



KUNNSKAPSSENTER  
FOR UTDANNING



# Partnerskap i lærerutdanningen

**En forskningskartlegging -  
KSU 3/2014**

*Sølvi Lillejord & Kristin Børte*



Tittel: *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging*

Referanse: Lillejord, S. & Børte, K. (2014) *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

ISBN: 978-82-12-03384-9

Referanse nr. KSU 3/2014

Publisert: Desember 2014

Rettigheter: © 2014 Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd, Oslo. Det er tillatt å sitere fra denne rapporten for forskningsbruk eller annen ikke-kommersiell bruk - forutsatt at gjengivelsen er korrekt, at rettigheter ikke påvirkes og at den siteres korrekt. All annen bruk krever skriftlig tillatelse.

Kontakt: Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd  
Besøksadresse: Drammensveien 288, 0283 Oslo  
Postadresse: Postboks 564, 1327 Lysaker  
Telefon: (+47) 22 03 70 00  
Mail: [kunnskapssenter@forskningsradet.no](mailto:kunnskapssenter@forskningsradet.no)  
Nett: [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)



## Innhold

Sammendrag .....	1
Innledning.....	1
1. Hva er partnerskap i lærerutdanningen? .....	3
1.1 Målet med partnerskap.....	5
1.2 Et paradigmeskifte i lærerutdanningen.....	6
1.3 Fra tilfeldig til systematisk.....	8
1.4 Fra asymmetrisk til symmetrisk.....	9
1.5 Partnerskap som del av integrert lærerutdanning.....	11
1.6 Et tredje rom .....	12
2. Partnerskap må koordineres og arbeidet ledes .....	14
2.1 utfordringer i partnerskap .....	15
2.2 Forutsetninger for at partnerskap skal lykkes.....	16
2.3 Reelt samarbeid i partnerskap .....	17
2.4 Forskning om partnerskap i andre sammenhenger .....	17
3. Oppsummering.....	18
3.1 Relasjoner og samarbeid .....	18
3.2 Organisering og ledelse av partnerskap .....	19
3.3 utfordringer og forutsetninger .....	19
3.4 Forskningsdesign, teorifundament og metode – utfordringer og problemer.....	19
4. Videre utvikling av partnerskapsmodeller og anbefalinger for forskning, praksis og ledelse .....	20
4.1 En alternativ modell for samarbeid i partnerskap.....	21
4.2 Anbefalinger for videre forskning - teori og begrepsutvikling .....	22
4.3 Anbefalinger for praksis – Forutsetninger for reelt partnerskapssamarbeid .....	24
4.4 Anbefalinger om ledelse i partnerskapssamarbeid.....	25
5. Konklusjon og kunnskapshull .....	25
Litteratur.....	27
Litteraturliste – artikler som er inkludert i forskningskartleggingen .....	31
Vedlegg 1: Protokoll over litteratursøk .....	33
Vedlegg 2: Kriterier for relevansvurdering.....	35



# Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging

---

## Sammendrag

*Denne forskningskartleggingen inkluderer vitenskapelige artikler som har undersøkt partnerskap i lærerutdanningen og er publisert i perioden 2010-2014. Hensikten med å gjennomføre forskningskartleggingen er å få overblikk over tema i forskningen om partnerskap og innsyn i problemstillinger som forskningen dokumenterer. Normalt er partnerskap i lærerutdanningen samarbeid mellom en lærerutdanningsinstitusjon og institusjonens praksisskoler. Forskingen som er gjennomgått beskriver imidlertid også partnerskap med flere partnere. Et sentralt mål med å inngå partnerskap er å gjøre lærerutdanningen bedre og mer praksisrelevant. Andre mål for partnerskapet kan være fornyelse av praksisformer både i lærerutdanningen og skolene samt veiledning av nyutdannede og profesjonsutvikling for lærere i skolen. Tverrinstitusjonelle partnerskap beskrives som ressurskrevende på alle måter. Den største utfordringen er hvordan man skal oppnå et jevnbyrdig samarbeid. Forskingen rapporterer om ulike spenninger på mange nivåer og argumenterer for at det trengs engasjert og kompetent ledelse både i etableringsfasen og i drifts- og fornyingsfasen av et partnerskap. Hvordan man strukturerer partnerskap, plasserer ansvar og fordeler arbeidsoppgaver, har betydning for hvor godt det fungerer. Samfunnet er i vedvarende utvikling og elevers og foreldres forventninger til skolen forandrer seg med hver ny generasjon. Partnersamarbeid må derfor stadig fornyes ved å tilpasses nye krav og forventninger samt ny kunnskap fra forskning.*

## Innledning

Kunnskapssenter for utdanning presenterer her en kartlegging av nyere forskning (2010-2014) om temaet partnerskap i lærerutdanningen. Forskningskartleggingen er resultat av et strategisk samarbeid mellom Kunnskapssenter for utdanning og Senter for fremragende utdanning, ProTed. Kunnskapssenter for utdanning bidrar til samarbeidet med et kunnskapsgrunnlag fra forskning. For denne forskningskartleggingen ønsket ProTed svar på følgende spørsmål: *Hva kjennetegner gode partnerskapsmodeller i lærerutdanningen?* Dette spørsmålet styrte to systematiske litteratursøk, som ble gjennomført i juni og september 2014 i de fire databasene Education Resources Information Center (ERIC), Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA), International Bibliography of the Social Sciences (IBSS) og ProQuest Education Journals (PQEJ). Søkene resulterte i 87 treff. I tillegg ble det gjennom håndøk identifisert ytterligere 10 artikler. Samtlige 97 artikler ble screenet på tittel og sammendrag, og etter en eksklusjons- og inklusjonsprosess, er 25 artikler inkludert i denne rapporten (vedlegg 1). I tillegg er det gjort særskilte søk etter nyere norskspråklig litteratur om partnerskap. For å gi et mest mulig dekkende bilde av forskningen på området inngår både empiriske, evaluerende og drøftende artikler, samt tre reviewartikler i kartleggingen<sup>1</sup>.

