

Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler

Eli Lejonberg

Universitetslektor, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo
eli.lejonberg@ils.uio.no

Eyvind Elstad

Professor, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo
eyvind.elstad@ils.uio.no

Tove Seiness Hunskaar

Rådgiver, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo
t.s.hunskaar@ils.uio.no

SAMMENDRAG

Lærerutdanningene er blitt kritisert for å fokusere for mye på teoretisk kunnskap med manglende relevans for praktisk lærerarbeid. Økt innslag av praksis er blitt trukket frem som løsning på utfordringen. Arbeid med profesjonell utvikling i praksis er imidlertid utfordrende, og det er et hovedpoeng i denne artikkelen at økt praksisandel i seg selv ikke er løsningen på lærerutdanningens utfordringer. Vi argumenterer for tett samarbeid mellom lærerutdanningene, veilederutdanningene og praksisskolene i «det tredje rom», samt for profesjonalisering av veiledere i praksis som satsningsområde i arbeidet med videreutvikling av kvalitet i lærerutdanningens praksisdel. Vi presenterer tre modeller for å belyse samarbeidsrelasjonen mellom lærerutdanning og praksisskoler. Benevnelsen «profesjonsrettet praksis» brukes for å benevne kvalifisert og teoribasert arbeid med lærerstudenters profesjonelle utvikling i lærerutdanningens praksis. Artikkelen belyser vurderinger knyttet til utfordringer og veivalg i det videre arbeidet med utviklingen av en profesjonsrettet praksis i lærerutdanningen.

Nøkkelord

profesjonsrettet praksis, «det tredje rom», veiledning, praksisveileder, praksis, lærerutdanning

ABSTRACT

Teacher education has been criticized for focusing on theoretical knowledge that lacks relevance for teachers' practical work. An increased inclusion of practice in schools has been suggested as the solution to this challenge. However, work with professional development in student teachers' practice is challenging, and it is a main argument of this article that an increased share of practice in itself is not the solution to the challenges in teacher education. We highlight collaboration between teacher education, mentor education and practice schools in 'the third space', as well as professionalization of mentors as priorities in the further development for quality in practical training for student teachers. We present three models to elucidate cooperative relationships between teacher education and practice schools. The term 'profession-oriented practice' is used to denote qualified and theory-based work with student teachers' professional development in practices. The article highlights considerations related to challenges and choices in the future work on the development of a profession-oriented practice in teacher education.

Keywords

profession-oriented practice, the third space, mentoring, supervision, initial teacher training, teacher education

INTRODUKSJON

Lærerutdanninger blir kritisert for ikke å være relevant for sine studenter (Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Finne, Mordal, & Stene, 2014; Korthagen, 2001; Lid, 2013). En kjernekritikk omhandler gapet mellom teori og praksis, hvor hovedargumentet er at teorien lærerstudentene forventes å lære som studenter ved landets lærerutdanningsinstitusjoner ikke oppleves å være relevant for det de skal gjøre i praksis når de skal undervise (Barbøgen, 2011; Egeland, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2014; Moen, 2014; Moronski, 2014; Paulsen, 2014; Vassli, 2011; Vedeler, 2010). En ny undersøkelse indikerer at aktørene i lærerutdanningen har forbedringspotensiale når det gjelder å legge til rette for studentenes kopling mellom teori og praksis (Christophersen, Elstad, Solhaug, & Turmo, 2016). Det er behov for at veiledere ved skolene og lærerutdannere ved lærerutdanningsinstitusjoner både deltar på og bidrar til videreutvikling av hverandres arenaer.

Videre vet vi at det er et betydelig frafall under lærerstudiet (Følgegruppen, 2014) og et betydelig frafall i de første praksisårene som nyutdannet lærer (Tiplic, Brandmo, & Elstad, 2015). Vi står overfor et nyrekrutteringsbehov når det gjelder lærere i årene framover, og SSBs prognose fra oktober 2014 har blitt revidert: «I fjorårets rapport framskrev SSB en lærermangel på drøye 20000 i 2025. I disse nye framskivingene øker lærermangelen til i underkant av 38000 i 2025» (Gjefsen, Gunnes, & Stølen, 2014; Jamfør også Roksvaag & Texmon, 2012). Gitt denne forventede underdekningen av lærere, og ettersom erfaringene lærerstudentene gjør seg i praksis ser ut til å være viktigere for deres framtidsutsikter enn erfaringene fra lærerutdanningens campusopplæring (Christophersen et al., 2016), reises betimelige spørsmål om behovet for større grad av samarbeide om videreutviklingen av lærerutdanningen. Samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler for kvalitet i lærerutdanningen er tematikken i denne artikkelen. Forholdet mellom læring av

lærerutdanningens teorigrunnlag på den ene side og læring gjennom felterfaringer på den annen side omtales både nasjonalt og internasjonalt som konfliktfylt og dels som to ganske så forskjellige verdener (Allen, Butler-Mader, & Smith; 2010; Grossmann, Hammersnes, & McDonald, 2009; Kvalbein, 2004; Skagen 2010). Distinksjonen mellom teori og praksis slik studenter opplever det, kan problematiseres ved (1) at arbeid med undervisning handler om å konstruere og rekonstruere rammeverkene for å forstå praksis (Cochran-Smith & Lytle, 1999), (2) at all forståelse er teoriladet (Kvernbekk, 2011), og (3) at alle undervisere legger teoretiske antakelser om læring og undervisning til grunn for sine valg og forståelser (Handal & Lauvås, 1989). Temaet for denne artikkelen er imidlertid det som nettopp kan beskrives som et for lærerstudentene opplevd gap mellom tilgrunnliggende teori i lærerutdanningen og praksis i skolen, slik det tidvis kommer til uttrykk i kritikk av lærerutdanningene (se for eksempel Barbogen, 2011; Moronski, 2014).

