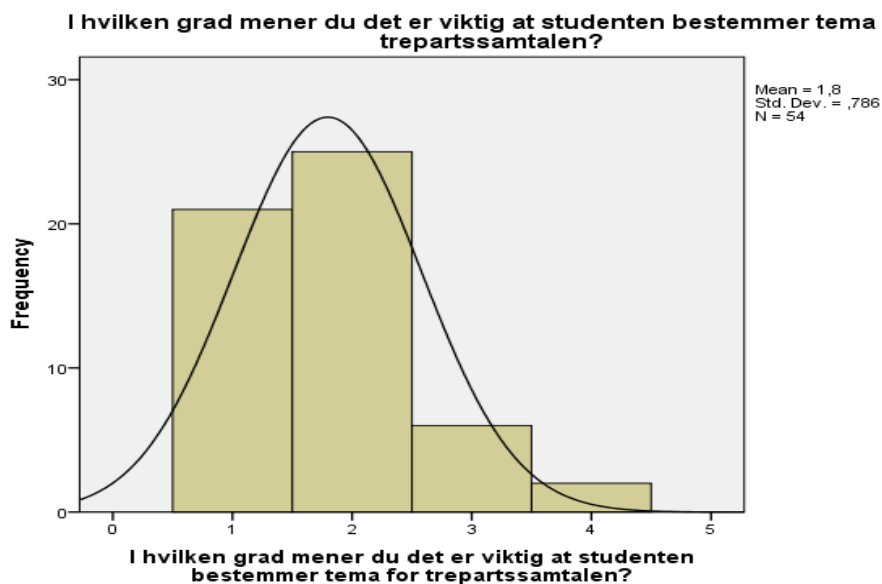
		I hvilken grad mener du det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen avspeiler ditt ståsted i den faglig-pedagogiske diskursen?				Total
		stor grad	noen grad	liten grad	Kort kommentar:	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	4	1	2	2	9
	praksislærer	7	28	7	2	44
Total		11	29	9	4	53

### 5.4.3 Tilslutning til at studenten(e) velger tema for trepartssamtalene

#### Resultater

Den påfølgende variabelen, etter spørsmålet om tilslutning til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen, undersøker et sentralt aspekt nettopp ved dette grunnlaget – studentens definisjonsmakt i forhold til valg av tema for læringssamtalen. Figur 5.6 viser totalfordelingen for alle lærerutdannerne på denne variabelen. Fordelingen er lett høyreskjev med  $M=1,8$  og standardavvik  $.786$ . Sett opp mot frekvensene på variabelen for tilslutning til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen, ser vi at den univariate fordelingen på variabelen for tilslutning til studentens definisjonsmakt på tema i enda sterkere grad viser til en positiv opplevelse av viktigheten av dette poenget for lærerutdannergruppene samla sett. Meanverdien på denne variabelen måles høyere enn for tilslutning til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen.

**Figur 5.6 Funksjon som lærerutdanner \* I hvilken grad mener du det er viktig at studenten bestemmer tema for trepartssamtalen?**



Fordelingen i tabell 5.13 viser samme tendens som forrige variabel, ved at 85% av lærerutdannere oppgir at de opplever det som viktig eller svært viktig at studenten bestemmer hva trepartssamtalen skal handle om. To faglærere mener at dette ikke er viktig. Spredningen på verdier på denne variabelen er større i faglærergruppa enn blant praksislærerne. Siden dette spørsmålet rører ved et kjernepunkt i det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtale som studentens læringsarena, er det interessant å merke seg at noen flere praksislærere markerer dette som viktig sammenliknet med de som mener det er svært viktig at studenten definerer tema for trepartssamtalen.

**Tabell 5.13. Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner \* viktighet av at studenten velger tema for trepartssamtalen.**

		I hvilken grad mener du det er viktig at studenten bestemmer tema for trepartssamtalen?				Total
		svært viktig	viktig	litt viktig	ikke viktig	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	3	3	1	2	9
	praksislærer	18	22	5	0	45
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>54</b>

### Oppsummering og drøfting i forhold til foreliggende forskning

Dette kapittelet har referert ett signifikant funn og gjengir ellers utvalgte resultater på det tredje forskningsspørsmålet i min undersøkelse, der fokus rettes mot hvordan trepartssamtalen kan bidra til en kollektiv forståelse av det felles oppdraget mellom de to lærerutdannergruppene. I drøftingen rundt dette forskningsspørsmålet oppsummeres først kort ett funn og vesentlige resultater. I noen grad trekkes også resultater fra øvrige forskningsspørsmål med i en drøfting av hvordan meningsforhandling i trepartssamtalen kan bidra til en kollektiv forståelse av lærerutdanneroppdraget.

Jeg har signifikante funn for sammenhengen mellom funksjon som lærerutdanner og grad av drøfting av fenomenet trepartssamtale i primærkollegiet. Det er faglærerne i pedagogikk og elevkunnskap som i større grad enn praksislærerne oppgir at de har drøftet dette integreringstiltaket i utdanninga i sitt primærkollegium. Dette funnet kan tolkes som en bekreftelse på *akademia* sin tradisjonelle rolle som bærer av den teoretiske kunnskapsbasen for lærerprofesjonen. Når det gjelder praksislærerne, viser foreliggende undersøkelser at deres primære profesjonstilknypning tilhører læreryrket, men at mange praksislærere opplever et marginalt fellesskap med utdanningsinstitusjonen (Munthe & Ohnstad, 2008) gjennom sin eksklusive tilgang til møteplasser i skjæringspunktet mellom grunnskole og utdanningsinstitusjon. Når det gjelder tilslutning til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen, finner vi at 75% av lærerutdannerne totalt sett i noen eller stor grad støtter denne tenkningen. Forskjellene mellom lærerutdannergruppene er ikke signifikante på denne variabelen, men materialet viser at den forholdsmessige tilslutningen til dette pedagogiske grunnlaget er noe sterkere blant faglærere enn blant praksislærerne. Respondentene fordeler seg etter samme mønster når det gjelder tilslutning til prinsippet om at studentene definerer tema for trepartssamtalene, men her finner

vi de sterkeste forholdsmessige frekvensene for faglærerne. 88% av praksislærerne opplever det som viktig eller svært viktig at studentene definerer temaer for trepartssamtalene. Det kan tenkes at dette resultatet er uttrykk for et grunnleggende læringssyn hos praksislærerne. Faglærerne opplever også at det er viktig at studentene definerer tema for trepartssamtalene, men ikke i like sterk grad som praksislærerne. I motsatt retning trekker forskning som viser at faglærerne i utdanningsinstitusjonen i varierende grad ser ut til å slutte seg til studentaktive undervisningsformer (Munthe & Haug, 2010). Dette kan tyde på til dels ulike grunnleggende læringssyn hos praksislærerne og noen av faglærerne, en situasjon som vil kunne bremse utvikling mot en felles forståelse av lærerutdanneroppdraget.

