

Fra ensomme svaler til fugler i flokk – skolebaserte praksisplaner som redskap i utvikling av felles forståelse i praksisskolen

Janne Fauskanger, Brit Hanssen og Nina Helgevold¹

SAMMENDRAG

Praksislærere opplever at de alene har ansvaret for lærerstudenters praksisopplæring, og at praksisskolerektorer mer tar et administrativt enn et faglig ansvar for praksisopplæringen. Med dette som utgangspunkt diskuteres her skolebaserte praksisplaner som redskap i utvikling av felles forståelse av å være praksisskole. Utvikling av de skolebaserte praksisplanene inngikk som en del av en videreutdanning for praksislærere, hvor noen utvalgte begrep ble knyttet til arbeidet med disse planene. Basert på analyse av skriftlige svar på en spørreundersøkelse tyder resultatene på at skolebaserte praksisplaner kan være ett viktig redskap i utvikling av en felles forståelse av det «å være praksisskole».

Nøkkelord: skolebaserte praksisplaner, praksislærerutdanning, praksisskole

Janne Fauskanger,
Universitetet i
Stavanger,
E-post: janne.fauskanger@uis.no

Brit Hanssen,
Universitetet i
Stavanger. E-post:
brit.hanssen@uis.no

Nina Helgevold,
Universitetet i
Stavanger,
E-post: nina.helgevold@uis.no

ABSTRACT

School based field practice plans as tools in developing a common understanding of being a practice school

Research concludes that mentor teachers find they solely are responsible for student teachers during field practice, and that field practice school principals take an administrative rather than a professional responsibility for student teachers. As part of a course on mentoring, mentor teachers and the practice school principal collaborated on developing a school-based plan for field practice, focusing on some selected concepts. Based on written answers

¹ Forfatterne står i alfabetisk rekkefølge og er likeverdige som forfattere.

to a survey, the results indicate that school-based field practice plans can be a valuable tool in developing a common understanding of «being a field practice school».

Keywords: *school-based plans for practicum, mentor education, field practice school*

Innledning

For å styrke lærerstudenters profesjonelle utvikling understreker både internasjonal og norsk forskning nødvendigheten av et tett faglig samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisskoler (Burn & Mutton, 2015; Le Cornu & Ewing, 2008; Lillejord & Børte, 2014; Raaen & Thorsen, 2016, Zeichner, 2010). I *Lærerutdanning 2025 Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet, 2017) understrekes det at kvalitet i lærerutdanning avhenger av innsats fra lærerutdanningsinstitusjonene, men det pekes også på at praksisskoler må ta ansvar for å bidra til god kvalitet gjennom å «være bevisst den rollen de har som lærerutdannere og være kompetente til oppgavene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

En sentral del av samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfeltet har vært, og er, lærerstudentenes praksisopplæring. Tidligere var dette samarbeidet formalisert gjennom individuelle avtaler mellom øvingslærere i kommunale skoler og lærerutdanningsinstitusjoner, mens samarbeidet i dag er formalisert gjennom avtaler mellom skoleeier (praksisskoler) og lærerutdanningsinstitusjoner.

I 2005 ble begrepet *praksisskole* innført (Kunnskapsdepartementet, 2005), og med St.meld. 11 (2008–2009) innføres *praksislærer* som begrep. For å synliggjøre en forventning om at alle lærerne på en praksisskole skulle bidra til en variert praksisopplæring introduserte Munthe & Ohnstad (2008) også begrepet *praksisskolelærer*. I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen, som ble innført i 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 12), gis praksisskolens rektor «det overordnede ansvaret for praksisopplæringen ved skolen», og det står eksplisitt at rektor «skal sørge for at det legges gode rammer for praksisopplæringen». Ifølge Nilssen (2018) er den faglige tanken bak praksisskoler at studentene under veiledning skal få tilgang til hele skoler som lærings-, utprøvings-, og utforskningsarenaer. Rektors ansvar for å utvikle praksisskoler som fleksible læringsarenaer for studentene poengteres av Heggen & Thorsen (2015). Et sentralt argument er at alle lærerne ved en praksisskole skal være en del av praksisopplæringen som et kollektivt prosjekt – i nært samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene (Raaen & Thorsen, 2016).

Selv om flere av skolens lærere er involvert i lærerstudenters praksisopplæring, er det ifølge de nasjonale retningslinjene *praksislærerne*, formelt kvalifisert gjennom videreutdanning i praksisveiledning, som sammen med rektor og faglærerne i lærerutdanningen er ansvarlige for godkjenning av grunnskolelærerstudentenes praksisopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2010). Videre kreves det at praksislærer enten skal ha gjennomgått en videreutdanning i praksisveiledning (minimum 15 studiepoeng), eller skal forplikte seg til å starte på en slik videreutdanning.