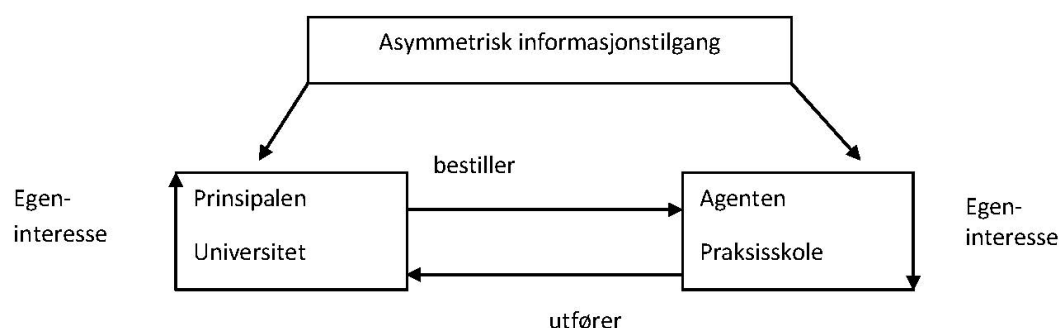
Utvikling av lærerutdanningen og spesielt lærerstudenters praksis reiser spørsmål om hvordan lærerutdanningsinstitusjoner og skole skal samarbeide om organiseringen av og innholdet i lærerutdanningen. I denne artikkelen presenterer vi først tre idealtypiske modeller for å forstå involverte aktørers rolle i utformingen og gjennomføringen av lærerutdanningens praksis. Vi argumenterer deretter for at dersom lærerutdanningens teoriopplæring og praksisveiledning skal lykkes, må samarbeid om praksisopplæring ved skolene og interaksjon mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisskoler prioriteres og videreutvikles. I denne sammenhengen vil utvikling av og samhandling i «det tredje rom» være av avgjørende betydning. «Det tredje rom» brukes som en metafor for møteplasser eller grensekryssende aktiviteter hvor praktisk og akademisk kunnskap møtes (Lillejord & Børte, 2014; Zeichner, 2010). Vi knytter dette argumentet til ideen om «profesjonsrettet praksis» i lærerutdanningen. Med profesjonsrettet praksis mener vi en lærerstudents målrettete, systematiske arbeid med profesjonell utvikling i praksis veiledet av en kvalifisert veileder som samarbeider med universitetet. Vi mener argumentene som løftes frem i dette bidraget er relevante for å belyse relasjoner mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler generelt. Eksemplene vi anvender er hentet fra vår egen arbeidsplass: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Ved ILS tilbys det lærerutdanning i form av praktisk pedagogisk utdanning i en årsenhet, som deltid over tre semester, som en femårig integrert utdanning i Lektorprogrammet og gjennom Teach First-programmet i regi av Oslo kommune. Eksemplene vi gjengir er hentet fra disse arenaene.

TRE IDEALTYPISKE LÆRERUTDANNINGSMODELLER FOR RELASJONER MELLOM UNIVERSITETER OG SKOLER

Den tradisjonelle modellen for sammenknytning mellom teori og praksis i lærerutdanningsinstitusjoner er først teorifokus, dernest kortvarig praksis (på 4 uker eller mer) der lærerstudentene får observere samt praktisere noe undervisning, så igjen teorifokus før langpraksis (som ofte omfatter minst 8 uker) der lærerstudenten får prøve seg som lærer under veiledning av en skolebasert veileder. Lærerutdanningen avsluttes så gjerne med en teoribasert del og en sluttexamen (Hammersnes, 2013). Hovedpremisset i en slik organisering av utdanningen er at lærerutdanningsinstitusjonen har det formelle ansvaret for hel-

heten som en drivende part i et asymmetrisk forhold mellom lærerutdanningsinstitusjon og de skolene hvor studentene gjennomfører sin praksis. Praksisskolene er som regel samarbeidende parter i en ordning hvor primært lærerutdanningsinstitusjonene legger føringene. Argumentene for denne hovedmodellens soliditet har blitt utfordret fra skoler, skoleeiere og statlig (Lillejord & Børte, 2014). Også flere forskere tar til orde for en fornyelse av det asymmetriske samarbeidsmønsteret mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler (Halvorsen, 2014; Lillejord & Børtnes, 2014; Zeichner, 2010). Flere alternative begreper anvendes i dette spørsmålet (for eksempel er alternative lærersertifiseringsprogrammer beskrevet blant annet i BERA, 2014; Consuegra, Engels, & Struyven, 2014; Grossmann, 1989), men mange bruker det begrepet vi her velger å bruke: partnerskapsmodeller for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler (Breault & Breault, 2010; Hulme & Sangster, 2013; Martin et al., 2011; Petersen & Treagust, 2014).

Modell 1. Prinsipal-agent-relasjon i den tradisjonelle lærerutdanningsmodellen



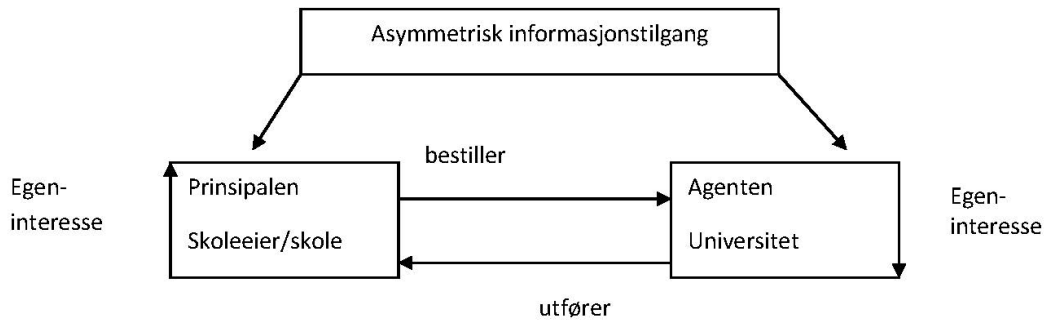
I modell 2 er forholdet snudd på hodet: det er en ekstern part (for eksempel en skoleeier) som er prinsipalen, mens universitetet er agenten som leverer et definert innhold på oppdrag fra prinsipalen. Teach First-programmene drives tilnærmet etter denne modellen. I norsk sammenheng fremgår dette som et eksempel på kommuners deltakelse i lærerutdanning: i forbindelse med innføringen av Teach First-modellen (Nesje, 2014; Teach First Norway, 2015) har Oslo kommune det overordnede prosjektansvaret, mens Universitetet i Oslo ved ILS leverer et innhold som er et svar på en bestilling. Denne modellen kan være aktuell også som en bestilling fra statlig hold. Bakgrunnen for utvikling av en slik ordning er at det har blitt fremholdt kritikk om manglende vektlegging av praksisrelevans i lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2014).

I Kunnskapsdepartementets mulige løsning på lærerutdanningens utfordringer har også «innstegsstillinger»¹ i skolen (som alternativ til den tradisjonelle lærerutdanningsmo-

1. Kunnskapsminister Isaksen uttaler i bladet UNIFORM at «Regjeringen vil vurdere endringer i dagens PPU-ordning». Her henvises det til innstegsstillinger slik Lektorlaget har foreslått. Lektorbladet nr. 3 2014 omtaler innstegsstillinger slik: «Lektorlaget har foreslått at PPU erstattes av en lønnet opplæringsstilling, slik at kandidatene unngår både studielån og tapt arbeidsfortjeneste». I 2002 foreslo Lektorlaget at teoridelen «skulle settes til 30 studiepoeng mens praksisdelen skulle legges til enn lønnet og veiledet utdanningsstilling etter mønster av legenes turnustjeneste. Norsk Lektorlag har med jevne mellomrom gjentatt dette». Videre sies det at «Dagens PPU gir svært begrenset praksis og kritiseres stadig for å være virkelighetsfjern og føre til et såkalt praksissjokk når den nyutdannede møter skolehverdagen... Dagens PPU makter ikke å gi realistisk øvelse og innsikt i praksis».