Forskningskartleggingen gir et overblikk over relevante primærstudier og reviewartikler, publisert i fagfelleverderte tidsskrift i perioden 2010-2014. Rapporten løfter frem problemstillinger som drøftes i artiklene og presenterer mønstre i og konklusjoner fra forskningen. Målet med kartleggingen er å gi

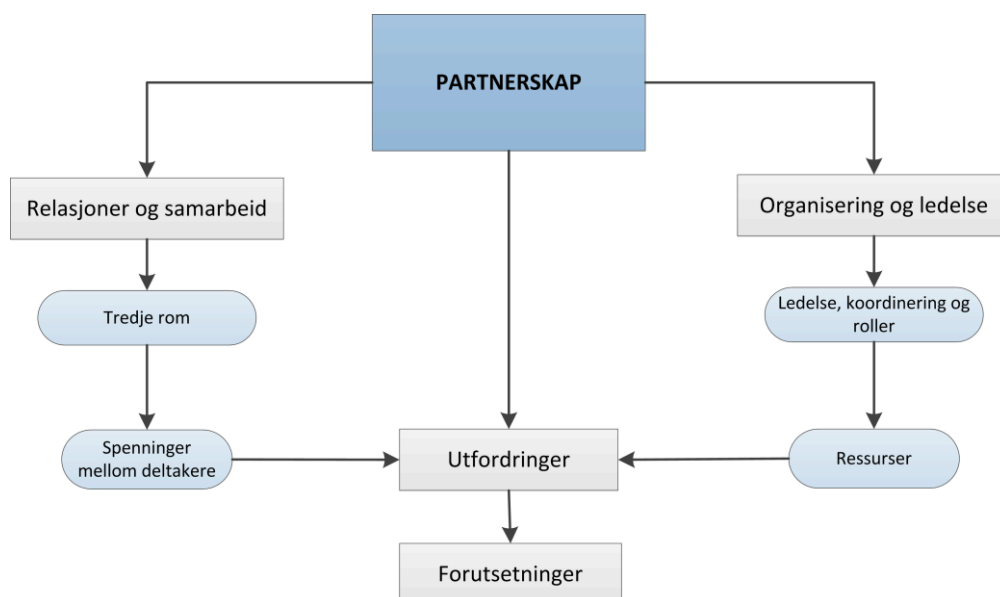
---

<sup>1</sup> I kartleggingen er det 12 empiriske, 8 drøftende og 2 evaluerende artikler i tillegg til 3 reviewartikler.

innsyn i problemstillinger forskerne avdekker gjennom prosjektene de rapporterer fra. Ved å kartlegge og sammenstille forskning får man også overblikk over tema av generell interesse som går igjen i de ulike artiklene. Studiene er vektet etter relevans på en skala fra 1-5. Kriterier for rangeringen er beskrevet i vedlegg 2. Artikler som har fått relevansindikator 5 og 4 er mest referert i kartleggingen. Forskningskartleggingen kan være til nytte for forskere og politikktutformere, samt lærerutdanningsinstitusjoner og skoler som vil bruke partnerskap strategisk til å styrke lærernes profesjonskunnskap ved bedre integrasjon av lærerutdanningens teori- og praksisundervisning.

I arbeidet med forskningskartleggingen har det utkrystallisert seg noen hovedtema i forskningen. Figur 1.0 under gir en oversikt over disse temaene, som kan grupperes i tre kategorier: 1) Artikler som undersøker relasjoner og samarbeid i partnerskap mellom skole og lærerutdanningsinstitusjoner (Allen 2010; Arhar m.fl 2013; Bier m.fl. 2012; Chambers og Armour 2011; Chambers og Armour 2012; Clarke og Nielsen 2014, Douglas 2012; Ikpeze m.fl. 2012; Klein m.fl. 2013; Martin m.fl. 2011; Taylor m.fl. 2014; Zeichner 2010), 2) Artikler som undersøker organisering og ledelse av partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler (Carter 2012; Hulme og Sangster 2013; Le Cornu 2012; Menter og Hulme 2011; Mitchell og Alexandrou 2011; Parylo 2013) og 3) Artikler som avdekker utfordringer ved og forutsetninger for vellykkede partnerskap mellom skoler og lærerutdanningsinstitusjoner (Breault og Breault 2010; McDonald m.fl. 2011; McDonald m.fl. 2013; Pepper m. fl. 2012; Petersen og Treagust 2014; Sigurðardóttir 2010; Waitoller og Kozleski 2013).

Mange forskere som undersøker relasjoner og samarbeid bruker begrepet "et tredje rom" for å beskrive samhandling mellom deltakerne. Studiene som undersøker samhandlingsprosesser og relasjonsmønstre, avdekker ulike spenninger mellom deltakerne. Artiklene som studerer organisering og ledelse ser på koordinering og hvilke oppgaver aktører fra institusjonene som inngår i partnerskapet både har og tar i samarbeidet. Forskningen peker også på forutsetninger for at samarbeid i partnerskap skal lykkes, særlig betydningen av menneskelige og økonomiske ressurser.



Figur 1.0: Oversikt over tema i artiklene som inngår i forskningskartleggingen



I det videre presenteres innledningsvis hva partnerskap i lærerutdanningen er og hvordan partnerskapsmodeller har utviklet seg fra 1980-tallet og frem til i dag. I den første delen (kapittel 1) beskrives først intensjoner og ambisjoner bak partnerskap samt hvordan partnersamarbeid utfordrer lærerutdanningsinstitusjonens tradisjonelle "eierskap" til lærerutdanningen. Deretter dokumenteres hvor ressurskrevende tverrinstitusjonelle samarbeid er og hvordan historisk asymmetriske maktrelasjoner skaper spenninger blant deltakerne. Artiklene beskriver utfordringer som spenner fra problemer med å finne tid til å samarbeide til hvordan man skal finne sin plass i partnerskapet. I neste del (kapittel 2) er tema hva som trengs av koordinering og ledelse for at samarbeidet skal bli reelt og varig, partnerskap som del av integrerte lærerutdanningsprogram samt forutsetninger for at partnerskap skal fungere godt. Til slutt kommer et avsnitt som viser hvordan betegnelsen "et tredje rom" brukes til å illustrere samarbeidsrelasjoner i partnerskap. Forskningskartleggingen avsluttes (kapitlene 3-6) med oppsummering, konklusjoner og anbefalinger for videre forskning. I tillegg pekes det på noen problematiske sider ved teorigrunnlag, modeller og begrepsbruk i forskningen og kunnskapshull i forskningen om partnerskap. Forskningskartleggingen bygger primært på de inkluderte artiklene, men for å utdype poeng, vise direkte til kilden og koble forskningen til en norsk kontekst er også andre referanser inkludert.