Lærerutdanningsinstitusjonene har ansvar for å tilby utdanning på minst 30 studiepoeng i praksisveiledning.

Med dette som utgangspunkt, og basert på analyse av skriftlige svar på en spørreundersøkelse, diskuteres her skolebaserte praksisplaner som redskap i utvikling av felles forståelse av å være praksisskole. Utvikling av de skolebaserte praksisplanene inngikk som en del av en videreutdanning for praksislærere ved egen institusjon.

Tidligere forskning

Strukturerte søk i sentrale forskningstidsskrifter etter 2005 viser at studier som ser på praksisopplæring i norsk grunnskolelærerutdanning samler seg om ulike, men til dels overlappende forhold. Flere av studiene peker på at praksislærerne opplever liten støtte og samarbeid om lærerstudentenes praksisopplæring både fra rektor og andre kollegaer ved egen skole (f.eks. Heggen & Thorsen, 2015; Munthe & Ohnstad, 2008; Nilssen, 2018). Studien viser at praksislærerne opplever seg som «ensomme svaler» (Munthe & Ohnstad, 2008, s. 471), og at de i hovedsak må bære ansvaret for praksisopplæringen alene. Praksislærerne ser på seg selv som gjester på campus, og ikke som reelle deltakere i lærerutdanningen. Men de ønsker å vite mer om hva studentene lærer på campus (Heggen & Thorsen, 2015). I tillegg blir det å være praksislærer ofte sett på som en sekundær oppgave i forhold til det daglige lærerarbeidet (Raaen & Thorsen, 2016).

Studier knyttet til praksisskolerektors rolle viser til at rektorer mer tar et administrativt enn et faglig ansvar for praksisopplæringen (Heggen & Thorsen, 2015; Raaen & Thorsen, 2016). Heggen & Thorsen (2015) påpeker eksempelvis både viktigheten av at rektor skaper bevissthet og oppslutning om oppgaven ved det å være praksisskole, og den betydning det har at engasjerte rektorer og kollegaer støtter opp om praksislærerne og deres arbeid. Raaen og Thorsen (2016) har blant annet undersøkt rektors rolle som leder av praksisopplæringen, og om praksisskolen kjennetegnes som en felles læringsarena. Funn peker i retning av at rektor ikke håndterer praksisopplæringen som en pedagogisk oppgave, og at praksisskolen som felles læringsarena mer handler om å inkludere studenter i et sosialt fellesskap enn et faglig læringsfellesskap.

Studier av praksisopplæring har også fokus på samarbeidet mellom utdanningsinstitusjoner og praksisskoler. Zeichner (2010) påpeker at samhandlingen mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjoner preges av at deltakerne opprettholder sine kulturelle særpreg og diskursive former, slik at det i liten grad fører til nytenkning og læring. Flere norske studier viser at det er et lite utviklet samarbeid om praksisopplæringen. Mangel på ledelse, noe å samarbeide om og ulike spenningsforhold, blant annet mellom utdanning og praksisfelt og mellom fagene i utdanningen, fremheves som hemmende faktorer for samarbeid om praksisopplæringen (Heggen & Raaen, 2014; Lillejord & Børte, 2014). Det fremstår også som uklart hva en praksisskole skal være (Brekke, 2004; Heggen & Thorsen, 2015).

I sum tyder forskningen på at tankene om at praksisskolen skal ses på som en fleksibel lærings-, utprøvnings-, og utforskningsarena (Heggen & Thorsen, 2015; Nilsen, 2010, 2018) og som et kollektivt prosjekt, i liten grad har blitt realisert (Raaen & Thorsen, 2016). I forlengelse av dette peker Raaen & Thorsen (2016) på at de i sitt materiale ikke finner tegn på at det er en faglig relasjon mellom rektor og praksislærer(e). Når vi i vår forskningsgjennomgang ikke finner studier som peker på hvordan det konkret arbeides med å utvikle en felles forståelse som praksisskole, verken på praksisskolen eller som samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisskole, synliggjøres behovet for slike studier. Dette er denne studiens anliggende.

Studien er knyttet til praksislærerutdanningen (15 studiepoeng) ved egen utdanningsinstitusjon. Sentrale element i denne utdanningen er rektors tilstedeværelse i deler av utdanningen, samt rektors deltakelse i et arbeidskrav om å utvikle skriftlige skolebaserte praksisplaner sammen med praksislærerne. Basert på analyser av praksisskolenes skriftlige svar på spørsmål knyttet til arbeidet med skolebaserte praksisplaner diskuteres følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan skolebaserte praksisplaner fungere som medierende redskap i å utvikle kollektiv forståelse som praksisskole?

I det følgende presenteres først det analytiske rammeverket, før det redegjøres for design og utvalg. Deretter presenteres og diskuteres vår analyse av det empiriske materialet. Artikkelen rundes av med en oppsummerende konklusjon og noen ettertanker.