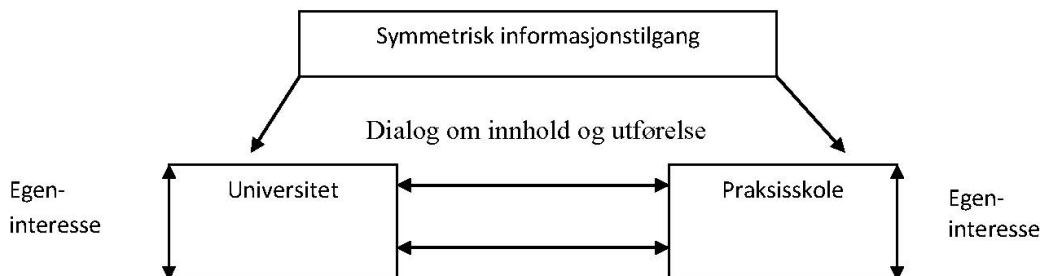
dellen) blitt nevnt som en mulig erstatning eller tilleggsløsning til de etablerte lærerutdanningene (UNIFORUM, 2014). En modell med innstegsstillinger – også omtalt som «alternativ modell» i Consuegra et al., 2014 – baserer seg på et sommerkurs før lærerstudentene får intensiv erfaring som lærere fra første dag. I løpet av praksisperioden får så lærerstudenten løpende oppfølging fra en eller flere praksisveiledere.

Modell 2. Prinsipal-agent-relasjon, reversert



Modell 3 er en idealtypisk modell som baserer seg på likeverdighet mellom universitet og praksisskoler som parter i et partnerskap. Denne såkalte partnerskapsmodellen har flere begrunnelser, og det er denne modellen vi argumenterer for i en framtidig satsning på profesjonsrettet praksis og profesjonalisering av veilederrollen. Det forekommer i dag ulike partnerskapsmodeller. Ved ILS har vi partnerskoler og universitetsskoler (partnerskoler som gjennom en søknadsprosess har kvalifisert seg for betegnelsen *universitetsskole* og som samarbeider tett med ILS) i tillegg til at vi gjør enkeltavtaler med andre skoler for gjennomføring av studentenes praksis. Det er likevel et empirisk spørsmål om disse samarbeidene fungerer i samsvar med ideene som er innbakt i den idealtypiske modellen av et partnerskap. Fornyelsen innebærer en streben etter å skape «et tredje rom» i relasjonen mellom universitet og skole (Arhar et al., 2013; Bier et al., 2012; jamfør også McDonald et al., 2011; Tobiassen, 2014; Zeichner, 2010). Denne fornyelsen må – for at den skal være vellykket – innebære engasjement og vilje til endring fra både universitet og praksisskole.

Modell 3. En likeverdig relasjon mellom universitet og praksisskole basert på symmetrisk informasjonstilgang. Gjennom dialog og utførelse i «det tredje rom» kan praksis forbedres.



Hvorfor argumentere for økt vektlegging av og videreutvikling av denne fornyelsen av relasjonen mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler? (i) For det første har kartlegging av lærerutdanningsforskning utført av Norsk Kunnskapscenter for Utdanning konkludert med en anbefaling om å innføre et mer jevnbyrdig samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og tilknyttede partnerskoler enn det som er tilfellet i dag (Lillejord & Børtnes, 2014). På et seminar der denne forskningskartleggingen ble presentert, hevdet flere representanter fra partnerskolene med status som universitetsskoler at «universitetet fortsatt ser mer ned enn bort til skolene» (Kunnskapscenter for utdanning, 2014, 11). Det er et ønske fra flere praksisskoler å bli sterkere involvert i lærerutdanningen.

(ii) For det andre er modellen aktuell også i forbindelse med kommunesektorens organisasjon, Kommunenes Sentralforbunds (forkortet KS) ambisjoner: KS ønsker en «større likeverdighet mellom lærerutdanningsinstitusjoner og kommuner/fylkeskommuner» (KS, 2013, 15). Disse to eksemplene indikerer en vilje fra henholdsvis skoler og kommuner til å ta en større delaktighet som parter i lærerutdanningen. Det er imidlertid et empirisk spørsmål å avklare hvor utbredt denne viljen er. Videre er det relevant å redegjøre for hva vi legger i begrepet «likeverdig» i denne forbindelse. En «likeverdig relasjon» betegner her en relasjon karakterisert av anerkjennelse av den andre partens kompetanse samt reelt samarbeid om innhold og utførelse i praksis. En slik likeverdig relasjon bygger på en anerkjennelse av at universitet og praksisskole er gjensidig avhengig av hverandre i arbeidet med å kvalifisere kommende lærere (Bolstad, 2015). Formålet er således ikke at de aktuelle aktørene skal være like, men å anerkjenne de ulike oppgavene i kvalifiseringen av lærere som likeverdige.

Slik anerkjennelse kan oppnås blant annet gjennom regulering av hvem som har ansvar for hva i samarbeidsavtaler mellom skole og universitet. I samarbeidsavtaler som regulerer samarbeidet mellom ILS og partnerskolene, gis det klare gjensidige føringer på hvilket ansvar instituttet (for eksempel praksisansvarlig) har og hvilket ansvar aktører ved skolen (veileder, praksiskoordinator og rektor) har. Eksempelvis forplikter lærerutdannere på campus og veiledere seg til å delta på felles møter. Slike ordninger kan bidra til å sikre en dialog om et felles anliggende, nemlig lærerstudentenes læring. I universitetsskolesamarbeidet forpliktes partene også til samarbeid om studentenes praksis ved å fokusere på forsknings- og utviklingsarbeid ved skolen. Videre forplikter universitet ved ILS seg til å «anerkjenne praksisopplæringens bidrag til lærerutdanningen», mens universitetsskolene på sin side skal «anerkjenne sine oppgaver i lærerutdanningen og markedsføre den positivt» (ILS, 2015, s. 1–2).

Det er flere endringstendenser både nasjonalt og ved ILS som bærer bud om fornyelse: modeller for lærerutdanning er under diskusjon, og endringene ser ut til å bety at praksisskolene har fått en mer aktiv rolle som partner i lærerutdanningene enn tidligere. Begrepet «et tredje rom» er som nevnt blitt brukt for å beskrive et potensiale for bedre samhandling mellom deltakerne i et slikt partnerskap (Arhar, Niesz, Brossmann, Koebley, O'Brien, Loe, & Black, 2013; Zeichner, 2010). Også forbedringer i kommunikasjonen mellom universitet og praksisskoler via digitale rom underveis i lærerutdanning er under arbeid og innehar stort potensiale når det gjelder samhandling mellom ulike aktører i lærerutdanningen (Hauge, 2008; Howard, 2002; Lund, Bakken, & Engelién, 2014).

For lærerutdanningsinstitusjonene er det en utfordring å organisere gode prosesser som innebærer at partnerskolene får en mer aktiv rolle som partner i lærerutdanningen. Dette innebærer oppfølging og videreutvikling av profesjonsrettet praksis i samarbeid med praksisskolene. I en partnerskapsmodell for lærerutdanning vil det være behov for utstrakt kontakt med og koordinering mellom praksisskoler og lærerutdanningsinstitusjon i «det tredje rom». Endringsprosessene fordrer en vilje til koordinering på tvers av universitet og skole, kompetanseutvikling i begge institusjoner, samt økt kontakt og dedikasjon til samarbeidsrelasjonene hos alle parter. En forutsetning er at partenes egeninteresser nærmer seg hverandre og forenes i en rimelig utstrekning. Dette kan som ovenfor nevnt anses gjennom inngåelse av samarbeidsavtaler som sikrer begge partenes deltagelse i utvikling av lærerutdanningen og som også gir anerkjennelse til de ulike sfærenes styrker og utfordringer.