Trepartssamtale som integrerende tiltak i utdanning befinner seg langt fra i noe kontekstuell vakuum. Internasjonale trender påvirker også forutsetningene for kollektiv forståelse gjennom samarbeidsarenaer. Det har vært påpekt at akademiseringen av profesjonsutdanningene kan ha bidratt til å øke spenningen mellom teori og praksis (Kyvik, 2002), og at økt fokus på akademisk kunnskap truer utdanningens profesjonstilknytning. I motsatt retning peker forskningsfeltets økende interesse for læring i yrkesfeltet og for troen på utvikling av profesjonsidentitet gjennom deltakelse i praksisfellesskapets virke (Cochran-Smith et al., 2008). Kravet til formell veilederkompetanse for praksislærere styrker det teoretiske grunnlaget for å drive veiledning (Munthe & Haug, 2010), og bidrar sannsynligvis til å skape gunstige betingelser for kollektiv meningsskaping og felles forståelse av lærerutdanneroppdraget. Det faktisk rapporterte innholdet i trepartssamtalene peker imidlertid ikke mot profesjonsretting i trepartssamtalen, i den forstand at forskning i liten grad benyttes, at fagterminologien er bortimot fraværende og at tematikken dreier seg mer om praktisk-instrumentelle problemstillinger enn om praktisk syntesedanning (Grimen, 2008). Disse resultatene harmonerer med foreliggende forskning (for eksempel Edwards & Collison, 1996; Edwards & Protheroe, 2004; Rasmussen, 2009), og siden de ikke viser signifikante forskjeller mellom de to lærerutdannergruppene i min undersøkelse, bekreftes utfordringen med å skape kommunikative rom der faglærere og praksislærere *sammen* bidrar til studentens praktiske syntesedanning gjennom egen kritisk-analytisk holdning til egen og andres praksis (Rasmussen et al., 2009).

## Drøfting i teoretiske perspektiver.

### Utvikling av fellesskapsformer i trepartssamtaler.

Profesjonsidentitet kan uttrykke former for kollektiv forståelse (Heggen, 2008). Begge lærerutdannergrupper er tilknyttet et primært og et sekundært profesjonelt fellesskap. Den enkelte lærerutdanner utvikler individuelle identiteter som profesjonsutøvere, identiteter som i sterk grad er knytta til et handlingsgrunnlag som utvikles og redefineres kontinuerlig i møte med praksis i yrkesutøvelsen. I vår kontekst er det den kollektive identiteten som lærerutdannere på tvers av læringsarenaer som undersøkes. Når det gjelder praksislærerne, dras deres profesjonelle tilhørighet i sterkest grad mot lærerkollegiet i grunnskolen (Munthe & Ohnstad, 2008). Noen av dem opplever imidlertid et fellesskap om lærerutdanneroppdraget gjennom deltakelse i samarbeidsarenaer med utdanningsinstitusjonen. Grad av drøfting av trepartssamtale som fenomen blant faglærerne kan indikere en sterkere kollektiv identitet som lærerutdannere i denne gruppa sammenlignet med praksislærerne. En nærliggende forklaring på dette funnet knytter seg til at faglærergruppas primærvirksomhet jo handler om å utdanne lærere, mens praksislærernes primærvirksomhet er elevenes læring. Slik divergerer lærerutdannergruppenes rammer og forutsetninger i forhold til utvikling av et sekundært profesjonelt fellesskap gjennom trepartssamtalen.

Likevel - når tilslutningen til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen og studentenes definisjonsmakt i forhold til temavalg får stor tilslutning i begge lærerutdannergruppene, kan det tyde på en kollektiv forståelse med basis i grunnleggende læringssyn og felles pedagogiske ståsteder. Disse resultatene kan tolkes som uttrykk for at en grunnleggende normativ basis er under utvikling, og at kimen til et normativt kollektivt, profesjonelt grunnlag som felles plattform for lærerutdannere er under utvikling. Dette kan i såfall være definisjonen på en gryende profesjonsidentitet (Heggen, 2008).



#### 5.4.4 I hvilken grad vil du si at trepartssamtalen som møteplass skaper fellesskap om lærerutdanneroppdraget?

*Tabell 5.14. Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner \* I hvilken grad vil du si at trepartssamtalen som møteplass skaper fellesskap om lærerutdanneroppdraget?*

		I hvilken grad vil du si at trepartssamtalen som møteplass skaper fellesskap om lærerutdanneroppdraget?				Total
		stor grad	noen grad	liten grad	ingen grad	
Funksjon som lærerutdanner	faglærer i pedagogikk og elevkunnskap	2	5	1	0	8
	praksislærer	8	23	12	1	44
Total		10	28	13	1	52

Jeg avslutter empiripresentasjonen med tabell 5.14 som viser hvordan lærerutdannergruppene totalt sett opplever fenomenet trepartssamtale i et fellesskapsfremmende perspektiv. 73% oppgir at de i noen eller stor grad opplever denne arenaen som egnet til å skape fellesskap. Dette betyr at 26% mener møteplassen i liten eller ingen utstrekning bidrar til å skape fellesskap om lærerutdanneroppdraget. Den forholdsmessige positiviteten er størst i faglærergruppa ved at sju av åtte respondenter forholder seg på den positive siden av skalaen på denne variabelen. Men materialet viser altså at nær 30% av praksislærerne i liten eller ingen grad opplever denne samarbeidsarenaen i utdanninga som fellesskapsfremmende.