Samhandling med redskaper

I et sosiokulturelt perspektiv er samhandling med redskaper betydningsfullt både i individers og organisasjoners læring (Säljö, 2001, 2006; Vygotskij, 2001; Wertsch, 1998). Redskaper kan forklares som ulike intellektuelle, fysiske og språklige ressurser vi mennesker har tilgang til, og som vi tar i bruk for å forstå og handle i verden. En grunnleggende antakelse innenfor dette perspektivet er at vår tenkning har vokst frem av, og er farget av, vår kultur og de redskapene som er tilgjengelige. Hva vi lærer og hvordan vi lærer, har sammenheng med hvilke redskaper som er tilgjengelige, og gjennom samhandling og interaksjon med kulturelle redskaper får vi tilgang til menneskelig innsikt og handlingsmønstre som har utviklet seg over tid. Fysiske så vel som intellektuelle og språklige redskaper «medierer virkeligheten for mennesker i konkrete situasjoner» (Säljö, 2001, s. 83). Bruk av redskaper, og vår tilegnelse av disse, endrer våre måter å gjøre oss erfaringer på, samt våre måter å lære på. I et sosiokulturelt perspektiv beskrives læring gjennom metaforen *appropriasjon*, at vi tar noe til oss, låner noe som vi gradvis gjør til vårt eget gjennom samspill med omgivelsene (Säljö, 2016). Redskapene vi bruker er ikke statiske, men de forandres og utvikles gjennom vår samhandling med, og bruk av, disse (Wertsch, 1998).

Språket anses som vårt aller viktigste medierende redskap, selve *redskapenes redskap* (Cole, 2003). Språket medierer omverdenen for oss, og bidrar på den måten til å gjøre verden meningsfull. Gjennom kommunikasjon med andre deler vi måter å beskrive og betegne verden på, noe som igjen gjør at vi kan samhandle og samspille med andre. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv peker Säljö (2001) på tre ulike bestanddeler i språket, eller funksjoner, som språket har. Disse er en *utpekende* funksjon, en *semiotisk* funksjon og en *retorisk* funksjon. Den utpekende funksjonen, eller det Vygotskij (2001) beskriver som den indikative funksjonen, hjelper oss i å peke ut og benevne ting rundt oss. Säljö (2001) forklarer den utpekende funksjonen med at ordet eller betegnelsen erstatter pekefingeren, og at språket dermed muliggjør en kommunikasjon som er uavhengig av, eller dekontekstualisert fra, den situasjonen vi befinner oss i. Den semiotiske funksjonen omhandler de rike mulighetene språket gir oss i å utvikle kunnskap om og forstå verden. Språkets semiotiske funksjon bryter med en forståelse av språket som et enkelt en-til-en-forhold mellom et språklig uttrykk og det uttrykket referer til, og fremhever at denne relasjonen kan være semiotisk eller symbolsk. Språkets retoriske funksjon beskrives som språkets påvirkning i vår oppfatning og handlinger i verden. Gjennom kommunikasjon og bruk av språket former vi både oss selv og andre (Säljö, 2001). Praksisskole, praksislærer, praksisskolelærer og praksisskolerektor ble valgt ut som sentrale begrep i arbeidet med utviklingen av skolebaserte praksisplaner. En viktig del av dette arbeidet innebar å gi mening til disse utpekte begrepene, slik at begrepene kunne bidra til nye oppfatninger og handlinger i forhold til det å «være praksisskole».

I og med at det ikke er gitt eksplisitte føringer for innholdet i praksislærerutdanningene, ble de skolebaserte praksisplanene utviklet med utgangspunkt i emneplanen for praksis i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2010). I lys av de ulike læreplannivåene til Goodlad (1979) kan en skolebasert praksisplan forstås som *den oppfattede læreplanen*. Den skolebaserte praksisplanen var tenkt å fungere som et intellektuelt redskap og en kollektiv resurs i utvikling av praksisskolenes felles forståelse av det å være praksisskole. Med antakelsen om at tenkning og handling er dialektiske prosesser, skiller Vygotskij (2001) mellom indre, ytre og skriftlig tale og utleder hvordan de tre formene har ulike funksjoner i bevisstheten. Mens indre tale er forkortet, omtrentlig og uttrykker subjektive selvfølgeligheter, vil skriftlig tale måtte forklare situasjoner fullstendig og presist for at budskapet skal bli forstått. Skriftspråket utfordrer oss til å tenke mer intellektuelt for å gjøre budskapet klart. Dette lå til grunn for å skriftliggjøre de skolebaserte praksisplaner som et arbeidskrav i praksislærerutdanningen, et arbeidskrav rektorer og praksislærere samarbeidet om.