En slik proaktiv rolle kommer ikke minst fram gjennom ytterligere behov for å utvikle veiledningskompetanse i skolene. Dersom det skal legges bedre til rette for at partnerskoler inngår i en mer symmetrisk relasjon til universitetet i en partnerskapsmodell for lærerutdanning, er det et hovedargument i denne artikkelen at universitetene må ta medansvar for at praksisskolenes veilederkorps profesjonaliseres. Vi ønsker å løfte frem potensialet som ligger i kompetanseutviklingen hos skolens veiledere gjennom et mer symmetrisk partnerskap med universitetenes lærerutdanning.

LÆRERUTDANNINGENS JANUSANSIKT

Universitetenes lærerutdanninger står med et bein i to leire (Maguire, 2000; Elstad, 2010): på den ene siden må universitetsenhetene tilpasse seg universitetsverdenens verdier, forventninger og normer. Disse forventningene er blant annet knyttet til måltall for produksjon av publiseringspoeng, siteringsindekser og internasjonal orientering av forskningen. På den annen side kan universitetenes lærerutdanning umulig lykkes uten at de som er ansatt og de som skal ansettes i skolen opplever utdanningens innhold som relevant. Det å lykkes med å være relevant for skolen, studenter og samtidig være fremgangsrik i form av publiseringspoeng, kan sies å være en balansegang mellom til dels kontradiktoriske mål (Goodson, 1995). Det som i ytterligere grad gjør situasjonen kompleks, er at terminologien som brukes ved universiteter og i skolene i begrenset grad er i overensstemmelse (Joram, 2007).

Profesjonaliseringsbestrebelse antas imidlertid å dempe slike spenninger og forskjeller i egeninteresser (St.meld. nr. 11, 2008–2009).² Dersom dette er tilfellet, vil egeninteressen til universitetet og praksisskolene være mer omforent. Det betyr at asymmetrien i maktrelasjonen kan dempes dersom praksisskolenes veiledere og lærerutdannere ved universitetene inkluderer hverandre i sine læringsaktiviteter; veiledere ved å kople sine tilbakemeldinger til campusopplæringens teoretiske grunnlag og universitetslærere ved å trekke studentenes praksiserfaringer inn i campusundervisningen. Modell 3 kan således ha et potensiale i seg til å videreutvikle lærerutdanninger generelt.

2. Stortingsmelding 11 er blitt utarbeidet, skrevet og vedtatt i forbindelse med reformen for grunnskolelærerutdanningene.

PROFESJONALISERING AV LÆRERYRKET GENERELT OG AV VEILEDEROPPGAVER SPESIELT

Læreryrket ble tidligere karakterisert som et eksempel på en semiprofesjon på grunn av utdanningens lengde, yrkets status, presisjonsnivået i arbeidsspråket, nivået av autonomi og muligheten til å ekskludere usertifisertes utøvelse av yrket (Etzioni, 1969; Lortie, 1976). I løpet av de siste årene har tanken om profesjonalisering av læreryrket fått et visst gjennomslag i politiske intensjonsdokumenter (for eksempel i St.meld. nr. 11, 2008–2009) og lærerorganisasjoners arbeid for å fremme læreres interesser (Mausethagen, 2015). Eksempel på sistnevnte er Utdanningsforbundets påstand om at «Lærerne utgjør en sterk og viktig profesjon» (Utdanningsforbundet, 2009, s. 7). Ved ILS brukes betegnelsen *profesjonsfag* om pedagogikk, fagdidaktikk og praksis i lærerutdanningen.

Begreper som *profesjon*, *profesjonell* og *profesjonalitet* fylles imidlertid med ulikt innhold av ulike aktører som ønsker å påvirke skolesektoren (Lejonberg & Elstad, 2014). Mens Utdanningsforbundet fremhever de ideologiske komponentene i det klassiske profesjonsbegrepet (faglig autonomi, lite kontroll fra samfunnets side, felles yrkesidentitet, relasjonell tillit mellom profesjonsutøver og klient, samt kollegiale former for styring), er Kunnskapsdepartementets profesjonsforståelse forankret i et ønske om sterkere samspill mellom yrkesutøvelse og byråkratisk styring av skoleverket: man uttrykker «et ønske om at (fremtidige) lærere både får mer fag og forskningsbasert kompetanse, samtidig som de blir bedre på praktiske og yrkesmessige ferdigheter. [...] For å få til målet om bedre læringsmiljøer og bedre resultater kreves det imidlertid mer politisk styring, og bruk av eksterne kontrollmekanismer og juridiske reguleringer ses på som nødvendig for å sikre lærerprofesjonalitet» (Granlund, Mausethagen, & Munthe, 2011, s. 22–23). Læreryrket omtales i St.meld. nr. 11, 2008–2009 med bruk av følgende ord: «lærerprofesjonen», «profesjonsutøvere», «profesjonell (egen)utvikling», «profesjonelt fellesskap», «kontinuerlig profesjonell utvikling gjennom hele yrkeslivet», «profesjonsretting» og «styrke det helhetlige profesjonsaspektet». Mausethagen (2015) peker på en økende, men samtidig til dels kontrasterende bruk av profesjonsbegrepet. Et samspill mellom profesjonsinnretting på den ene siden og styring og ledelse på den andre siden framstår som en ny form for profesjonalismekopling. Denne typen kopling omtales som «hybride arrangementer» i Evetts (2011) og Faulconbridge og Muzio (2008). En kopling mellom profesjonsbestrebelse på den ene siden og styring og lederskap av partnerskap mellom skole og universitet på den andre siden har potensiale til å styrke koplingen mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Hybride arrangement er imidlertid ingen garantist for at samarbeidet mellom skole og universitet faktisk forbedres (Day & Smethem, 2009).

PROFESJONALISERING AV VEILEDERROLLEN

Veiledning er blitt beskrevet som essensielt for at nye lærere skal lykkes (Totterdell, Woodroffe, Bubb, Daly, & Smart, 2004, s. 5). I norsk kontekst har eksempelvis Dahl (2006) og Hollup og Sommer-Holm (2015) funnet at veiledning er av betydning for begynnende læreres tro på egen fremtid i læreryrket, klasseromsferdigheter og deres interaksjon med elever. Imidlertid er det ikke slik at veiledning nødvendigvis har positive effekter, og enkelte har satt spørsmålsteget ved grunnlaget for den positive holdningen til skolebasert

veiledning (Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013; Sundli, 2007). Veiledning kan forekomme i ulike former og ha kontrasterende utfall (Brondyk & Searby, 2013; Eby, Butts, Lockwood, & Simon, 2004; Evertson & Smithy, 2000; Feiman-Nemser, 2001; Lejonberg & Tiplic, kommer; Payne & Huffman, 2005; Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders, & Baumert., 2013). Også negative erfaringer og uheldige følger kan bli resultatet av veiledning (Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Hobson & Malderez, 2013; Hobson & McIntyre, 2013). Slike kontrasterende funn knyttet til skolebasert veiledning underbygger vårt argument om at profesjonalisering av veilederrollen samt relevante aktørers samarbeid for å sikre kvalitet i lærerutdanningens praksis er av ytterste viktighet.