## 6 OPPSUMMERING OG HOVEDDRØFTING

Den avsluttende delen av dette arbeidet skal oppsummere viktige funn og resultater fra undersøkelsen og relatere dem til hovedproblemstillingen og en mer helhetlig fortolkningsramme der Wengers begrepsapparat (Wenger, 2004) igjen står sentralt. Denne delen av teksten fokuserer resultater og funn i forhold til praksisfellesskap og begreper som definerer grenserelasjoner, og tar sikte på å drøfte fenomenet trepartssamtale i lærerutdannerperspektivet langs et kontinuum av tilknytningsformer. Oppsummeringen plasserer sentrale funn og resultater i forhold til aktuell foreliggende forskning. Det er innledningsvis av betydning å understreke hvordan analysen i denne undersøkelsen er lagt opp. Signifikante funn indikerer ulikhet i opplevelse av trepartssamtale som fellesskapsfremmende element mellom de to lærerutdannergruppene på variablene<sup>11</sup>, mens ikke signifikante resultater tyder på samstemte vurderinger på variablene i begge grupper.

### Betydningen av formell veilederkompetanse

Formell veilederkompetanse antas å være en bakenforliggende faktor som kan spille en sentral rolle i forhold til meningssskaping i trepartssamtalen. Relatert til praksisfellesskapsbegrepet betyr det at dette er et aspekt som påvirker betingelsene for utvikling både av en kollektiv forståelse av lærerutdanneroppdraget, og av de faglige og indirekte også de relasjonelle dimensjonene ved konstruert trepartssamtale.

Denne undersøkelsen gir som vist signifikante funn på sammenhengen mellom formell veilederkompetanse og funksjon som lærerutdanner. Totalt sett ser det ut til at i underkant av 30% av alle respondentene mangler formell veilederutdanning. 35% av praksislærerne og 77% av faglærerne oppgir at de ikke har formell veilederkompetanse. Dette funnet er for så vidt positivt når det gjelder praksislærergruppa, der andelen med formell veilederkompetanse er forholdsvis høy (65%). Utfordringen i forhold til kollektiv meningssskaping og utvikling av fellesskap mellom lærerutdannergruppene er imidlertid forskjellene mellom dem. I kapittel 5 (side 38) stilte jeg spørsmålet om hvilken betydning det kan ha at lærerutdannerne i så stor grad mangler et felles referansegrunnlag i formell veilederutdanning. Veilederutdanning

---

<sup>11</sup> Analysestrategi er redegjort for i metodedelens av oppgaven. Slik analysen i denne undersøkelsen er lagt opp, gir signifikante funn indikasjon på ulikheter i opplevelse mellom de to lærerutdannergruppene som undersøkes. Det betyr motsatt at ikke-signifikante resultater viser at praksislærerne og faglærerne ikke rapporterer ulikt nok til at variablene viser noen form for korrelasjon. Materialet viser totalt sett kun tre signifikante sammenhenger. Det betyr at øvrige resultater ikke gir grunnlag for å drøfte sammenhenger mellom variabler. Jeg viser også til metodedelens når det gjelder forståelsen av samspill og sirkularitet som ligger til grunn for begrepsoperasjonaliseringen i undersøkelsen.

utvikler kompetanse i forhold til dialogisk og kommunikativ ferdighet, og veiledere med formell bakgrunn ser ut til å være bedre rusta i forhold til å skape kritisk refleksjon i veiledningssamtaler (Wang & Odell, 2007; Bjerkholt, 2013). Min undersøkelse fokuserer lærerutdannerfellesskapet om veiledning av studenten i syntesedanning mellom teori og praksis i lærerkvalifiseringa. I dette perspektivet blir fravær av det felles referansegrunnlag som veiledningskompetanse gir, et moment som plasserer trepartssamtalen som fenomen mer i en form for grenserelasjon (Wenger, 2004) enn som praksisfellesskap. Jeg mener det kan være grunn til å anta at lærerutdannerens ulike forutsetninger som veiledere kan føre til en rollefordeling i trepartssamtalene som bygger på deres respektive primære identitet som yrkesutøvere. Praksislærerne bringer med seg en veiledningstradisjon preget av en eksperttilnærming (Sundli, 2001; Ottesen, 2006) mens faglærerne i forhold til veiledning står i en akademisk tradisjon med faglig rådgivning som fokus. Dette kan tenkes å medføre en rollefordeling i trepartssamtalene med basis i lærerutdannernes ulike profesjonelle ståsteder. Men når det gjelder opplevelse av rollefordeling i trepartssamtalene, viser resultatene i min undersøkelse at hele 74% av alle lærerutdannerne mener det knytter seg større eller mindre grad av usikkerhet til roller i trepartssamtalene. Dette kan på den ene siden tolkes som signal om utydelige rammer og uklare linjer i forhold til struktur og organisering. Men dersom trepartssamtalene preges av de to gruppenes særegne tradisjoner og tilnærminger til veiledning, ville man forvente at de i større grad opplever rollefordelingen som avklart og tydelig. Når det rapporteres stor grad av usikkerhet om roller, kan det alternativt tolkes som et tegn på at trepartssamtalen som kommunikativ arena i utdanninga er i kontinuerlig utvikling, både i forhold til organisering og rammer, men også i forhold til innhold og roller.

Et svakt felles referansegrunnlag i forhold til veilederutdanning rammer flere sider ved praksisfellesskapets konstituerende elementer (Wenger, 2004). For det første kan forståelsen av *den felles oppgaven* segmenteres i ulike roller som baserer seg på ulike fortolkninger og forutsetninger for å skape mening. Det er likevel mulig å skape en omforent, respektfull forståelse av et gjensidig ansvar for lærerkvalifisering gjennom trepartssamtalen, men da basert på ulike rolleforståelser som komplementære bidrag i forhold til meningskaping om det felles oppdraget. For det andre kan et svakt referansegrunnlag føre til at utviklingen av et *felles repertoire rammes*. Utvikling av artefakter, av begreper og verktøy som over tid skaper stiler og diskurser, kan bli skadelidende i et klima der ulike veiledningstradisjoner får leve parallelle liv. Og indirekte rammes også det *gjensidige engasjementet* i praksisfellesskapet hvis rollefordelingen og svakt felles repertoire distanserer mer enn det forener

lærerutdannerne. Derfor argumenterer jeg for at trepartssamtalen som analysenivå i beste fall ligger helt i yttergrensen for begrepet praksisfellesskap (Wenger, 2004, s.21).

Begrepet praksisfellesskap beskriver derfor etter mitt syn i liten grad trepartssamtalen som fenomen når det gjelder veilederkompetanse som referansegrunnlag. Derimot vil Wengers begreper knytta til ulike typer *grensemøter*<sup>12</sup>(Wenger, 2004, s. 135) i større grad ha forklaringskraft i denne sammenhengen. Når de to lærerutdannergruppene i min undersøkelse defineres som separate praksisfellesskap, beskriver en *ansikt-til-ansikt-relasjon* eller et *delegasjonsgrensemøte* i større grad hvordan meningsforhandlingen mellom lærerutdannergruppene i trepartssamtalene ser ut til å forløpe.