Design, datamateriale og deltakere

Praksislærerutdanningen med tittel «Å lære studenter å bli lærere», går over tre semestre og har et omfang på 15 studiepoeng. Planen for de første 15 studiepoengene

er todelt. Første del er lagt til våren og har både praksisskolerektorer og praksislærere som målgruppe. Hovedtema for første todagers samling (punkt 1 i figur 1) er: «Å være praksisskole og praksislærer». Arbeidskrav knyttet til første del er: a) utvikling av en skisse til skolebasert praksisplan i samarbeid mellom rektor og andre praksislærere ved praksisskolen og b) muntlig presentasjon av praksisplanskissen (2). Basert på muntlige tilbakemeldinger revideres planen, leveres inn skriftlig og kommenteres av faglig ansvarlig på videreutdanningen (3). Som en del av denne første delen svarte deltakerne på noen få spørsmål med fokus på utvikling av kollektiv forståelse som praksisskole (4). Disse spørsmålene ble brukt som utgangspunkt for utvikling av den neste spørreundersøkelsen (7). Den andre delen av praksislærerutdanningen var lagt til høsten og var rettet kun mot praksislærere. Også her er det felles samlinger (5), og arbeidet med den praksisbaserte planen fortsatte (6). Det er respons på spørreundersøkelsen etter innlevering av den andre versjonen av skolebaserte praksisplaner (punkt 7 og skyggelagt i figur 1), som utgjør datamaterialet i denne studien.

1	2	3	4	5	6	7
2 dagers samling for praksislærere og rektorer ved praksisskolene	Første versjon av skolebaserte praksisplaner. Muntlig presentasjon. Tilbakemelding	Revidert praksisplan. Tilbakemelding	Spørreundersøkelse (32 praksisskoler)	5 dagers samling for praksislærere	Andre versjon av skolebaserte praksisplaner	Spørreundersøkelse (23 praksisskoler)

Figur 1: Oversikt over praksislærerutdanningen og datamateriale (skyggelagt).

Praksisskolenes skriftlige respons på denne siste spørreundersøkelsen (skyggelagt og uthevet i figur 1) er analysert for å komme nærmere et svar på hvordan skolebaserte praksisplaner kan fungere som medierende redskap i å utvikle en kollektiv forståelse som praksisskole.

Spørreundersøkelsens spørreskjema hadde fire spørsmål med gradering og mulighet for kommentarer, samt tre åpne spørsmål. Av praktiske årsaker ble spørreundersøkelsen sendt til skolene per e-post. Intensjonen var at deltakerne, sammen med sin rektor, skulle sende oss en felles besvarelse. En utfordring med gruppevis respons er at vi ikke vet hvem som har besvart undersøkelsen, om en eller flere har svart på undersøkelsen på vegne av hele gruppen. I tillegg kan asymmetri og posisjoner i skolekulturen påvirke validiteten i de svarene som gis i et slikt fellesskap. Om en gruppe praksislærere sammen med rektor skal svare på spørsmål, kan det eksempelvis være vanskelig for noen å motsi rektor.

Deltakere det her vises til, var 89 praksislærere fordelt på 32 skoler. Spørreskjemaet ble sendt ut til alle praksisskolene (n=32). En utfordring med digitale spørreundersøkelser er responsrate (Creswell & Guetterman, 2019). I denne sammenheng responderte 23 av de 32 skolene, og vi vet ikke hvorfor de ni resterende ikke besvarte undersøkelsen. Resultatene presentert i denne artikkelen må ses i lys av denne responsraten, samt i lys av at en eller flere på en skole kan ha respondert uten å diskutere med andre.

I vår analyse av svarene på de graderte spørsmålene laget vi først en oppsummering av hvor mange som hadde respondert (se tabellene under). Videre kodet vi kommentarene til hvert av de fire graderte spørsmålene som utgangspunkt for å finne mønstre i kommentarene (jf. Creswell & Guetterman, 2019), både innenfor hvert spørsmål og på kryss av responsene i kommentarene til de fire første spørsmålene. Analysene av de åpne spørsmålene (spørsmål 5–7) ble kodet, og de koda responsene ble tematisert (Hammersley & Atkinson, 1987) i temaer knyttet til kollektiv forståelse som praksisskole.

Resultater

Vi presenterer og diskuterer først praksisskolenes svar på de graderte spørsmålene og avslutter med de åpne spørsmålene.

Det første spørsmålet rettet seg mot i hvilken grad praksisskolene, etter fullført praksislærerutdanning, opplevde at samarbeidet om den skolebaserte praksisplanen hadde styrket praksisskolens felles forståelse av å være praksisskole. Som tabell 1 viser, gir alle skolene uttrykk for at dette arbeidet har styrket en slik forståelse. Til tross for variasjon peker svarene på at det er satt i gang prosesser ved alle skolene.