## 1. Hva er partnerskap i lærerutdanningen?

Partnerskap i lærerutdanningen er en samlebetegnelse for ulike måter å organisere samarbeidet mellom en lærerutdanningsinstitusjon og skolene hvor lærerstudentene har sin praksis. Det er enighet om at hensikten med å etablere partnerskap er å styrke kvaliteten på utdanningen, særlig å øke praksisrelevansen. Det er også et mål at partnerskapet skal bidra til å fornye praksis i begge de samarbeidende institusjonene (Teitel 1999). Noen har derfor en ambisjon om at partnerskapet skal bidra til læreres profesjonslæring ut over selve lærerutdanningen. Særlig er behovet for veiledet praksis det første yrkesåret trukket frem som et område det bør satses på. Dette forutsetter at lærere som skal være mentorer får veilederutdanning ved det samarbeidende universitetet (eller høgskolen). Fordelene med å arbeide systematisk med lærernes profesjonsutvikling er oppsummert slik: Partnerskap styrker både skolene og lærerutdanningsinstitusjonene. Ved å delta i forskning, i fellesskap undersøke pedagogiske praksiser og sammen planlegge undervisning og veiledning, lærer alle deltagende parter noe nytt (Levine 2006; Caprano m. fl. 2010).

Noen studier beskriver også tettere samarbeid mellom lærerutdanningen og lokalmiljøet, for eksempel frivillige organisasjoner eller lokalt næringsliv. Dette er ingen ny idé; den går tilbake til John Dewey. Slikt samarbeid har imidlertid ikke nedfelt seg i en gjennomtenkt strategi, men preges av ulike og spredte tiltak (McDonald m. fl. 2011). Sleeter (2008) har oppsummert forskning som beskriver samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og lokalmiljø, og finner at forankring i lokalmiljøet gjør lærerstudenter bedre forberedt på utfordringer de møter i flerkulturelle skoler. Forutsetningene for at partnerskap med flere parter skal fungere er disse: 1) Utgangspunktet må være at det finnes flere ressurser enn de som normalt anvendes, og at det gjelder å ta alle ressursene i bruk 2) Undervisningen må ta utgangspunkt i lokalmiljøet 3) Studentene må lære hvordan de skal lære om barn og unge i deres lokalmiljø 4) Det trengs et bredere perspektiv på læring – et perspektiv som anerkjenner at læring også skjer utenfor skolens fire vegger (McDonald m. fl. 2011, s. 1673).

Det eksperimenteres også med praksisskoler som arbeider etter modell fra universitetsklinikken som bidrar til å utdanne helsepersonell. I Norge kalles disse skolene universitetsskoler. Universitetsskoler ble først introdusert ved Universitetet i Tromsø, videreført ved Universitetet i

Oslo, og er et av utviklingsområdene i ProTed, Senter for fremragende lærerutdanning (<http://www.uv.uio.no/proted/>).

Partnerskap i lærerutdanningen er altså tverrinstitusjonelle arrangement som forutsetter samarbeid og samhandling mellom aktører med ulike bakgrunner, roller og funksjoner.

### **Kort historikk**

En tidlig modell for integrert lærerutdanning var *Oxford Internship Scheme*, som ble utviklet på midten av 1980-tallet (BERA 2014). Dette programmet skulle både skape bedre sammenheng mellom undervisningen ved universitetet og studentenes praksis i skolene (teori og praksis) og samtidig bidra til profesjonslæring i skolene. Parallelt med utviklingen i England arbeidet nettverket Holmes Group (1990) i USA med å utvikle partnerskap for lærerutdanning etter modell av medisinerstudiet. Holmesgruppen etablerte skoler for profesjonsutvikling (Professional Development Schools – PDS) som var forpliktet på følgende retningslinjer: a) Undervisningen skal være slik at elevene lærer å lære (utvikle forståelse, ikke bare gjengi faktakunnskap) b) Klasser og skoler skal organiseres som lærende fellesskap c) Det skal være ambisiøse mål for alle elever, d) Læringsmiljøet i skolen skal støtte elevenes læring og lærernes læring e) Refleksjon over og undersøkelser av praksis skal være en sentral del av lærernes arbeid i skolen og f) Lærernes utdanning skal restruktureres (Pepper m. fl. 2012). Universitetene og partnerskolene utviklet i fellesskap studieprogram som var designet slik at pensumlitteratur og "klinisk praksis" gikk parallelt. Ved å få en gradvis innføring i undervisningens kompleksitet, lærte studentene hvordan de skulle integrere kunnskap fra mange forskjellige kilder. Mens målet var et reelt samarbeid mellom institusjonene, ble utfordringen å komme bort fra en fragmentert utdanning som besto av enkeltbidrag fra uavhengige "leverandører".

Etter at rapporten *Teaching Scotland's Future (The Donaldson Report)* ble lagt frem i 2011, har det vært arbeidet med å styrke partnerskapet mellom alle som bidrar i skotsk lærerutdanning. Undervisning omtales som en kompleks og utfordrende praksis, og profesjonslæring trenger et solid rammeverk (Menter og Hulme 2011). Ambisjonen er å få mer systematikk i arbeidet, gjøre det mer forpliktende og inkluderende og få bedre sammenheng mellom utdanningen og lærerens første år i yrket. Dessuten skal lærerutdanningen i større grad bygge på evidens ved at studentene leser forskningslitteratur og lærer å arbeide med data fra evalueringer og elevenes læringsutbytte. Det skal være høye opptakskrav og lærerutdanningen skal rutinemessig evalueres. Også i Nederland arbeides det med å utforme integrerte profesjonsprogram med tettere koblinger mellom praksisskoler og universitet. Selv om det ikke finnes en enhetlig "nederlandsk" lærerutdanning, er det likevel en felles visjon og et rammeverk om undervisning og læring som bygger på forskning om god profesjonslæring og hvordan elever lærer (Hammerness, m. fl. 2012, s. 52). I Finland betraktes lærere som forskere, og der er skoler utvalgt, kvalitetsvurdert og bemannet for å fungere som sertifiserte øvingskoler. De inngår i forpliktende partnerskap med universiteter og deltar i universitetenes forskningsprosjekt.