I Norge er veilederrollen i endring. 1970-tallets øvingslærere ble etter hvert kritisert for å legge for stor vekt på en form for overføringsidé hvor grunnprinsippet var å lære de kommende lærere å praktisere slik øvingslæreren selv var vant til (Skagen, 2010). På 80-tallet møtte denne formen for veiledning av kommende lærere motstand fra det som er blitt kjent som handlings- og refleksjonsmodellen. Dette rammeverket baserer seg på utvikling «på egne vilkår» som grunnleggende idé, hvilket innebærer at også vurderinger og kriterier for hva som er viktig og riktig overlates til den som veiledes (Handal & Lauvås, 1989; Mathisen & Bjørndal, 2007). Med denne motreaksjonen til en rådende form for veiledning i skolen ble spørsmålet om hva som er god veiledning, hvem som bør være veiledere og hvilke veiledningsstrategier som er hensiktsmessige i større grad løftet frem.

I dag er det et uttrykt ønske fra politisk hold at de som fungerer som veiledere, skal gjennomføre veilederutdanning. Veiledning er og også blitt et omfattende forskningsområde som fungerer som teorigrunnlag for veilederutdanningene. Det uttalte fokuset på veilederutdanning og økt profesjonalisering av veilederrollen vi finner i Norge er blitt beskrevet som «unikt» i europeisk og internasjonal kontekst av Smith og Ulvik (2014, s. 265). En undersøkelse vi har gjennomført blant veiledere i Norge, indikerer at veilederutdanning utfordrer veilederes antakelser om hva god veiledning er og således kan sies å bidra til økt bevisstgjøring (Lejonberg, Elstad, & Christophersen, 2015). Andre funn tyder på at veilederutdanning bidrar til at veilederne er mer bevisste på hva som er forventet av dem i kraft av deres rolle som veiledere, samt til større grad av følelsesmessig tilknytning til veilederrollen (Lejonberg & Christophersen, 2015).

Veilederutdanningen tar mål av seg til å bidra til å gjøre veilederstudentene til gode samarbeidspartnere for lærerstudentene blant annet ved å bidra til kunnskap om ulike modeller, tradisjoner og strategier for veiledning, FoU-arbeid i skolen, samtaleteknikk, planlegging for progresjon, balansering av støtte og utfordring, relevante etiske problemstillinger, observasjon som utgangspunkt for å bidra til andres profesjonelle utvikling samt ved å bidra med kunnskap om relevant forskning om veiledning og lærerarbeid (Helleve & Langøren, 2010; Universitetet i Oslo, 2015; Lejonberg et al., 2015). Det er imidlertid ingen enkel oppgave å forberede veiledere på den komplekse veilederrollen (Jones, 2010). Økt fokus på hvem som bør være veiledere, hva hensiktsmessig veiledning av lærere er, samt på viktigheten av veilederutdanning, antas å bidra til økt profesjonalisering av veilederrollen, og veilederrollen er derfor blitt omtalt som en profesjon i profesjonen (Ulvik & Smith, 2011). Det er et viktig poeng i denne artikkelen at interaksjon og samarbeid mellom lærerutdanning, veilederutdanning og praksisskoler er en forutsetning for videre arbeid med å

øke kvaliteten på den profesjonsrettede veiledningspraksisen lærerstudentene møter i lærerutdanningen.

DRØFTING

Visjonen om den klassiske profesjon kan forstås som en idealtipe (Weber, 1949) og som en diskurs om yrkesinnrettede verdier (Evetts, 2011). Profesjonens utdanningsinstitusjoner er viktige tilbydere av formell kompetanse for å få adgang til profesjonens praksisinstitusjoner. Lærerutdanning vil i dette perspektivet fortone seg som en innvielse i en yrkeskultur (Brown, Collins & Duguid, 1989). Profesjonsfaget i lærerutdanningen vil eksempelvis kunne stå for presentasjon og innøving av et profesjonsspråk til anvendelse i kollegial kommunikasjon. Et slikt profesjonsspråk kan anvendes i praksis og kultiveres gjennom framskrittene som forskning og erfaring gir (Niemi, 2008). En betydelig utfordring knytter seg til bruk av profesjonsspråk i skolene, og økt bruk av spesialisert profesjonsspråk er antatt å være viktig for å bidra til forbedrede læringsprosesser i skolen (Brevik, Fosse, & Rødnes, 2014; Joram, 2007). Som forvalter av utdanningsprogrammer for lærere påhviler det universitetene et spesielt ansvar for å tilrettelegge for møteplasser der profesjonsspråket utvikles i begge leire. Dialogseminarer ved ILS hvor studenter, veiledere fra skolen og universitetslærer møtes til dialog om studentens praksiserfaringer kan være et eksempel på en slik arena. Modellen for dialogseminarer ved ILS (utviklet etter inspirasjon fra lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø) innebærer også korte introduksjoner til sentrale begreper for å legge til rette for et felles profesjonsspråk.

Skal lærerstudentenes praksisopplevelser være basert på veiledning som er forskningsfundert, må lærerne ha et fagspråk som samsvarer i rimelig grad med forskingsspråket (McDonald et al., 2011). Bevisst bruk av profesjonsspråk som i dialogseminaret, vil eksempelvis kunne bidra til at veiledere og nye lærere kan kommunisere presist om utfordringer og sentrale premisser for utøvelse av læreryrket, hvilket kan bidra til å minske det opplevde gapet mellom teori og praksis. Dersom koplingen mellom teorigrunnlag og praksisveiledernes veiledning skal styrkes, innebærer det at universitetets lærerutdannere nettopp må kommunisere hvilke teoretiske prinsipper som antas å være relevante premisser for lærerstudentenes refleksjon og de tilbakemeldinger de får fra praksisveiledere. Vi hevder at det er modell 3 som er den mest lovende modellen for å understøtte slike profesjonaliseringsbestrebelse, ettersom denne åpner for dialog og diskusjon også om slike tilgrunnliggende teorier og føringer. Det er relevant å bemerke at det også tidligere har vært gjort forsøk på å bidra til reduksjon av det opplevde gapet mellom teori og praksis i lærerutdanningene. Mens andre eksempelvis har fokusert på implementering av problembaserte metoder og bruk av IKT (se for eksempel Hauge, 2001, 2015), vektlegger vårt bidrag gjensidighet og likeverd i samarbeidet mellom involverte aktører.