Tabell 1: Svarfordeling på spørsmål om samarbeidet om den skolebaserte praksisplanen har styrket praksisskolens felles forståelse av å være praksisskole.

Ikke i det hele tatt	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
0	7	13	3

I kommentarene fra 16 av de 23 skolene som sier at de i stor grad eller i svært stor grad har utviklet forståelse for det å være praksisskole, fremhever ni eksplisitt at de har fått større forståelse gjennom å bli utfordret til å skrive en skolebasert praksisplan. En skole utdyper dette gjennom å skrive at planen er et nyttig verktøy i møte med nye studenter, mens en annen skole forteller at «det har gitt oss et samlet fokus på hva det å være praksisskole innebærer». Fire skoler skriver at de har fått større felles forståelse av hva som er viktig å vektlegge i planen, mens en skole eksplisitt fremhever at de har vært nødt til å tenke gjennom og diskutere hva som er viktig for skolen som praksisskole utad, «vi har tenkt gjennom hva vi gjør og hvorfor». En skole uttrykker at de har fått større grad av bevissthet om det å være praksisskole, og at dette særlig har blitt tydelig hos skoleledelsen, og en annen skole fremhever viktigheten av å inkludere skoleledelsen i praksisfellesskapet. Sju skoler forteller at

de har fått mer teoretisk ballast, uten at dette spesifiseres nærmere. Responsene indikerer at arbeidet med den skolebaserte praksisplanen har bidratt til å styrke en felles forståelse av å være praksisskole ved alle skolene.

Arbeidskravet om å skrive en skolebasert praksisplan var en prosess som gikk gjennom hele videreutdanningen. Fra universitetets side var det tenkt at den skolebaserte praksisplanen kunne være et «levende» dokument som praksisskolene kunne revidere og bearbeide i arbeidet med praksisopplæringen for studenter. Skolene ble derfor i det andre spørsmålet spurt om å vurdere i hvilken grad de etter praksislærerutdanningen følte seg rustet til å igangsette arbeidet med å videreutvikle praksisplanen ved egen skole. Ut ifra responsene kan en se at praksisskolene i stor, eller svært stor grad, mener at de etter nå er rustet til å arbeide videre med egen praksisplan (tabell 2).

Tabell 2: Svarfordeling på spørsmål om skolene er rustet til å starte arbeidet med å revidere praksisplanen.

Ikke i det hele tatt	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
0	1	16	6

Skolene begrunner dette ulikt. En skole skriver at de føler seg rustet til å revidere planen fordi: «vi mener nå at vi vet mer om hva praksisarbeid innebærer». En annen skole skriver i sin kommentar at de «har fått begreper som fungerer som knagger å henge teorien på». En tredje skole forteller at det å revidere planen går lett, når de har så godt utgangspunkt, samtidig som en revisjon fortsatt vil tvinge dem til å sette seg inn i og reflektere over planen på nytt. I tillegg skriver en skole at de har allerede revidert planen, mens en annen peker på at de ikke kommer til å revidere igjen på en stund. En tredje oppgir at det kun er små justeringer som gjenstår og en fjerde at de har et stykke vei igjen å gå med å utvikle planen. Selv om svarene viser at skolene er kommet ulikt i arbeidet med planen, tyder svarene på at planen har fungert – og fungerer – som et medierende og prosessuelt redskap (jf., Säljö, 2001, 2006) i utviklingen av felles forståelse som praksisskole.

Skolene ble videre spurt om i hvilken grad de opplevde å ha utviklet et felles språk særlig knyttet til begrepene: praksisskole, praksisskolerektor, praksislærer og praksiskolelærer. I svarene som gis, ser vi at kategoriene «I noen grad» og «I stor grad» dominerer (tabell 3).

Tabell 3: Svarfordeling på spørsmål om skolene har utviklet et felles språk for praksis.

Ikke i det hele tatt	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
0	11	10	2

Skolene er i en prosess, og gir uttrykk for at de fremdeles har en vei å gå her. Av åtte skoler som har kommentert språk, fremheves det av dem alle at de har utviklet et felles språk. En skole skriver at de både har «utviklet og bruker et felles språk», en

annen skole at de «snakker i felles fagtermer», og en tredje skole at de har «fylt ulike begreper med felles innhold». Skolene viser til at de har fått en «felles forståelse» for hva det innebærer å være praksisskole, men at de er i en utviklingsprosess: «skolen som helhet er fremdeles i startfasen». Utdragene fra skolenes skriftlige svar på spørreundersøkelsen indikerer at appropriasjon og bruk av språklige redskaper til en viss grad har påvirket skolenes artikulering av erfaringer, og at interaksjon med ulike språklige redskaper har vært betydningsfullt for deres læring.

Svarene på det fjerde spørsmålet, hvor skolene ble bedt om å gi graderte svar, viser at flertallet i stor grad er enige om at rektors deltakelse i utvikling av skolebaserte praksisplaner er av betydning (tabell 4).