I løpet av de vel tjue årene man har høstet erfaringer med partnerskap har det skjedd en utvikling. Mange steder pågår større og mindre forskningsprosjekter hvor lærere og forskere samarbeider om aktuelle problemstillinger. De siste årene har *felles visjon, forpliktelse og fornyelse* kommet inn som viktige forutsetninger for velfungerende partnerskap i USA, og det etableres partnerskapsmodeller som særlig skal forberede lærere på utfordringer i flerkulturelle skoler (Pepper m. fl. 2012). I dette arbeidet er organisasjonen *National Association of Professional Development Schools (NAPDS)*

(<http://www.napds.org/>) en pådriver. NAPDS utformer kriterier for gode partnerskapsmodeller og deler ut priser til de beste partnerskapene.

### ***Fortsatt behov for nytenkning?***

Til tross for at det i lang tid har vært gjort en stor innsats for å etablere partnerskap, mener Ken Zeichner (2010) at for dårlig integrasjon av skolenes innsats i lærerutdanningen både har vært og fortsatt er et stort problem fordi det er vanskelig å få til et *reelt* samarbeid mellom skolene og utdanningsinstitusjonene. Han påpeker at det har vært vanlig med misforståelser og uenighet i *triaden* student-mentor-veileder. Etter å ha evaluert arbeidet i et partnerskap, konkluderer Allen m. fl. (2010) med at det nesten kan virke som om lærere og akademikere tilhører ulike verdener. Både er det snakk om forskjellige grunnantakelser, manglende kunnskap om og uklar forståelse av hverandres kunnskapskultur og liten interesse for hva som preger det daglige arbeidet på henholdsvis institusjonen og skolen. Håpet er at tettere kontakt og bedre dialog mellom partene kan bidra til felles forståelse av mål og innhold i utdanningen. Dette skjer imidlertid ikke av seg selv, men krever målrettet og strategisk arbeid – aller helst noe konkret man kan samarbeide *om*.

Noen av problemene forskerne registrerer mener de kan tilskrives at man ikke tar et oppgjør med tradisjonen. Tradisjonelt har studentene først fått presentert teorien – deretter har det vært forventet at de skal ut i praksis for å "øve" på det de har lært. Et alternativ til denne modellen er å designe studiet slik at lærerstudentene *samtidig* får anledning til å undersøke den akademiske kunnskapen og lærernes praksiskunnskap om undervisning. Dette forutsetter at teori og praksis oppfattes som to ulike, men likeverdige kunnskapskilder, at studentene tidlig blir kjent med praksis, og at problemløsende aktiviteter får en sentral plass i studiet. Ved å redesigne utdanningen etter slike prinsipper kan studentene få bedre innsikt i undervisningens kompleksitet og dypere forståelse av utfordringer i skolen – som både kan være generelle og knyttet til undervisning i fag eller emner. De vil også lære hva det innebærer å undervise sammensatte elevgrupper

### **1.1 Målet med partnerskap**

Partnerskap er primært en strategi for å strukturere, organisere og styrke lærerutdanningen som profesjonsutdanning. Et mål med partnerskap er å få på plass et bedre system for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling mellom den delen av lærerutdanningen som foregår ved institusjonene og det som skjer i praksisskolene. Skolene er tett på praksis og vet hvordan utviklingstrekk i foreldregenerasjonen og elevpopulasjonen får konsekvenser for undervisningen. Lærerutdannere i institusjonene følger med på forskningen og bidrar til den akademiske kunnskapsutviklingen. Ambisjonen er å få brakt disse to kunnskapskulturene sammen på måter som kan fornye og styrke lærernes profesjonslæring. I dag er lærerutdanningens utfordring å utvikle den kunnskapen som studentene trenger for å undervise i det 21. århundre. *21 Century Skills* er en samlebetegnelse for fagovergripende kompetanser som støtter utviklingen av generelle ferdigheter. I tillegg til å lære fag skal elevene utvikle kompetanse i lesing, regning, skriving, samt muntlige og digitale ferdigheter. Her handler det om at tradisjonelle faggrensere utfordres, at nye generasjoner har andre krav og forventninger, at digitaliseringen tvinger frem nye forståelser av forholdet mellom kunnskap og læring og at globaliseringen gjør oss til både lokale og globale borgere. Slike dyptgripende endringer gjør også noe med elevenes opplevelse av hvor relevant skolen er for dem. Barn og unge i dag har andre krav til det psykososiale skolemiljøet enn deres foreldre hadde, og lærerutdanningen må ha et gjennomtenkt forhold til hva som er en inkluderende skole i dag og i den nærmeste fremtid.

Mitchell og Alexandrou (2011) bruker data fra evalueringen av et nytt masterprogram for å vise hvordan partnerskap kan etableres og vedlikeholdes, og argumenterer for at partnerskapsmodeller nødvendigvis må være demokratiske når målet er å utvikle skolene som demokratiske institusjoner. I likhet med John Dewey mener de at elever best lærer demokratisk deltakelse ved å praktisere det, og at praktiseringen av demokratiske prinsipper både har en utdannende effekt og gjør det mulig å ta opp spørsmål om likhet og ulikhet samt hvilke muligheter barn og unge har i dagens samfunn. Videre påpeker de at det er spenninger mellom idealene for praksisfelleskap som partnerskapsmodeller bygger på og den konkurransepregede neo-liberale skolepolitikken som føres i England, hvor det er stor forskjell på hvor godt elever fra rike og fattige familier gjør det på skolen.