I lærerutdanningens eksamensoppgaver og undervisning skal lærerstudenter reflektere over egne praksiserfaringer i lys av teori (Lund, Bakken, & Engelién, 2014). En slik teoretisk belyst språkliggjøring og refleksjon er ment å bidra til en tydeligere opplevd kopling mellom teori og praksis (Kwakman, 2003; Lunenberg & Korthagen, 2009; Solstad, 2009). At teoretisk forankret språkliggjøring blir utviklet både i praksis og på campus, er antakelig en nøkkelfaktor for å bidra til opplevd relevans av teori i vekslingen mellom lærerutan-

ningens ulike arenaer. Bruk av spesialisert profesjonsspråk i praksis er dermed et viktig premiss for profesjonell veiledningspraksis. Gjensidig deltakelse i planlegging og gjennomføring i «det tredje rom» vil være avgjørende for utvikling av et felles profesjonsspråk.

Videre bidrar felles begrepsbruk og metodelikhet i veileder- og lærerutdanningen til bevisstgjøring og systematisk arbeid med profesjonell utvikling i profesjonsrettet praksis (Evans, 2008). Eksempelvis har veiledere utdannet ved ILS kjennskap til lærerutdanningens bruk av metoder inspirert av aksjonsforskning. Videre har veilederne også selv benyttet slike metoder i arbeid med egen profesjonell utvikling i veilederutdanningen. Veilederen og den nye læreren har dermed felles referanser og kjennskap til metode for sammen å jobbe med profesjonell utvikling, på bakgrunn av teori, i praksis. Videre har de begge kjennskap til begrepet *kjernepraksiser* som en betegnelse på de mest sentrale lærerferdighetene. Begrepet brukes som inngang til teori om lærerferdigheter og til å analysere egen og andres lærerpraksis. Slik delt kunnskap og felles referanser kan oppnås ved bevisst integrasjon mellom studiene og ved utvikling av «det tredje rom» forstått som felles møteplasser for involverte aktører, enten fysisk eller virtuelt. Kjennskap til lærerutdanningens innhold gjør det lettere for utdannede veiledere å fungere som brobyggende lærerutdannere i profesjonsrettet praksis og er et eksempel på hvordan integrasjon kan bidra til profesjonsrettet praksis.

Profesjonalisering må bygge på et kunnskapsgrunnlag. Forskning vil normalt være et viktig premiss i dette kunnskapsgrunnlaget. Det er imidlertid betydelige utfordringer når det gjelder forskningsbasert praksis i læreryrket. I ledende internasjonale fora er det blitt reist kritikk mot kvaliteten på lærerutdanningsforskning generelt (Cochran-Smith, 2005; Commission of the European Communities, 2007). Dermed spiller universitetene også en viktig rolle når det gjelder å formidle relevant forskning med en nødvendig kritisk distanse. Samtidig er det også avgjørende, gitt den tilgrunnliggende argumentasjonen om likeverd, at også praksissektorens vurdering av relevans er viktig når det gjelder hva som skal vektlegges av teori i lærerutdanningen. Å legge til rette for møteplasser der de to aktørene gis anledning til dialog om dette ligger på universitetene. Ved ILS arrangeres jevnlig seminarer i regi av Universitetsskolesamarbeidet hvor partnerskoler, studenter og lærerutdanningen ved instituttet inviteres til workshop rundt nyere forskning presentert av forskere ved instituttet eller gjesteforskere.

Profesjonskompetanse skal også vedlikeholdes, og universitetene bør spille en viktig rolle som tilbydere av etter- og videreutdanning (Davies, 1999). Et aktuelt eksempel er satsningen på nye karriereveier for lærere og beskrivelsen av den introduserte betegnelsen «lærerspesialist», hvilket så langt fra Kunnskapsdepartementets side er blitt avgrenset til et pilotprosjekt over to år knyttet til en ny stillingskategori. Lærerspesialisten skal «bidra til å utvikle skolen som en kollektiv lærende organisasjon, knyttet til elevenes læring og skolens behov, og til hva lærerne bidrar med i klasserommet» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Innen de klassiske profesjonene som for eksempel legeyrket, er en spesialisering ensbetydende med etterutdanning som gir økt kompetanse. Likeledes ser vi for oss at en relevant videreutdanning innen et skolarelevant felt kan være en forutsetning for å kategoriseres som spesialist. Eksempelvis vil en lærer som etterutdanner seg til veileder spesialisere seg ved å tilegne seg mer kunnskap om lærerarbeid i praksis og profesjonell utvikling for lærere, hvilket antakelig kommer både elevene, kommende lærere og ofte også øvrige kollegaer til gode.

Det finnes også eksempler på skoleeiere som ønsker et bredere satsingsfelt enn faglig oppdatering og vurdering av behov for å ta initiativ til faglig skolebasert kompetanseheving. For eksempel ønsker Akershus fylkeskommune å satse på karriereveier relatert til veiledning for lærere, og utnevnte høsten 2015 ti *veiledningsspesialister* (Akershus Fylkeskommune, 2014). Formålet med å åpne for ulike karriereveier i skolen er å bidra til å beholde gode lærere, samt å gjøre skolen til en mer attraktiv arbeidsplass for livslang karriere ved at lærere skal ha mulighet til å videreutdanne seg og få nye arbeidsoppgaver knyttet til arbeid i skolen. Dette innebærer at man for lærere ønsker andre alternativer enn overgang til administrative roller i skolen. Veiledningsspesialister og lærerspesialister er allerede aktive bidragsytere i «det tredje rom» og vil kunne ivareta nøkkelroller i det videre samarbeidet om kvalitet i praksis.

Når det gjelder systematisk arbeid med profesjonell utvikling for lærere, er det stort potensiale i å utnytte kompetansen i praksisskolene. Etter- og videreutdanning for lærere kan ofte foregå i samarbeid med, men ikke nødvendigvis i regi av universitetet. Eksempelvis har undervisningen relatert til veilederutdanningen ved ILS ved flere anledninger blitt lagt til Universitetsskoler. Også mindre omfattende tilbud for arbeid med og utvikling av alle læreres profesjonelle utvikling er relevant å nevne i denne sammenheng. Utdannede veiledere har relevant kompetanse knyttet til aksjonslæring, kollegaveiledning, skolevandring, «lesson studies» og liknende metoder som er ment å bidra til økt kvalitet i praksis blant lærere (Universitetet i Oslo, 2015). Denne typen arbeid med lærerpraksis i skolene er allerede omfattende. Det er et stort potensiale i videre utvikling av partnerskapsmodeller for samarbeid om slike prosesser i «det tredje rom», ved at både ansatte ved skolene og ved universitetene deltar på relevante samlinger ved universitetene, i arbeid på skolene og ved deltakelse i felles digitale rom (Hauge, 2008; Howard, 2002; Jahreie & Ludvigsen, 2007; Rasmussen & Ludvigsen, 2009). I samarbeid med universitetsskolene arbeider ILS jevnlig på denne måten gjennom felles utviklingsprosjekt, eksempelvis relatert til kompetanseheving i matematikk (Hunnskaar og Borge, 2015). I denne satsingen brukes «lesson study» som metode for profesjonell utvikling. Både universitetsskolene som tar imot studenter i praksis og universitetslærerne utvikler kompetanse om metoden i arbeidet relatert til implementering i lærerutdanningen.