Tabell 4: Svarfordeling på spørsmål om betydningen av rektors deltakelse i utvikling av praksisplan.

Ikke i det hele tatt	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
1	5	13	4

Åtte skoler har kommentert dette spørsmålet, og alle kommentarene peker på betydningen av rektors deltakelse. En av skolene forklarer rektors deltakelse med at den skolebaserte planen nå i større grad er en felles plan for hele skolen og ikke bare den enkelte praksislærers plan. En annen skole forteller at når rektor poengterer og fremhever overfor personalet at skolen er en praksisskole, er det en viktig forutsetning for å utvikle en kollektiv forståelse av det å være praksisskole. En tredje skole skriver: «eierskapet blir større for skolen når rektor deltar i arbeidet» og en fjerde skole at «involvering av ledelsen» er avgjørende og viktig. En skole fremhever også rektors interesse for studentene og rektors deltakelse i faglige samtaler med dem som grunnleggende viktig for å utvikle en felles forståelse.

Ser vi samlet på analysene av respons knyttet til de fire første spørsmålene i spørreundersøkelsen, finner vi samsvar på gradering mellom spørsmålene 1, 2 og 4. Alle skolene svarer at arbeidskravet om sammen å skrive en skolebasert praksisplan i stor grad, eller svært stor grad, har lært dem mer om det å være praksisskole, at de er bedre rustet til å revidere og videreutvikle sin skolebaserte praksisplan, samt at rektors deltakelse i dette arbeidet er av avgjørende betydning. Svarene gir indikasjoner på at om en praksisskole skal utvikle en kollektiv forståelse av det å være praksisskole, må rektor delta i praksisfellesskap med lærerne på praksisskolen. På spørsmål 3, om skolene gjennom arbeidet med å skrive en skolebasert praksisplan har utviklet et felles språk for praksis som fag i grunnskolelærerutdanningen, samler svarene seg i kategoriene «I noen grad» og «I stor grad». At praksislærere og praksisskolerektorer sammen skulle tenke, snakke, lese, diskutere og skrive i lys av felles begreper, som igjen skulle fortolkes og videreutvikles i den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979), synes å ha bidratt til en større bevissthet om de utpekte begrepene og til å gi disse et felles meningsinnhold (Säljö, 2001). Samtidig forteller skolene at det å lære et språk tar tid, og at de er i prosess. Skriftliggjøring vil ifølge Vygotskij (2001) forklare situasjoner

fullstendig og presist for at budskapet skal bli forstått. Basert på våre analyser av rektor og praksislæreres svar på de fire første spørsmålene i spørreundersøkelsen er det grunn til å anta at betydningen av å vektlegge skriftspråket har bidratt til større språklig bevissthet. For som en skole skriver: «ved å delta i praksislærerutdanningen og med oppgaveskriving, har vi fått språket under huden».

Av de åpne spørsmålene utfordret spørsmål 5 praksisskolene til å skrive ned de begrepene eller perspektivene som hadde vært meningsbærende *i utviklingen av de skolebaserte praksisplanene* med tanke på å forstå hva det å være en praksisskole innebærer. Alle skolene løfter frem «praksislærer», «praksisskolelærer» og «rektors ansvar», men på litt ulike måter. Halvparten av de 23 skolene som responderte på spørreundersøkelsen, forteller at skiftet fra øvingslærer til praksislærer og skillet mellom praksislærer og praksisskolelærer har vært bevisstgjørende. Det har vært av betydning å forstå at alle lærere ved en praksisskole faktisk er praksisskolelærere. Åtte skoler peker på at rektors ansvar i å utvikle en praksisskole er avgjørende. Eksempelvis skriver en av skolene: «Det at rektor sterkt poengterer at vi er en praksisskole betyr veldig mye, planen er derfor nå i større grad en felles plan for hele skolen. Som praksislærere opplever vi at vi ikke sitter på vår egen tue lenger». Her ser vi eksempler på rektorer som forsøker å skape bevissthet og oppslutning om oppgaven ved det å være praksisskole. Seks av skolene fremhever betydningen av å samarbeide om praksisopplæringen og poengterer at hele skolen skal være en læringsarena for studentene. Fem skoler kopler dette perspektivet til språkets betydning som grunnlag for å lære, hvor en skole eksempelvis skriver at de «er satt inn i begreper og et tankesett som gjør at vi tenker annerledes». Dette kan tyde på at arbeidet med noen utvalgte begrep knyttet til utvikling av skolebaserte praksisplaner har bidratt til å endre både praksisskolerektorenes og praksislærernes oppfatninger av egne roller og av det å være praksisskole.