Tradisjonelt har institusjonene (universiteter og høyskoler) dominert lærerutdanningen. Derfor har mange som deltar i lærernes utdanning ikke oppfattet seg som lærerutdannere (Allen m. fl. 2010). Ved å gjøre skolene til aktive partnere i utdanningen blir det enklere å integrere skolenes kunnskap om nye praksisformer i utdanningen (Petersen og Treagust 2014). Det kan også bli lettere å gjøre noe med svakheter som avdekkes gjennom evalueringer og forskning – alt fra behovet for bedre klasseledelse, tilbakemeldinger og vurderingspraksiser. Partnerskap skal bidra til bedre kobling mellom teori og praksis ved at alle som har ansvar tar mer aktivt del i utforming, gjennomføring og evaluering av utdanningen. Forskningskartleggingen viser imidlertid at det er sprik mellom idealene og ambisjonene om hva man *kan* oppnå til hva man faktisk oppnår i partnerskap.

## 1.2 Et paradigmeskifte i lærerutdanningen

Det å utvikle mindre hierarkiske samarbeidsmodeller omtaler Zeichner (2010) som et paradigmeskifte i lærerutdanningens kunnskapsutvikling. Paradigmeskiftet drives av behovet for å utvikle ny kunnskap om pedagogisk praksis. Blant annet må skolene sette ord på og tydeliggjøre sin erfaringsbaserte kunnskap og samle seg om hva som er god og (erfaringsmessig) velfungerende praksis. Det må arbeides kumulativt også med den erfaringsbaserte kunnskapen, ikke bare med forskningen. Parallelt med arbeidet som foregår på skolene, må lærerutdanningsinstitusjonene klargjøre forskningens bidrag til profesjonskunnskapen. Selv om vi utvilsomt trenger mer forskning på effekter av innsatser i utdanningssektoren, har vi mye kunnskap om *forutsetninger* for god praksis. Vi vet hva som skal til for at praksis skal bli god, og vi vet mye om hva vi *ikke* bør gjøre. Problemet er ikke alltid mangel på kunnskap, men vel så ofte hvordan man skal *gjøre* det, altså få det til i praksis. Hindringsfaktorer er både tradisjon og historie som har satt seg i aktørenes holdninger, samt strukturer og ressurser som gir rammer for hva det er mulig å få til – hvilket handlingsrom man har.

Da Norgesnettrådet evaluerte lærerutdanningen ved fem norske høyskoler i 2000, fant evalueringskomiteen at studentene ikke så sammenhengen mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. Komiteen mente at ansvaret for lærerutdanningsprogrammene måtte forankres bedre i ledelsen ved institusjonene. Det ble påpekt behov for systemer for vedvarende kvalitetsutvikling, bedre oppfølging av personalet, at FoU-aktiviteten måtte rettes mot problemstillinger i praksisfeltet at pedagogikkfaget måtte styrkes og at avtaler om praksisopplæring måtte inngås med skolene, ikke med individuelle øvingslærere, slik det var vanlig den gangen (Norgesnettrådet 2002). I 2005 ble allmennlærerutdanningen evaluert av NOKUT, som konkluderte med at teori og praksis ser ut til å foregå i ulike kretsløp i utdanningen, og at den store utfordringen er å integrere fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis (NOKUT 2006). Partnerskap fremstår som et svar på slike utfordringer.

I 1990 ble lærerutdanningen i Skottland flyttet til "Schools of Education" ved universitetene (Hulme og Sangster 2013). Dette ga nye muligheter for kreativ utvikling av studentenes forståelse av forskning om utdannings spørsmål og hva som kjennetegner god undervisning. Siden har det vært arbeidet systematisk med å utvikle forskning om lærerutdanning og forskningskapasitet i lærerutdanningen. En utfordring er at lærerutdanningen både er en profesjonsutdanning og en utdanning i disiplin fag. Dermed blir de enkelte medlemmene av profesjonen utsatt for påvirkning og forventninger fra ulike akademiske "stammer" (Menter 2011).

I Norge arbeides det systematisk med å etablere universitetsskoler. Partnerskap mellom universitet og universitetsskole har siden 2011 vært et utviklingsområde i ProTed, Senter for fremragende utdanning, (ved UiO og UiT), og brer seg nå til lærerutdanningene på flere norske universiteter. Universitetsskolene blir valgt ut etter en anonymisert søknadsrunde, og samarbeidet formaliseres i en samarbeidsavtale. Det er tre mål med å etablere universitetsskoler: 1) Utvikle lærerutdanningen 2) Utvikle lærerstudentenes praksis og 3) Få forskning og utviklingsarbeid inn i skolen.

I Norge økte interessen for partnerskap etter at NOKUT evaluerte allmennlærerutdanningen i 2005, og slo fast at praksis må være et premissgivende element i lærerutdanningene. På bakgrunn av denne evalueringen ble PIL-prosjektet<sup>2</sup> etablert og finansiert av Kunnskapsdepartementet. Prosjektet skulle utvikle nye praksismodeller og partnerskap i et trepartssamarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehage/skoleeier og barnehage-/skole. Det har blitt utarbeidet flere rapporter fra PIL- prosjektet<sup>3</sup>. I tillegg har Tobiassen (2014)<sup>4</sup> og Gloppen (2013)<sup>5</sup> undersøkt ulike samarbeidsarenaer som ble etablert, for eksempel praksisverksted og trepartssamtalen.

Norske forskere (Halvorsen 2014a og b; Halvorsen og Smith 2012) har fulgt utviklingen av partnerskap i henholdsvis en femårig lektorutdanning og en førskolelærerutdanning. Undersøkelsen i lektorutdanningen viste at lærerne og lærerstudentene var uenige om hvorvidt punktpraksis fremmet studentenes profesjonsutvikling. Det var også uenighet blant lærerne om lærerstudentenes kompetansebehov. Spenningene gjorde det vanskelig å utvikle en felles plattform (Halvorsen 2014). Halvorsen og Smith (2012) fulgte utviklingen av et partnerskap i en førskolelærerutdanning. Her ble aktørenes erfaringer med endringer i samspillet mellom student – praksislærer og mellom student-praksislærer-faglærer undersøkt. Resultatene viser at partnerskap endrer arbeidsmåter, posisjoner og ritualer. Mens de opprinnelige handlingsmønstrene gjorde det vanskelig å realisere felles mål i

---

<sup>2</sup> <http://www.pilprosjektet.com/>

<sup>3</sup> Bakke, E., Eriksen, S., Gloppen, B. H., Halmrast, G. S., Ranheimsæter, Å., & Sommervold, T. (2011). PIL–Praksis som integrerende element i lærerutdanningen.