I forlengelsen av argumentasjonen om «det tredje rom», er det interessant å lansere en ide om aktørers indirekte tilstedeværelse i «det tredje rom». Den indirekte tilstedeværelsen er i motsetning til direkte tilstedeværelse (som når for eksempel pedagoger og fagdidaktikere tilbringer hele dager sammen med studentene og deres veiledere i lærerstudentenes intensive praksisuke). Indirekte tilstedeværelse i «det tredje rom» kan eksempelvis innebære at lærerutdanningen kan sies å være indirekte til stede i et møte mellom veileder og student. Eksempelvis kan lærerutdanningen være indirekte til stede i form av veileders og lærerstudents felles begrepsbruk, metodebruk og felles referanser. Tilsvarende kan vi se for oss at praksisskolene er indirekte til stede når lærerstudentene benytter teori og praksis sammen i de skriftlige arbeidene de leverer som arbeidskrav eller eksamen. Forutsetningen for at dette skal finne sted er nettopp de involverte aktørenes kjennskap til hverandres arenaer.

Både universitetssektorens og skolesektorens verdsetting av og bruk av økt innsikt og kompetanse er avgjørende for at etter- og videreutdanning skal gavne elever, lærerstudenter

ter og skolens øvrige ansatte. Eksempelvis kan skolerte veiledere trekkes inn i ulike oppgaver i tilknytning til lærerutdanningen. Profesjonelle veiledere har relevant kompetanse som er verdifull i forbindelse med aktiviteter som for eksempel vurdering av studenter i praksis, mikroundervisning, ledelse av seminargrupper samt for undervisning generelt og spesielt om praksisnære tema som klasseledelse eller vurdering. Utvikling av samarbeid om denne typen praksisrelaterte lærerutdanningsoppgaver vil altså kunne bidra til at lærerutdanningen oppleves som mer helhetlig.

KONKLUSJONER

Det som kjennetegner de strategiske utfordringer til universiteters lærerutdanning er at interessentenes mål og visjoner dels lar seg forene og dels står seg i spenningsforhold. Dermed vil de strategiske beslutningene for lærerutdanningsprogrammer lett kunne arte seg som navigering i et krevende farvann. I denne artikkelen har vi pekt på viktigheten av, og eksemplifisert, en bedre integrasjon mellom lærerutdanning, veilederutdanning og partnerskoler i «det tredje rom» for å videreutvikle fruktbar profesjonsrettet praksis i lærerutdanningen. Vi har pekt på viktigheten av at skolerte veiledere i dialog med og understøttet av campusundervisningen bidrar til å forene teori og praksis i profesjonsrettet veiledning. Vi har knyttet denne argumentasjonen til en idealtypisk konstruksjon vi har omtalt som modell 3: partnerskap mellom universitet og praksisskole, hvilken innebærer forpliktelse til profesjonalisering av veilederrollen i skolens praksisveiledning i «det tredje rom». Vi mener at en ytterligere bevisstgjøring og kompetanseutvikling blant veiledere vil bidra til en videre profesjonalisering av veilederrollen. For at denne kompetansen skal komme kollegiet og de kommende lærere til gode, er det imidlertid viktig at andre relevante aktører er bevisste på hvordan denne kompetansen kan utnyttes. De som driver lærerutdanning, veilederutdanning, samt skolesektoren, bør være bevisste på hvordan de kan gjøre bruk av den kompetansen de som gjennomfører veilederutdanning har. Videre må det legges til rette for at universitetets forskere og lærere sammen forsker på metoder og arbeid med profesjonell utvikling i partnerskolene. En mulig løsning er det nye konseptet som prøves ut for universitetsskolene ved ILS, hvor det utlyses såkornmidler skolene kan søke på rettet mot FoU-arbeid ved skolene i samarbeid med instituttets forskere. Både universitetene og partnerskolene har ansvar for å videreutvikle praksis i «det tredje rom». Hvordan de etablerte lærerutdanningene vil forholde seg til de nevnte utfordringene knyttet til praksis, er et empirisk spørsmål som må besvares gjennom mer forskning.

LITTERATUR

- Akershus fylkeskommune (2014). *Protokoll fra møte i Hovedutvalg for utdanning og kompetanse 01.12.2014*.
- Allen, J. M., Butler-Mader, C., & Smith, R. A. (2010). A fundamental partnership: the experiences of practicing teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 16(5), 615–632.
- Arhar, J., Niesz, T., Brossmann, J., Koebley, S., O'Brien, K., Loe, D., & Black, F. (2013). Creating a 'third space' in the context of a university–school partnership: supporting teacher action research and the research preparation of doctoral students. *Educational Action Research*, 21(2), 218–236.

- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56, 20–38.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304.
- Evetts, J. (2011). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8, 247–266.
- Faulconbridge, J., & Muzio, D. (2008). Organizational professionalism in globalizing law firms. *Work, Employment & Society*, 22(1), 7–25.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Finne, H., Mordal, S., & Stene, T. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Trondheim: SINTEF.
- Følgegruppen (2014). *Lærerutdanning i endring. Indre utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle hinder*. Stavanger: Universitetet i Stavanger/ Følgegruppen for lærerutdanningsreformen.
- Gjefsen, H. M., Gunnes, T., & Stølen, N. M. (2014). *Framskrivninger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring*. SSB-Rapport 2014/nr. 31.
- Goodson, I. (1995). Education as a practical matter: some issues and concerns. *Cambridge Journal of Education*, 25, 137–148.
- Granlund, L. Mausestagen, S., & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HiO-rapport nr. 2. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Grossman, P., Hammersnes, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and teaching*, 15, 273–289.
- Grossman, P. L. (1989). Learning to teach without teacher education. *Teachers College Record*, 91(2), 191–208.
- Halvorsen, K. V. (2014). Utvikling av partnerskap i en femårig lektorutdanning – sett fra et økologisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 14–24.
- Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–419.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1989). *På egne vilkår* (4. utgave). Oslo: Cappelen forlag.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055–1067.
- Hauge, T. E. (2001). Casemetodikk og mappevurdering i lærerutdanningen. *Uniped*, 23(2), 40–47.
- Hauge, T. E. (2008). Mappevurdering og nye teknologier – et spørsmål om produktive grenseflater. I M. Allern & K. S. Engelsen (Red.), *Mapper i digitale læringskontekstar – erfaringar og perspektiv frå høgere utdanning* (s. 67–76). Noregsuniversitetet.
- Hauge, T. E. (2015). Preparing Teachers for Tomorrow's Schools: Reforming Initial Teacher Education with the Use of ICT in Norway. I *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part B)* (s. 415–437). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Helleve, I., & Langøren, K. (2010). Veilederutdanning. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 176–190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207–216.
- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89–108.