På spørsmålet om hva deltakerne har gjort, eller gjør, ved egen skole for å utvikle en kollektiv forståelse som praksisskole (Spørsmål 6 i spørreskjemaet) blir praksisplanen og utpekte begrep vist til på ulike måter: 1) alle er informert om planen og 2) kollektiv forståelse har ført til kollektivt ansvar. Følgende utdrag fra praksisskolenes svar kan illustrere eksempler knyttet til den første kategorien: «presentasjon av praksisskoleplanen for resten av personalet» og «informasjon i personalgruppa før praksisperioden». Her vektlegges det altså at alle har fått informasjon om at praksisplanen eksisterer og om hva den inneholder. I den andre kategorien inngår utsagn som kan tolkes i retning av at arbeid med utpekte begrep har bidratt til utvikling av kollektiv forståelse i personalet og ført til et større kollektivt ansvar for studentene. Følgende eksempler kan illustrere: «alle er praksisskolelærere», «andre lærere blir involvert i veiledning av studentene» og «vi snakker sammen om det å være praksisskole». Den første kategorien kan tyde på at praksisopplæringen fremdeles har en svakere kollektiv forankring i praksisskolen (f.eks. Nilssen, 2010, 2018; Heggen & Thorsen, 2015), da praksisplanen er noens ansvar, mens andre kun blir informert. Den andre kategorien tyder imidlertid på at den kollektive forankringen er sterkere og at oppdraget

som praksisskole i større grad er blitt gjort felles. Selv om utsagnene i den andre kategorien ikke direkte knyttes til den skolebaserte praksisplanen, var det i arbeidet med planen at de utpekte begrepene ble synliggjort. Vi tolker utsagnene som at planen og utpekte begrep sammen har fungert som en kollektiv ressurs i utvikling av praksisskolenes felles forståelse av det å være praksisskole.

Analysene tyder på at det felles arbeidet med praksisplanen har bidratt i retning av et felles språk (jf. Säljö, 2006; Vygotskij, 2001; Wertsch, 1998). Planen ser videre ut til å være et redskap for samarbeid på praksisskolen, noe det følgende utdraget fra datamaterialet er et eksempel på: «praksisplanen gjorde at vi fikk satt oss ned sammen og tenkt høyt om det å være praksisskole, og vi fikk også sikret at alle hadde fellesforståelse av det å være praksisskole og praksislærer». Når utvikling av skolebaserte praksisplaner var et prosessorientert arbeidskrav i praksislærerutdanningen, ble planene også et redskap for samarbeid mellom praksisskole og utdanningsinstitusjon (Heggen & Raaen, 2014; Lillejord & Børte, 2014).

Fra «ensomme svaler» til «fugler som flyr i flokk»

En viktig endring i forhold til praksisopplæring i grunnskolelærerutdanningene var overgangen fra individuelle øvingslæreravtaler til praksisskoler (Kunnskapsdepartementet, 2005). Innledningsvis ble det pekt på ulike, men til dels overlappende forhold som løftes frem i studier som ser på praksisopplæring i norsk grunnskolelærerutdanning. Forhold som tematiseres med særlig betydning for denne studien, er praksislærernes «ensomhet» i arbeid med studenter (Munthe & Ohnstad, 2008), rektors vektlegging av administrativt ansvar i forhold til praksisopplæringen til fordel for et faglig ansvar (Heggen & Thorsen, 2015; Raaen & Thorsen, 2016) og at praksisskolene som felles læringsarena mer handler om å inkludere studenter i et sosialt fellesskap enn i et faglig læringsfellesskap (Raaen & Thorsen, 2016). Forskningsspørsmålet som diskuteres, fokuserer på hvordan skriftlige skolebaserte praksisplaner kan fungere som medierende redskap i å utvikle en kollektiv forståelse av det å være praksisskole.

Med utgangspunkt i tidligere forskning på praksisopplæring var utvikling av skolebaserte praksisplaner som et arbeidskrav i praksislærerutdanningen ment å styrke praksisskolers kollektive forståelse for det å være praksisskole. Rektors deltakelse på deler av kurset og rektors involvering i utvikling av den skolebaserte praksisplanen ble derfor vektlagt.

Spørreundersøkelsen det vises til i denne artikkelen, ble besvart av *praksislærere* og *rektorer* ved 23 av 32 skoler etter endt praksislærerutdanning, og vi tar et forbehold om at resultatene kanskje ville gitt et annet bilde dersom *praksisskolelærerne* også var involvert, dersom flere praksisskoler responderte, og dersom responsen ble gitt individuelt og ikke i gruppe. Resultatene av analyser av praksisskolenes skriftlige svar på undersøkelsen indikerer at arbeidet med denne planen ser ut til å ha fungert som et medierende redskap i utviklingen av en felles forståelse av å være praksisskole.