### **Forskningsspørsmål 1) Relasjonelle perspektiver**

Hvordan lærerutdannerne vurderer betydningen av hverandres kompetanse inn i lærerutdanninga kan ha betydning for relasjonelle forhold og dermed definere betingelser for hvordan det gjensidige engasjementet i lærerutdanneroppdraget utvikler seg. Faglærerne i pedagogikk og elevkunnskap selvrappporterer større grad av kjennskap til praksislærernes arena enn vise versa. Dette funnet virker konsistent med foreliggende forskning som viser at lærerutdannere i utdanningsinstitusjonene ønsker seg tettere relasjoner til praksisfeltet (Følgegruppen, 2012) og at de selvrappporterer stor interesse for den delen av utdanninga som foregår i praksisfeltet (Munthe & Haug, 2010). Samtidig opplever begge lærerutdannergruppene praksisnær teoriundervisning og teorinær praksisopplæring som viktig. Det kan tyde på at denne relasjonen oppleves som betydningsfull for begge gruppene, og at det foreligger en form for anerkjennelse av en nødvendig relasjon mellom teori og praksis i lærerkvalifisering. Dette resultatet står imidlertid i kontrast til foreliggende forskning (Finne et al., 2014), der det rapporteres at lærerutdannerne gjensidig vurderer betydningen av hverandres domener i utdanninga relativt sett lavere enn sitt eget.

Generelt sett er det de relasjonelle aspektene ved samarbeidet om studentenes kvalifisering til læreryrket som skaper utfordringer i forhold til likeverd og jevnbyrdighet (Lillejord & Børte,

---

<sup>12</sup> Wenger beskriver grensemøter i tre varianter: 1)ansikt-til-ansikt-relasjon mellom enkeltmedlemmer av ulike praksisfellesskap 2)fordypning i grensemøtet ved at enkeltmedlemmer besøker en annen praksis og 3)delegasjonsgrensemøtet der medlemmer fra hvert praksisfellesskap møtes, slik at meningsforhandlingen foregår både praksisinternt og på tvers.

2014). Jeg har tekstdata som isolert sett for enkeltvariabler tyder på det motsatte i min undersøkelse. Respondentene oppgir at fordelingen av taletid i trepartssamtalene er jevnt fordelt mellom lærerutdannergruppene, at det er faglærer eller praksislærer som dominerer i taletid og at studenten(e) *ikke* dominerer målt i taletid. Det ser ut til at lærerutdannerne i denne sammenheng oppleves som likeverdige. I motsatt retning trekker som vist i forrige avsnitt at 74% av lærerutdannerne opplever at det knytter seg større eller mindre grad av usikkerhet til hvilke roller deltakerne i denne læringssamtalen skal bekle. I tillegg oppgir 20% av respondentene at de i noen grad opplever motsetninger eller konflikter knytta til trepartssamtalene. De to siste momentene bekrefter, i den grad de er sammenliknbare med de større undersøkelsene jeg refererer til, eksisterende forskning på temaene, og sier noe om utfordringer med trepartssamtalen på ulike nivåer.

Det gjensidige engasjementet i praksisfellesskapet (Wenger, 2004) kan i like stor grad handle om engasjert ulikhet og sosial kompleksitet som harmoni og homogenitet<sup>13</sup>. De relasjonelle utfordringene som er beskrevet over refererer til utfordringer som sett i et lengre tidsperspektiv kan finne sine løsninger innen rammen av praksisfellesskapet. Det er altså ikke lærerutdannerens uklare rolleforståelser eller deres opplevelse av motsetninger eller konflikt som etter mitt syn definerer trepartssamtalen i ytterkant av praksisfellesskapsbegrepet. Det er styrken i *relasjonene* mellom praksisfellesskapets tre konstituerende elementer som definerer denne grensen. I dette perspektivet kan trepartssamtalens relasjonelle aspekter, slik de oppleves av respondentene i denne undersøkelsen, sortere trepartssamtale som fenomen i ytterkant av praksisfellesskapsbegrepet.

## **Forskningsspørsmål 2) Faglige perspektiver**

Min undersøkelse gir ingen signifikante funn når det gjelder de innholdsmessige og faglige aspektene ved lærerutdannerens opplevelse av trepartssamtale som fenomen. Disse faglige perspektivene kan relateres til det Wenger (Wenger, 2004) definerer som utvikling av et *delt repertoire* som konstituerende element i praksisfellesskapet. Dimensjoner ved det felles repertoiret som undersøkes er de innholdsmessige temaene, fagligheten og språket. Respondentene opplever at det er de teknisk-instrumentelle temaene som dominerer, et resultat som harmonerer med foreliggende forskning på veiledningspraksis i praksisfeltet (Sundli, 2001;

---

<sup>13</sup> I et rollefordelingsperspektiv ivaretas det gjensidige engasjementet likevel ved at fellesskapets oppgaver utføres og ved at nettverket vedlikeholdes.

Ottesen, 2006). I forhold til intensjonen med trepartssamtalen som kommunikativ arena mellom grunnskole og utdanningsinstitusjon, ser dette resultatet nedslående ut, tatt i betraktning denne arenaens fokus i praksisplaner over tid (Høgskolen i Telemark, 2014). Ut fra intensjoner med det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen, ville forventningen være at de profesjonsretta temaene dominerte i denne læringssamtalen. Jeg mener dette kan si noe om en djupt rotfesta veiledningstradisjon i praksisfeltet, i kombinasjon med studenten(e)s etterspørsel etter metodisk kompetanse. Disse faktorene gjør endringsprosesser i samarbeidsarenaene til utfordrende og langsiktig nybrottsarbeid.

Videre viser resultatene at lærerutdannerne i liten grad opplever trepartssamtalene som godt faglig fundert. Sju av åtte lærerutdannere opplever at forskning, i vid forstand, i noen grad brukes som basis for trepartssamtalene, mens et forventa resultat i forhold til intensjonene vil være at forskning i stor grad brukes. Når også utviklingen av et felles begrepsapparat knytta til det språklige i liten grad ser ut til å ha funnet sted, ser betingelsene for det delte repertoiret (Wenger, 2004) som konstituerer praksisfellesskapet relasjonelt, ikke ut til å ha utvikla seg spesielt godt. Her bekreftes foreliggende forskning i forhold til utfordringen med det faglige språket. Det er *hverdagsterminologien* som dominerer i trepartssamtalen, intensjonene til tross (Rasmussen, 2009; Streitlien, 2009).