Burner, T., & Lybæk, L. (2010). Utvikling av samarbeidsformer mellom lærerutdanning og skole-/barnehageeier: fase 1: kartlegging av eksisterende samarbeid.

Eriksen, S., & Gloppen, B. H. (2011). Kvalitetsutvikling i samspillet mellom høgskolen og praksisfeltet i grunnskolelærerutdanningen: Hvordan kan strukturelle endringer og kompetanseutvikling bidra? Et delprosjekt under PIL-prosjektet (Praksis som integrerende element i lærerutdanning).

Ranheimsæter, Å., Sommervold, T., & Stauri, T. A. (2011). Trepartssamtalen, et praktisk bidrag til en profesjonsrettet lærerutdanning?.

Tholing, K. R. (2013). Praksislærere og partnerbarnehager-likeverdige samarbeidspartnere i førskolelærerutdanningen?: Rapport fra praksisprosjekt ved førskolelærerutdanningen 2010-2011.

<sup>4</sup> Tobiassen, R. (2014). «Det tredje rom» i lærerutdanningen: et tverrprofesjonelt partnerskap om mentoring av lærerstudenter. FoU i praksis, 2013.

<sup>5</sup> Gloppen, B. H. (2013). Trepartssamtalen-en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen.

partnerskapet, gjorde endringene det mulig å utforske nye ideer og muligheter. Halvorsen (2014b) har i sin avhandling pekt på to forutsetninger for å utvikle gode partnerskap: tid til å utvikle partnerskap og kvaliteten på relasjonene mellom faglærer, praksislærere og lærerstudenter. Avhandlingen understreker også at felles verdier, gjensidig tillit og frihet til å prøve ut nye ideer er viktige elementer for å fremskynde kunnskapsutviklingen i et partnerskap.

Hensikten med å formalisere samarbeid gjennom en partnerskapsavtale er å få bedre sammenheng mellom teori og praksis (eller forskning og erfaring). Dette løses på forskjellige måter.

- Mer praksis og andre måter å organisere praksis på – fra blokkpraksis til punktpraksis
- Progresjonsbasert praksis som kobles tettere til undervisningen gjennom oppgaver
- Hyppigere praksis (1-2 dager per uke) og bedre veksling mellom praksis og teori
- Forskning: både kunnskap fra forskning og forskningsaktiviteter i lærerutdanningen

Den aller viktigste forandringen forskningen rapporterer om, både nasjonalt og internasjonalt, er at innføringen av partnerskap har gitt bedre struktur og mer systematikk i lærerutdanningen.

### 1.3 Fra tilfeldig til systematisk

Lærerutdanningen har vært kritisert for å være for teoretisk, fragmentert og for lite praksisrelevant. Derfor er det, gjennom en såkalt "praktisk vending" utviklet mer praksisorienterte studieprogram. Snuoperasjonen har tvunget lærerutdanningsinstitusjonene til å tenke nytt, både om hvordan de skal samarbeide med skolene og hvordan de skal designe, drive og fornye studieprogram. Lenge var det ganske tilfeldig hvordan praksisdelen av lærerutdanningen ble ivaretatt. Det har vært lite kontakt mellom skolene og institusjonene og praksisopplæringen ble avhengig av hver enkelt øvingslærers oppfatning av hva som er god undervisning. Gjennom institusjonsforankrede partnerskap blir skolens bidrag til lærerutdanningen mer forpliktende.

Kunnskapen og ekspertisen som finnes i lærerutdanningsinstitusjonene omtaler Zeichner (2010) som "akademisk kunnskap". Den omfatter forsknings- og fagkunnskap om og i det enkelte undervisningsfag samt den pedagogiske kunnskapen. Et problematisk trekk ved lærerutdanningen har vært at mange av de universitetsansatte ikke betrakter seg selv som lærerutdannere, men som fagpersoner. Dessuten har mange ansatte enten vært universitetslektorer eller doktorgradsstudenter (Zeichner 2010, s. 90). Mens universitetslektorenes kompetanse ofte er på nivå med den kompetansen lærerne i skolen har, har ikke doktorgradsstudentene nødvendigvis identitet som lærerutdanner eller forskningsinteresse med relevans for lærerutdanningen.

Martin m. fl. (2011) har forsket på sitt eget arbeid som lærerutdannere. Gjennom en selvstudie har de avdekket hvilke handlinger og interaksjoner som inngår i et partnerskap mellom en lærerutdanningsinstitusjon<sup>6</sup> og institusjonens partnerskoler. De finner at samarbeidsrelasjonene er av mange forskjellige typer, befinner seg på ulike nivå og kan plasseres i fire kategorier: 1) Relasjoner lærerutdannere har med universitetet (f. eks. til faginstututter, ledelse, administrasjon), 2) Individrelasjoner (f. eks. til studenter, mentorer i skolen, skoleledere, andre ansatte ved skolen og skolens elever) 3) Relasjoner i grupper (f. eks. interaksjon innad i gruppen lærerstudenter eller blant mentorer) og 4) Relasjoner mellom grupper (f. eks. lærerstudenter, mentorer, veiledere og skoleledere). Relasjonene danner komplekse nettverk som man må navigere i for å få til samarbeid

---

<sup>6</sup> Eksempelet som blir brukt hos Martin m. fl (2011) er fra Boise State University

som støtter studentenes læring. Forskerne konkluderer med å fremheve betydningen av respekt for kompleksiteten i den konteksten som partnerne forholder seg til og at det er viktig at ledelsen forstår hvor utfordrende det er å forhandle på flere nivåer.