- Hobson, A. J., & McIntyre, J. (2013). Teacher fabrication as an impediment to professional learning and development: the external mentor antidote. *Oxford Review of Education*, 39(3), 345–365.
- Hollup, K., & Sommer-Holm, M. (2015). *Hvorfor slutter nyutdannede lærere?* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/42095>.
- Howard, J. (2002). Technology-Enhanced Project-Based Learning in Teacher Education: Addressing the Goals of Transfer. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(3), 343–364.
- Hulme, M., & Sangster, P. (2013). Challenges of research(er) development in university schools of education: a Scottish case. *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 181–200.
- Hunnskaar, T. S., & Borge, I. C. (2015). Ønsker du å utvikle matematikkundervisningen din? I U. Rindal, A. Lund, & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 99–110). Oslo: Universitetsforlaget.
- ILS (2015). *Intensjonsavtale for samarbeid om universitetsskoleprosjektet mellom [N skole] og Universitetet i Oslo ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)*. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/proted/utviklingsomrader/digitale-leringsomgivelser/1.-intensjonsavtalen.pdf>.
- Jahreie, C. F., & Ludvigsen, S. (2007). Portfolios as boundary object: Learning and change in teacher education. *Research and Practice of Technology-Enhanced Learning*, 2(3), 299–218.
- Jones, M. (2010). The needs of mentors. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 115–129). Oslo: Universitetsforlaget.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123–135.
- Korthagen, F. A. J. (2001). Teacher education: a problematic enterprise. I F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Red.), *Linking practice and theory – the pedagogy of teacher education* (s. 35–67). Mahwah: Routledge.
- KS (2013). *KS' eierstrategi for barnehage og skole 2013–2016*. Oslo: KS.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Strategi: Lærerløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapssenter for utdanning (2015). *Partnerskap i lærerutdanning*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Kvalbein, I. A. (2004). Lærerutdannere og profesjonsorientering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88, 19–36.
- Kvernbekk, T. (2011). Erfaring, praksis og teori. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 146–163) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kwakman, K. (2003). Factors influencing teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- Lejonberg, E., & Christophersen, K. A. (2015). School-based mentors' affective commitment to the mentor role: Role clarity, self-efficacy, mentor education and mentor experience as antecedents. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 13(2), 45–63.
- Lejonberg, E., & Elstad, E. (2014). Bruk av profesjonsbegrepet i kampen om utdanningspolitikken innhold. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 39–56), Oslo: Universitetsforlaget.
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142–158.
- Lejonberg, E., & Tiplic, D. (kommer). Clear Mentoring: Contributing to Mentees' Professional Self-Confidence and Intention to Stay in Their Job. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*.
- Lid, S. E. (2013). *PPUs relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger, NOKUTs utredninger og analyser*. Oslo: NOKUT.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging*. KSU nr. 3. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lortie, D. (1976). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lund, A., Bakken, J., & Engelen, K. (2014). Teacher education as design: technology-rich learning trajectories and environments. *Seminar.net- International journal of media, technology and lifelong learning*, 10(2), 89–97.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225–240.
- Maguire, M. (2000). Inside/Outside the Ivory Tower: teacher education in the English Academy. *Teaching in Higher Education*, 5, 150–165.
- Martin, S., Snow, J., & Franklin Torrez, C. A. (2011). Navigating the Terrain of Third Space. Tensions with/in Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299–311.
- Mathisen, P., & Bjørndal, C. (2007). Forord. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 5–13). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McDonald, M., Tyson, K., Brayko, K., Bowman, M., Delpont, J., & Shimoura, F. (2011). Innovation and Impact in Teacher Education: Community-Based Organizations as Field Placements for Preservice Teachers. *Teachers College Record*, 113(8), 1668–1700.
- Moen, O. M. (2014). PPU-monopolet. *Lektorbladet*, 3, 16–17.
- Moronski, N. H. (2014). Praktisk-pedagogisk ulykke. *Klassekampen*. Hentet fra <http://klassekampen.no/article/20140222/ARTICLE/140229961/1008>.
- Nesje, K. (2014). Teach First Norway. Nye modeller i lærerutdanningen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 97–113), Oslo: Universitetsforlaget.
- Niemi, H. (2008). Research-based teacher education for teachers' lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe*, 13, 61–69.
- Paulsen, G. E. (2014). Pedagogikkfaget: Utenfor tiden. *Lektorbladet*, 4, 5–6.
- Payne, S. C., & Huffman, A. H. (2005). A longitudinal examination of the influence of mentoring on organizational commitment and turnover. *Academy of Management Journal*, 48(1), 158–168.
- Petersen, J. E., & Treagust, D. F. (2014). School and university partnerships: The role of teacher education institutions and primary schools in the development of preservice teachers' science teaching efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(9), 153–167.
- Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. (2009). The Hedgehog and the Fox: A Discussion of the Approaches to the Analysis of ICT Reforms in Teacher Education of Larry Cuban and Yrjö Engeström. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 83–104.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Roksvaag, K., & Texmon, I. (2012). *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035*. Report nr. 18. Statistics Norway.
- Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerkvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 118–139). Oslo: Abstrakt forlag.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2014). Learning to teach in Norway: A shared responsibility. I O. McNamara (Red.), *Workplace Learning in Teacher Education* (s. 261–277), Dordrecht: Springer Publishing Company.
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94, 203–218.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Sundli, L. (2007). Veiledning i kulturer for læring – tomt mantra eller virksomt medium? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 170–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Teach First Norway (2015). *Om Teach First*. Hentet fra <http://www.teachfirstnorway.no/no/Om-Teach-First/>.

- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474.
- Tobiassen, R. (2014). «Det tredje rom» i lærerutdanningen: et tverrprofesjonelt partnerskap om mentoring av lærerstudenter. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas, & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013 Conference proceedings* (s. 255–262), Trondheim: Akademika forlag.
- Totterdell, M., Woodroffe, L., Bubb, S., Daly, C., & Smart, T. (2004). *What are the effects of the roles of mentors or inductors using induction programmes for newly qualified teachers (NQTs) on their professional practice, with special reference to teacher performance, professional learning and retention rates*. London: EPPI-Centre.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). En profesjon innenfor profesjonen. *Bedre skole*, 4, 82–87.
- UNIFORUM (2014). *Ynskjer meir fleksibel praksisordning for lektorar*. Hentet fra <http://www.uniforum.uio.no/nyheter/2014/09/ynskjer-meir-fleksibel-praksis-for-lektorstudentar.html>.
- Universitetet i Oslo (2015). *Veil 4015. Veiledning og mentoring i lærerprofesjonen*. Hentet fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/VEIL4015/index.html>.
- Utdanningsforbundet (2009). *En ansvarlig og offensiv profesjon*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Vassli, O. (2011, 14. november). *Heftig debatt om teori og praksis*. Hentet fra <http://plinius.wordpress.com/2011/11/14/p-16811/>.
- Vedeler, M. (2010). *Slakter lektorpraksisen ved UiO*. <http://universitas.no/nyhet/55205/slakter-lektorpraksisen-ved-uio/hl:l%E6rerutdanning>
- Weber, M. (1949). *The Methodology of the Social Sciences*. New York: Free 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), 89–99.