### **Forskningsspørsmål 3) Den kollektive forståelsen av felles oppgave**

Min undersøkelse viser sammenheng mellom funksjon som lærerutdanner og grad av drøfting av fenomenet trepartssamtale i primærkollegiet. Det er faglærerne som i størst grad har ført kollegiale diskusjoner om temaet. Dette funnet virker konsistent med akademias historiske tradisjon som ansvarlig for den teoretiske kunnskapsbasen i utdanninga. Men det kan like fullt bekrefte forskning som viser til faglærernes interesse for praksisopplæringa (Munthe & Haug, 2010). Øvrige resultater i forhold til kollektiv forhandling av det felles oppdraget viser en tydelig oppslutning om det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen totalt sett.

Tilslutningen er størst i faglærergruppa, men også praksislærergruppa rapporterer i noen grad at de slutter seg til dette fundamentet. Når det gjelder spørsmålet om studenten(e)s definisjonsmakt på tematikk for trepartssamtalen følger resultatene samme mønster. I disse spørsmåla ser altså det kollektive grunnlaget for forståelse av lærerutdanneroppdraget ut til å være tilstede.

Lærerutdannerne mangler som beskrevet over et felles referansegrunnlag i forhold til veilederkompetanse, like fullt støtter altså begge grupper opp om det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen og om studentens definisjonsmakt når det gjelder tematikk i læringsamtalen (Rasmussen, 2009). De to sistnevnte momentene kan tenkes å bygge opp under samme målsetting som den som ligger til grunn for utdanning av veiledere: å utvikle profesjonell veiledningsmetodikk som kan fremme kritisk refleksjon og støtte syntesedanning mellom teori og praksis. *Å skape en felles forståelse mellom lærerutdannergruppene i forhold til dette blir et kritisk anliggende.* Lærerutdannerne må sammen skape kontekster der studentens syntesedanning støttes ved at det legges til rette for brubygging mellom mellom teoretiske og praktiske perspektiver.

Wenger beskriver hvordan *grenserelasjonenes dualitet* (Wenger, 2004, s. 124) kan tilvirke både brudd og kontinuitet. Grenser skaper diskontinuitet i handling og interaksjonsmønster, men de kan også katalysere likhet og kontinuitet. Det betyr at grenser både kan bidra til opprettholdelse av en praksis, men også til endring og videreutvikling av den. I grensemøter mellom praksisfellesskap finner vi et spenningsfelt der meningsforhandlingen kan skape nye forståelseshorisonter på tvers. Dette er essensen i Wengers beskrivelse av grenserelasjonenes dualitet. Hos Van Oers (Van Oers, 1998A) begrepsfestes det tilsvarende fenomenet i de *situasjonsavgrensende* kontekstene knytta til tenkning om situert læring, der meningsskapning styres normativt og i stor grad tilpasses eksisterende praksis, og i de *situasjonsoverskridende kontekstene*, som skapes i berøring med en større helhet som omgir praksisfellesskapet. Det er den sistnevnte konteksten som kan bidra til grenseoverskridende kollektiv læring og dermed til utvikling av det kollektive fundamentet lærerutdanneroppdraget må tuftes på.

## Konklusjon

Hovedproblemstillingen i denne undersøkelsen handler om hvordan meningsskapning i trepartssamtaler kan utvikles til former for praksisfellesskap mellom lærerutdannere. Wenger (Wenger, 2004) definerer meningsforhandlingsprosessen som sosial praksis i samspill mellom deltakelse og tingliggjørelse. Utvikling av fellesskapsformer forutsetter kollektiv menings-  
skapning, og *ressurser for meningsskapning* utvikles i trepartssamtalen langs dimensjonene relasjonell, faglig og kollektiv forståelse. Undersøkelsens hoveddrøfting har innledningsvis diskutert funn og resultater på variabelen formell veilederkompetanse, deretter resultater knytta til hvert av de tre forskningsspørsmåla. Den har videre fokusert hvordan funn og

resultater kan forklare lærerutdannernes opplevelse av trepartssamtale som møteplass, og drøfta dem i lys av Wengers begrepsapparat for fellesskapsformer. Undersøkelsen er basert på Wengers modell for relasjoner mellom dimensjoner som konstituerer praksisfellesskapet, og problemstilling og forskningsspørsmål forholder seg strukturelt til denne innfallsvinkelen.

73% av lærerutdannerne opplever i noen eller stor grad at trepartssamtalen som møteplass skaper et fellesskap om lærerutdanneroppdraget. Utfordringene i forhold til videre utvikling av denne kommunikative arenaen i utdanninga knytter seg for det første til et svakt utvikla felles referansegrunnlag i forhold til *lærerutdannernes veilederkompetanse*. Å bygge nødvendig kollektiv forståelse for det felles oppdraget med kvalifisering av lærere til yrkesfeltet, forutsetter veilederkompetanse både hos praksislærer og i utdanningsinstitusjonen. Videre ser tekstdata på enkeltvariabler fra denne undersøkelsen i forhold til det *likeverdige samarbeidet* om studentenes yrkeskvalifisering, noe lysere ut enn det foreliggende forskning forteller om. Dette inntrykket må nyanseres i forhold til data fra andre variabler som kan indikere sider ved relasjonelle forhold som har forbedringspotensiale. Det gjelder i første rekke opplevelse av uklarhet om roller, i noe mindre grad opplevelse av motsetninger eller konflikt. Når det gjelder de relasjonelle forutsetningene, ser derfor undersøkelsens resultater på dette første forskningsspørsmålet samla sett ut til å beskrive trepartssamtalen som adekvat kontekst for meningssskaping som kan beskrives i termer knytta til praksisfellesskap. Lærerutdannernes gjensidige engasjement i en felles oppgave ser når det gjelder det relasjonelle ut til å skape meningsforhandlingsressurser gjennom trepartssamtalen.