Allen m. fl. (2010) beskriver utviklingen av en australsk bachelor i læringsledelse som skulle gjøre utdanningen mer praksisrelevant for å møte kritikken mot den tradisjonelle lærerutdanningen. Utgangspunktet var at når samfunnet forandrer seg, forandrer også elevgruppen seg, og de som skal bli lærere i dag trenger andre ferdigheter enn tidligere generasjoner lærere. Programmet ble utviklet gjennom et partnerskap som bestod av universitet, praksisskoler, lokale skolemyndigheter og lærerorganisasjoner. Ambisjonen var å utdanne lærere som var fremtidsorienterte og godt forberedt på hva som ventet dem i yrket. Utviklingen av bachelorprogrammet ble styrt av følgende spørsmål: Hvilke pedagogiske strategier er det som bidrar til økt læringsutbytte? (Allen m. fl. 2010, s. 619). Programmet ble evaluert, og konklusjonen var at studentene som hadde tatt bachelorprogrammet i læringsledelse var mye mer tilfreds med utdanningen sin enn de som hadde fulgt et tradisjonelt lærerutdanningsprogram. De gjorde det også bedre enn sammenlignbare studentgrupper på følgende områder: de var flinkere til å samle inn og analysere data om elevenes progresjon og læringsutbytte. De var også flinkere til å designe relevante læringsløp for elevene, gi dem læringsfremmende tilbakemeldinger og intellektuelt utfordrende oppgaver.

#### 1.4 Fra asymmetrisk til symmetrisk

Det er en lang tradisjon for at den institusjonen som utsteder vitnemål også "eier" utdanningen. Dette kan delvis forklare den innebygde asymmetrien i lærerutdanningen. Fordi man har antatt at utdanningen "egentlig" er det som foregår på institusjonen, har studentenes praksis i skolene mer fungert som et innblikk i hva de kan forvente seg når de er ferdig utdannet enn som en integrert del av utdanningen. Historisk har lærerstudentene først fått teoriundervisning på universitetet eller høyskolen. Deretter har de vært ute i praksis – dels for å få kjennskap til det praksisfeltet de skal arbeide i når de er uteksaminert, dels for å praktisere det de har lært. I denne måten å gjøre ting på ligger en antakelse om at teori skal kunne *brukes* i praksis (Allen m. fl. 2010, s. 625). Teori får forrang og en privilegert posisjon. Å bli lærer er dermed passivt å ta imot noe som er utviklet av andre. Dette bidrar til å opprettholde en antakelse om at de som forvalter den teoretiske kunnskapen "kan" og "vet", altså *har* kunnskap, mens praksisfeltets kunnskap er mindre relevant og at de som forvalter praksiskunnskapen *mangler* kunnskap. Språket som brukes indikerer også at noe foregår "inne" i utdanningen, mens noe foregår "ute" i skolene. I moderne kunnskapssamfunn fungerer ikke slike antakelser om kunnskap og læring, og i et profesjonsstudium må praksis være meningsfullt integrert i studiedesignet. Derfor utfordres strukturer bygd på antakelser om ovenfra og nedad, inne og ute.

Det er imidlertid ikke uproblematisk å arbeide i partnerskap. Både utfordrer det partnernes opprinnelige kunnskapskultur – altså det de er vant til og tar for gitt – og det tvinger dem til å samarbeide om å lage noe nytt. Lærerutdanningen er svært kompleks, og både ansatte i skolen og på universitetet har allerede fulle arbeidsdager og ikke mye ekstra tid å bruke på nye oppgaver. De må i tillegg bevege seg ut av sine komfortsoner og inn i et felt som er uklart, usikkert og hvor mye er ubestemt – med andre ord arbeid som ikke bare tar tid, men også energi.

Martin m. fl (2011) har avdekket flere spenninger i samarbeidet mellom partnerskolene og den lærerutdanningsinstitusjonen de arbeider ved. De største spenningene oppstod i relasjonene mellom veiledere, mentorer og lærerstudenter. Én spenning handlet om ulike forventninger til felles

aktiviteter. For eksempel hadde mentorer og lærerstudenter forventninger både til seg selv og til den andre parten om hvordan studentene skulle lære å undervise og utvikle profesjonsferdigheter – og forventningene var ikke alltid samstemte. En annen spenning tilskrives asymmetriske maktforhold, noe som bekreftes av Taylor m. fl. (2014), som avdekket flere spenninger i samarbeidet mellom ansatte fra lærerutdanningsinstitusjonen og mentorer ved partnerskolene. De beskriver et partnerskap hvor mentor betraktet seg som den profesjonelle i en hierarkisk relasjon med studenten. Her ble det vanskelig å finne en balanse mellom det profesjonelle og personlige i relasjonen mentor-student. En annen spenning oppstod fordi det etablerte seg et lukket mester-svenn-forhold mellom mentor og student, og andre parters stemmer fikk ikke plass i denne dyaden. Den tredje spenningen omtales som autoritet versus samarbeid og handler om når man har autoritet i form av ekspertise på et område og når man i fellesskap må diskutere seg frem til enighet om hva som er relevant kunnskap på området. I tillegg avdekket Taylor m. fl. (2014) ytterligere en spenning som oppstod i lærernes oppfatning av seg selv som individuelle yrkesutøvere og deltakere i et profesjonsfellesskap. Denne spenningen ble særlig tydelig når lærerne ble forventet å fungere som endringsagenter i systemet, mens de selv ikke oppfattet seg som et kollektivt "vi".

Også Douglas (2012) finner spenninger mellom det personlige og det profesjonelle. Han har brukt aktivitetsteori til å undersøke læringsmuligheter i samarbeidet mellom lærerstudenter og mentorer i praksisperiodene. Studien avdekket to motsetningsforhold. Det første dreide seg om at diskusjoner om pedagogiske ideer kunne bli oppfattet som negativ kritikk. Det som for noen var nødvendige avklaringer, oppfattet andre som personlig kritikk. Dette gjorde at kommunikasjonen mellom mentor og lærerstudent ofte ble monologisk og bare sjelden en dialog der mentorene også kunne lære noe av lærerstudentenes spørsmål om og kritikk av praksis. Mens veilederne på universitetet oppfordret studentene til en slik kritisk undersøkende tilnærming, var ikke undersøkende aktiviteter vanlig i skolene. Det andre motsetningsforholdet handlet om relasjoner. Fordi studentene betraktet mentorene som rollemodeller og aksepterte at de deltok i en enveis læringsprosess, fikk mentorene stor påvirkning på lærerstudentenes praksis og forståelse av praksis. Samtidig forventet veilederne på universitetet at lærerstudentene skulle utfordre "status quo" ved å prøve ut nye undervisningsstrategier i praksisperioden. Dermed havnet studentene i en lojalitetskonflikt.