Analysen av datamaterialet forteller om praksisskoler som arbeider med å involvere hele skolen i studentenes praksisopplæring, og at praksisskolene arbeider med å være fleksible læringsarenaer for studentene. Skolene rapporterer om en gryende kollektiv forståelse, om et felles ansvar og til en viss grad om et felles språk knyttet til det å være praksisskole. Fra at praksislærerne opplever seg som enslige svaler (Munthe & Ohnstad, 2008), så viser analyser av datamaterialet i denne studien spor av fugler som flyr i flokk.

Rektors rolle som faglig leder av praksisopplæringen, og relasjonen mellom rektor og praksislærere, ser ut til å være styrket gjennom samarbeidet deres om å utvikle en praksisplan ved egen skole. Heggen og Thorsen (2015) påpeker viktigheten av at rektor skaper bevissthet og oppslutning om oppgaven ved det å være praksisskole, og i skolenes respons fremheves nettopp betydningen av rektors involvering og engasjement knyttet til det å utvikle planer. Både svar på spørreundersøkelsen og de åpne kommentarene peker på rektors involvering og deltakelse i arbeidet med å utvikle de skolebaserte praksisplanene som betydningsfullt for at arbeidet skal bidra til kollektiv forankring i skolen.

Redskaper forandres og utvikles gjennom vår samhandling med og bruk av dem (Wertsch, 1998). Alle skolene har utviklet egne skolebaserte praksisplaner med utgangspunkt i nasjonale retningslinjer for praksisopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sammen med noen utvalgte begrep. Et profesjonelt fagspråk utvikles gjennom språkets ulike funksjoner og påvirker oss i oppfatninger og handlinger (Säljö, 2001). Flere av praksisskolene gir uttrykk for at de på skolene har etablert et felles språk knyttet til praksisopplæringen uten at studien gir innsikt i hva som legges i «felles forståelse» av utvalgte begrep og hvordan disse begrepene er brukt i utviklingen av de skriftlige planene. Svarene i spørreundersøkelsen tyder likevel på at de skolebaserte praksisplanene sammen med utvalgte begrep har bidratt i utviklingen av et felles fagspråk knyttet til «å være praksisskole» ved de involverte praksisskolene.

Analysen av respons på spørreundersøkelsen viser variasjon i hvordan planene er forankret kollektivt på skolene. For at den skolebaserte praksisplanen skal bli et medierende redskap i praksisskolens arbeid med praksisopplæring for studentene, kreves det at planen blir et redskap som aktivt er i bruk, og at den ytterligere utvikles gjennom felles virksomhet hvor ulike parter deltar.

Zeichner (2010) er kritisk til samhandlingen mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjoner og hevder at slik den fremstår, fører denne i liten grad til nytenkning og læring. Å høyne kvaliteten i lærerutdanningens praksisopplæring fordrer at både lærerutdanningsinstitusjonene og praksisskolene tar ansvar sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne sammenheng vil praksislærerutdanningen være en viktig samhandlingsarena. En felles faglig forståelse av praksisopplæringen og bevissthet om ulike parters deltakelse i denne anser vi som grunnleggende dersom praksisopplæringen skal bli realisert som et kollektivt prosjekt hvor alle berørte parter samhandler. I denne studien pekes det på at skolebaserte praksisplaner skrevet i samarbeid mellom rektorer og praksislærere har bidratt til å styrke en kollektiv

forståelse «av å være praksisskole» innad på praksisskolene. Basert på denne studien vil vi argumentere for at skolebaserte praksisplaner kan være ett av flere viktige redskap man kan samarbeide om for å styrke samhandlingen mellom utdanningsinstitusjon og praksisskoler når det gjelder studentenes praksisopplæring. Samtidig vil det være av forskningsmessig interesse med oppfølgende studier av skolebaserte praksisplaner og av andre ulike redskaper som kan fremme samhandling, nytenkning og læring omkring praksisopplæring.

Referanser

- Brekke, M. (2004). På sporet av lærerutdanningsdidaktikkens historiske røtter. I M. Brekke (red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: Læring og undervisning og danning i lys av ny forskning* (s. 14–31). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Burn, K. & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217–233.
- Cole, M. (2003). *Kulturpsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 60(1), 3–13.
- Heggen, K. & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362–374.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025 Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_nettpdf
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. trinn og 5.–10.trinn*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Nye avtaler for øvingslærere*. (Rundskriv F-04-05). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-05/id109530/>
- Le Cornu, R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualizing professional experiences in pre-service teacher education ... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799–1812.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen. En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Munthe, E. & Ohnstad, F. O. (2008). Ensomme svaler? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 9(6), 471–485.
- Nilssen, V. (2018). *Praksislæreren* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Raaen, F. D. & Thorsen, K. (2016). Grunnskolelærerutdanningen: Rektors rolle i praksisopplæringen. *Bedre skole*, (1), 63–67.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (Original utgitt i 1934).
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 81–99.