I forhold til intensjoner med trepartssamtaler og det pedagogiske fundamentet denne møteplassen bygger på, viser resultatene på *de faglige aspektene* som er undersøkt et sprik mellom forventninger og faktisk tilstand. Det er de praktisk-instrumentelle temaene som dominerer, forskning og forskningslitteratur brukes i liten grad og lærerutdannerne opplever i liten grad at et faglig begrepsapparat benyttes. De faglige aspektene ved trepartssamtalene ser derfor ikke ut til å bygge opp under kollektiv meningssskaping sett i lærerutdannernes perspektiv. Det mangler et felles språk om lærerkvalifisering. Da blir meningsforhandlingsprosessen prega av lærerutdannernes komplementære bidrag, og betingelsene for at kollektive meningsforhandlingsressurser kan skapes, rammes. Resultatene på det andre forskningsspørsmålet i denne undersøkelsen beskriver derfor meningsforhandlingen i trepartssamtalene som grenserelasjon mer enn som praksisfellesskap.

Kollektiv forståelse forutsetter kollektiv meningssskaping. Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvordan meningssskaping i trepartssamtalen kan bidra til at det utvikles en felles



forståelse for lærerutdanneroppdraget. De valgte indikatorene gir ett signifikant funn for korrelasjonen mellom funksjon som lærerutdanner og grad av drøfting av trepartssamtale som fenomen i eget primærkollegium. Dette funnet indikerer ulik opplevelse mellom lærerutdannergruppene i forhold til utvikling av kollektiv forståelse, mens de to øvrige indikatorene viser at vi ser ut til å ha å gjøre med et felles referansegrunnlag i oppslutning om det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen, og i forhold til at studenten selv definerer tema for samtalen. Resultatene peker slik sett i ulike retninger når det gjelder hvordan meningsskappingsressurser i trepartssamtalene bidrar til utvikling av en felles forståelse for lærerutdanneroppdraget.

Jeg har argumentert for viktigheten av veilederkompetanse som basis for veiledning i begge læringsarenaer. I forhold til videreutvikling av en felles forståelse av lærerutdanneroppdraget gjennom meningsskaping i trepartssamtaler, mener jeg dette momentet blir helt sentralt, både generelt i forhold til koherens i utdanninga, og spesifikt i møte mellom representanter for de to læringsarenaene som veiledere for studenter i deres læreprosesser med brubygging mellom teori og praksis.

På bakgrunn av dette mangefasetterte bildet kan en varsom konklusjon i forhold til meningsskaping i trepartssamtalene bli at de ikke entydig lar seg plassere kategorialt i forhold til Wengers begrepsapparat om fellesskapsformer. Trepartssamtalene i denne konteksten oppleves av lærerutdannerne på noen variabler som indikasjon på kollektive læringshistorier. Andre sider ved lærerutdannerens opplevelse av trepartssamtalene beskrives bedre i begreper knytta til meningsforhandling i *grenserelasjoner* mellom ulike praksisfellesskap. I dette perspektivet oppleves grensepraksisbegrepet som mer adekvat.

## Videre forskning

Denne undersøkelsen har fokusert praksislæreres og faglæreres opplevelse av trepartssamtale som integrativ arena i en grunnskolelærerutdanning. Studentenes perspektiv er utelatt. Et interessant kvantitativt oppfølgingsprosjekt ville derfor være en studentundersøkelse i forhold til deres opplevelse av trepartssamtalen som integrativ arena i den samme lærerutdanningsinstitusjonen. Det kunne gitt grunnlag for komparative analyser. Denne undersøkelsen inkluderer heller ikke andre faglærere i utdanninga enn de som underviser i pedagogikk og elevkunnskap. Jeg ser i etterkant at et forskningsdesign der *hele fagpersonalet* i

lærerutdanningsinstitusjonen defineres inn i populasjonen faglærere, ville gitt flere respondenter i faglærergruppa og følgelig utvida analysemuligheter.

Kvantitative forskningsdesign gir ikke dybdekunnskap om undersøkte fenomen. I kvalitative forskningsdesign ville en kunne gjøre analyser av enkeltsamtaler og dermed få empiri på hvordan selvrapporterte opplevelser fra lærerutdannerne i denne kvantitative undersøkelsen harmonerer med den faktiske dialogen i utvalgte læringsamtaler. Det er gjort noe kvalitativ forskning på trepartssamtaler med dette siktemålet (Gloppen, 2013), men en kvalitativ oppfølgingsstudie med observasjon og/eller dybdeintervjuer med respondenter fra materialet i denne undersøkelsen, ville kunne gi bedre og dypere innsikt i trepartssamtale som praksis-felleskap i vår lærerutdanningskontekst.

## Prosessevaluering

Hensikten med denne undersøkelsen har vært å få innsikt i hvordan de to kategoriene lærerutdannere opplever meningsskapning i den møteplassen trepartssamtalen representerer i forhold til utvalgte faglige, relasjonelle og kollektive perspektiver. Når jeg velger et breddeperspektiv med komplekse begreper slik som tilfellet er her, blir en konsekvens at det det må gjøres valg i forhold til hvilke aspekter ved begrepene som skal operasjonaliseres. Dette har vært den mest krevende øvelsen i dette arbeidet. Kompleksiteten i begrepene, samt det faktum at bare enkelte fasetter ved hvert av dem er operasjonalisert, medvirker til at det er gjort få signifikante funn. Dermed har det ikke vært mulig å modellere sammenhenger i materialet. I forhold til statistiske muligheter har få respondenter i faglærergruppa begrenset analysemuligheter internt, men også i forhold til komparative analyser mellom lærerutdannergruppene.

Videre opplever jeg konsekvensene av å velge fire kategorier på Likert-skalaen i questen som utfordrende i forhold til tolkningsarbeidet. Hensikten var i utgangspunktet å forenkle vurderingen av resultater ved at respondentene blir «tvunget» til å ta stilling på en negativ eller positiv side av skalaen. I analyser av resultater med denne strukturen ble de to midterste svar-kategoriene vanskelig å tolke. Flere svarkategorier ville muligens gitt mer nyanserte resultater og forbedrede tolkningsmuligheter.

Dette forskningsarbeidet har likevel gitt noe innsikt i hvordan trepartssamtalen oppleves sett fra et lærerutdannerperspektiv. Spesielt mener jeg det er et interessant resultat at samarbeid mellom lærerutdannergruppene i denne utdanningsinstitusjonen ser ut til å oppleves som et mer *likeverdig samarbeid* enn det foreliggende forskning vitner om.

## REFERANSER

- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom : en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. (nr. 168), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør : symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler* : [1] : Del I-III. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. (2008). *Handbook of research on teacher education : enduring questions in changing contexts* (3rd ed. edited by Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre ; and Kelly E. Demers, associate editor. ed.). New York: Routledge.
- Dewey, J. (1998). *How we think : a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Edwards, A., & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools: supporting student teacher learning in schools*. Buckingham.
- Edwards, A., & Ogden, L. (1998). *Learning in action: learning to teach as participatory appropriation*. Paper presented at the ISCRAT, Århus.
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnership. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197.
- Finne, H., Mordal, S., & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*.
- Følgegruppen. (2012). *Med god gli i kupert terreng. GLU-reformens andre år. Rapport nr. 2*. Retrieved 24.08.2014, 2012, from <http://ffl.uis.no/getfile.php/F%C3%B8lgegruppen%20for%201%C3%A6rerutdanningen%2028FFL%29/Rapport%202%20fra%20F%C3%B8lgegruppen.pdf>
- Følgegruppen. (2015). *Grunnskulelærerutdanningene etter fem år. Status, utfordringer og vegar vidare. Rapport nr. 5*. Retrieved 07.05.2015, 2015, from <http://ffl.uis.no/getfile.php/F%C3%B8lgegruppen%20for%201%C3%A6rerutdanningen%2028FFL%29/Publikasjoner/Rapport%20nr.%205%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgegruppa.pdf>
- Glenna, A. H., & Postholm, M. B. (2013). *En helstøpt lærerutdanning: fokus på klasseledelse med fundament i teori og praksis*. Trondheim: Akademika.
- Gloppen, B. H. (2013). *Trepartssamtalen - en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen*. doi: Uniped 2013, 36: 20949 - <http://dx.doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20949>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 71-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. (2008). Lærerutdanning i endring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(02), 100-111.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*: Abstrakt Forlag.
- Heggen, K., & Damsgaard, H. K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving : sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forl.
- Heggen, K., & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 ER(01), 3-13.
- Høgskolen i Telemark, a. f. e. f., folkekultur og lærerutdanning. (2014). *Sammen om lærerutdanning. Praksishåndbok grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10*. Campus Notodden og Porsgrunn., from <file:///C:/Users/Systemanasvarlig/Downloads/Praksish%C3%A5ndbok%20GLU%202014-2015.pdf>
- Jensen, P., Rasch-Christensen, A., & Staugaard, H. J. (2010). Ekspert i undervisning. In P. Jensen, A. Rasch-Christensen & H. J. Staugaard (Eds.), *Ekspert i undervisning. En antologi om et forskningsbasert utviklingsarbejde af forholdet mellem uddannelse og profession*. København: Forlaget Unge Pædagoger.

- Kleven, T. A. R., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). Læreren, rollen og utdanningen. from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?docId=STM200820090011000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2008:3). Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning., from [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2008/200800545/nou\\_2008\\_3\\_sett\\_under\\_ett.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2008/200800545/nou_2008_3_sett_under_ett.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. - 7. trinn og 5. - 10. trinn. from <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). Partnerskap i lærerutdanningen - en forskningskartlegging. In K. f. utdanning (Ed.), (Vol. 3/2014). Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Munthe, E., & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 ER(03).
- Munthe, E., & Ohnstad, F. O. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 471-482.
- NOKUT. (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. *Del 2 Institusjonsrapporter*. from [http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/Evaluering/alueva/NOKUT\\_INSTITUSJONSRAPP\\_web.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/NOKUT_INSTITUSJONSRAPP_web.pdf)
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice : analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. (no. 64), Faculty of Education, Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo Unipub, Oslo.
- Ranheimsæter, Å., Stauri, T., & Sommervold, T. (2011). Trepartsamtalen, et praktisk bidrag til en profesjonsrettet lærerutdanning? *nr.6-2011* (pp. 50). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Rasmussen, J., Laursen, P. F., Kruse, S., Bruun, T. H., & Thingholm, H. (2009). Ekspert i undervisning. Rapport over første år i et forsknings- og utviklingsarbejde vedrørende samspillet mellem teori og praksis i læreruddannelsen. 1. delrapport. Retrieved 20.08.2014, from <http://www.viauc.dk/laerer/SKIVE/PRAKTIKKONTORET/Sider/praktikkontoret.aspx>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjons og utdanning. In A. Molander & J.-C. Smeby (Eds.), *Profesjonsstudier 1* (pp. 87-99). Oslo: Universitetsforl.
- Streitlien, Å. (2009). Skolebasert lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark. Resultater fra en følgeforskning. *Rapport 04/2009 Telemarksforskning Notodden*. Retrieved 05.09.2014, from <https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1403/Rapp-2009-04.pdf?sequence=1>
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: mellom refleksjon og kontroll*. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Søndenå, K., & Sundli, L. (2004). Veiledning i praksisfeltet : Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning - eller bare kloning og speiling? Kristiansand: Høyskoleforl., 2004.
- Van Oers, B. (1998A). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8(6), 473-488. doi: 10.1016/S0959-4752(98)00031-0
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching & Teacher Education*, 23, 473-489.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag.

## Figurliste

**Figur 3.1** Trepertssamtale som integrativt element i lærerutdanning.

**Figur 3.2** Samspill av konstituerende elementer i praksisfellesskapsbegrepet. Etter Wenger (2004).

**Figur 3.3** Fra kjernemedlemskap til perifere tilknytningsformer. Etter Wenger (2004).

**Figur 4.1** Samspill og sirkularitet i problemstillingens dimensjoner: det relasjonelle, det faglige og kollektiv forståelse visuelt framstilt.

**Figur 4.2** Undersøkelsens to populasjoner.

**Figur 5.1** Kakediagram. Totalfordeling alle respondenter i undersøkelsen etter funksjon som lærerutdanner .

**Figur 5.2** Kakediagram. Frekvenser på variabelen formell veilederkompetanse.

**Figur 5.3** Histogram. Totalfordeling på variabelen kjennskap til den andre læringsarenaen.

**Figur 5.4** Totalfordeling blant alle lærerutdannerne på variabelen praktisk-instrumentelle eller profesjonsrettede problemstillinger.

**Figur 5.5** Stolpediagram. Totalfordeling. \* I hvilken grad mener du det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen avspeiler ditt ståsted i den faglig-pedagogiske diskursen?

**Figur 5.6** Funksjon som lærerutdanner \* I hvilken grad mener du det er viktig at studenten bestemmer tema for trepartssamtalen?

## Tabelliste

**Tabell 5.1** Frekvenser og Chi-Square. Funksjon som lærerutdanner \* Har du formell veilederkompetanse?

**Tabell 5.2.** Krysstabulering mellom funksjon som lærerutdanner og kjennskap til den andre læringsarenaen. Frekvenser. Chi-Square.

**Tabell 5.3.** Frekvenser. Funksjons som lærerutdanner og viktigheten og teorinær praksisopplæring og praksisnær teoriundervisning.

**Tabell 5.4** Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner\* hvilken grad opplever du rollefordelingen i trepartssamtalen som tydelig?

**Tabell 5.5** Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner\* I hvilken grad opplever du motsetninger eller konflikter?

**Tabell 5.6** Utsagn om fordeling av taletid kategorisert v/nøkkelord.

**Tabell 5.7.** Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner og veilederkompetanse\*temadominans i trepartssamtaler.

**Tabell 5.8.** Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner \* I hvilken grad vil du si at forskning (forskningsresultater, vitenskapelig teori og metode eller annen faglitteratur) brukes i trepartssamtalene?

**Tabell 5.9.** Frekvenser. Har du formell veilederkompetanse? \* I hvilken grad forløper språkbruken i trepartssamtalene i en faglig prega terminologi?

**Tabell 5.10.** Frekvenser og Chi-Square test. Funksjon som lærerutdanner \* I hvilken grad er trepartssamtalen som fenomen drøfta i ditt kollegium?

**Tabell 5.11.** Frekvenser. Har du formell veilederkompetanse? \* I hvilken grad er trepartssamtalen som fenomen drøfta i ditt kollegium?

**Tabell 5.12..** Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner \* tilslutning til det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen.

**Tabell 5.13.** Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner \* viktighet av at studenten velger tema for trepartssamtalen.

**Tabell 5.14.** Frekvenser. Funksjon som lærerutdanner \* I hvilken grad vil du si at trepartssamtalen som møteplass skaper fellesskap om lærerutdanneroppdraget?

## Vedlegg

### Spørreundersøkelsen

# Trepartssamtalen - brubygger mellom teori og praksis?

Denne spørreundersøkelsen skal gi datagrunnlaget til min masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark. Hensikten er å fokusere trepartssamtalen som møteplass mellom teori og praksis i grunnskolelærerutdanningene. Innsendte svar anonymiseres og data slettes når analysen er gjennomført. Spørsmål om undersøkelsen rettes til: [bente.selliseth@hit.no](mailto:bente.selliseth@hit.no).

Takk for at du vil besvare denne undersøkelsen!

#### 1) Funksjon som lærerutdanner

- faglærer i pedagogikk og elevkunnskap
- praksislærer

#### Om forholdet mellom teori og praksis i utdanninga

##### 2) Har du formell veilederkompetanse?

- nei
- 15 studiepoeng
- 30 studiepoeng
- inkludert i pedagogikkfaglig utdanning

##### 3) Hvor godt vil du si at du kjenner den andre læringsarenaen i lærerutdanninga?

- stor grad
- noen grad
- liten grad
- ingen grad

##### 4) Hvor viktig mener du det er at studenten møter en utdanning der de opplever teoriundervisningen som direkte anvendbar i praksis?

- svært viktig
- viktig
- litt viktig
- ikke viktig

5) Hvor viktig mener du det er at studenter møter en utdanning der teori brukes i veileda praksisopplæring?

- svært viktig
- viktig
- litt viktig
- ikke viktig

6) Har du noen gang involvert studenter i eget forskningsarbeid?

- ja
- nei

33 % fullført

## Det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen

7) I hvilken grad mener du det pedagogiske grunnlaget for trepartssamtalen avspeiler ditt ståsted i den faglig-pedagogiske diskursen?

- stor grad
- noen grad
- liten grad
- ingen grad

Kort kommentar:

8) I hvilken grad mener du det er viktig at studenten bestemmer tema for trepartssamtalen?

- svært viktig
- viktig
- litt viktig
- ikke viktig

9) I hvilken grad er trepartssamtalen som fenomen drøfta i ditt kollegium?

- stor grad
- noen grad
- liten grad
- ingen grad

10) Hvordan opplever du interessen for trepartssamtalen i ditt kollegium?

- svært viktig
- viktig
- litt viktig
- ikke viktig



## Språk, relasjoner og innhold

11) I hvilken grad forløper språkbruken i trepartssamtalene i en faglig prega terminologi?

- stor grad
- noen grad
- liten grad
- ingen grad

12) Hvordan opplever du fordeling av taletid i trepartssamtalene?

13) Når du tenker over tematikken i trepartssamtalene du har deltatt i, i hvilken grad vil du si at temaene handler om praktisk-instrumentelle eller profesjonsrettede problemstillinger?

- handler mest om praktisk-instrumentelle\* temaer (teknisk gjennomføring av undervisning eller klasseromssituasjoner)
- handler mest om profesjonsrettede problemstillinger\* (temaer der teori belyser et praktisk yrkesutfordring)
- likt fordelt

14) I hvilken grad vil du si at forskning (forskningsresultater, vitenskapelig teori og metode eller annen faglitteratur) brukes i trepartssamtalene?

- stor grad
- noen grad
- liten grad
- ingen grad

15) Hvilke suksesskriterier for vellykkede trepartssamtaler vil du framheve?

16) I hvilken grad opplever du rollefordelingen i trepartssamtalen som tydelig?

- stor grad
- noen grad
- liten grad
- ingen grad

17) I hvilken grad opplever du motsetninger eller konflikter i trepartssamtalene?

- stor grad
- noen grad
- liten grad
- ingen grad

67 % fullført

## Felleskap om grunnskolelærerutdanning

18) I hvilken grad har din deltakelse i trepartssamtalene bidratt til å påvirke din egen undervisningspraksis?

- stor grad
- noen grad
- liten grad
- ingen grad

19) I hvilken grad vil du si at du som lærerutdanner fungerer som brobygger mellom de to læringsarenaene i grunnskolelærerutdanninga?

- stor grad
- noen grad
- liten grad
- ingen grad

20) I hvilken grad vil du si at trepartssamtalen som møteplass skaper fellesskap om lærerutdanneroppdraget?

- stor grad
- noen grad
- liten grad
- ingen grad

21) I hvilken grad har trepartssamtalen bidratt til å endre din forståelse av lærerutdanneroppdraget?

- stor grad
- noen grad
- liten grad
- ingen grad

100 % fullført

© Copyright [www.QuestBack.com](http://www.QuestBack.com). All Rights Reserved.

---