Etter å ha gjennomført flere casestudier blant studenter som skal bli kroppsøvingslærere, konkluderer Chambers og Armour (2011; 2012) med at *jevnbyrdighet* er en av de viktigste – kanskje til og med den viktigste – forutsetningen for et vellykket samarbeid. I partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler er det derfor nødvendig å etterstrebe størst mulig likeverdighet mellom de ansatte. Bare opplevelsen av å ikke være "god nok" eller ikke å ha noe interessant å bidra med, kan være nok til å skape ubalanse i relasjonen og gjøre partnerskapet dysfunksjonelt. I situasjoner preget av kamp om hvem som eier sannheten, er det studentene som blir skadelidende. De havner i lojalitetskonflikter og får ikke den opplæringen og støtten de har krav på. Dette har konsekvenser – ikke bare for utdanningen deres – men for hele yrkeskarrieren.

En annen interessant observasjon gjorde Chambers og Armour (2012) ved å sette kravene i læreplanen opp mot analysene av data fra observasjoner og intervju. De avdekket at studentene møtte to ulike og selvmotsigende læreplaner. I følge den offisielle (intenderte) læreplanen skal studentene innlemmes i et profesjonsfellesskap som støtter dem når de skal planlegge og gjennomføre undervisningen, gi læringsfremmende tilbakemeldinger, vurdere elevenes læringsutbytte, vise omsorg for elevene, osv. Den uoffisielle, men sterkeste (implementerte)



læreplanen oppfordret imidlertid studentene til å lære pedagogiske prosedyrer på egen hånd og uten nevneverdig støtte. Mens idealet er at studentens læring skal skje i et profesjonsfelleskap, blir hun eller han i realiteten ofte overlatt til seg selv. Forskerne mener at dette kunne skje fordi studentene møtte mange mentorer og veiledere med for lite utdanning og for lav kompetanse, og frykter at en slik fundamental spenning kan bli en integrert del av studentenes profesjonsforståelse.

### 1.5 Partnerskap som del av integrert lærerutdanning

Profesjonsutøvelse handler om at kunnskap om god praksis fra forskning og fra erfaring integreres i yrkesutøvelsen. Profesjonelle undersøker praksis i lys av ny kunnskap om praksis. Ny kunnskap kommer fra forskning og fra kritiske undersøkelser av praksis. I tillegg til å ha en egen kunnskapsbase som utvikles og vedlikeholdes av profesjonsfelleskapet, er man forpliktet på etiske retningslinjer.

Noen bruker betegnelsen klinisk praksis for å beskrive hvordan kunnskap fra erfaring og kunnskap fra forskning kan bringes sammen i et integrert, strukturert program<sup>7</sup>. "Klinisk praksis" er et mangetydig begrep som brukes om en planlagt initieringsprosess for noviser, men også om rutinepregete arbeidsmåter (for eksempel å øve på klasseledelse) for praktiserende lærere. Gjennom klinisk praksis får nyansatte anledning til å engasjere seg i undersøkende virksomhet, for eksempel ved å tolke og forstå den enkelte elevs spesielle behov, utforme og implementere bestemte pedagogiske tiltak og evaluere resultatene. Studiet designes for å øke studentenes profesjonskunnskap og bedre deres tekniske ferdigheter. Dette lykkes når studieprogrammet integrerer ulike kunnskapskilder og lar studentene undersøke hver kunnskapskilde i lys av andre perspektiver.

Forskning har blitt brukt ved utformingen av programmer for lærerutdanning (BERA 2014). For eksempel har forskning om profesjonslæring påvirket programmenes innhold og utforming. Det blir stadig vanligere å engasjere studentene i kritisk undersøkende aktiviteter som styrker forståelsen deres av de tekniske arbeidsoppgavene. Målet er at studentene – gjennom bevisst bruk av forskning – skal utvikle en identitet som undersøkende praktiker<sup>8</sup>. Ulike studieprogram tar i bruk strategier som caseoppgaver, simuleringer, systematisk bruk av data osv. I stedet for å prøve å utvikle en generell "undersøkende" kultur hvor det er uklart hva lærerne skal reflektere over, anbefales det å bruke data fra egen organisasjon. Særlig viktig er det å motivere lærere til å utvikle arbeidsmåter som fremmer en kollektiv kultur for kontinuerlig forbedring i skolen.

Det trengs mer forskning om studentenes læringsutbytte, effekt av ulike veiledningsstrategier, modeller for partnerskap og hvordan lærere, studenter og elever opplever undervisningen. Fordi mange studier er små og lokale, er det vanskelig å trekke generelle innsikter ut av dem. Selv i USA, hvor det de siste årene har vært flere stort anlagte studier, mener forskerne at det er vanskelig å trekke robuste konklusjoner om sammenhengen mellom design og praksis i lærerutdanningen og studentenes læringsutbytte. Likevel er det grunn til å hevde at studiene gir noen viktige innsikter som BERA (2014) oppsummerer i følgende fire punkt:

- 1) Systematisk praksisopplæring med progresjon hjelper studentene til å se sammenhenger mellom teori og praksis og gir dem større trygghet i yrkesituasjonen.

---

<sup>7</sup> Burn, K. & Mutton, T.: Integrated ITE Programmes Based on "Research-Informed Clinical Practice" I BERA (2014)

<sup>8</sup> Donald Schön (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books

2) Det er noen indikasjoner i forskningen på at god praksisopplæring koblet med forskning, bidrar til økt lærerdyktighet.

3) Studenter som har fulgt lærerutdanningsprogram med vekt på klinisk praksis er bedre forberedt på sin første undervisningsjobb. Læringsutbyttet øker ikke om man kun utvider antall dager og uker i praksis. Det er kvaliteten på praksisopplæringen som har betydning.

4) Studenter som følger programmer hvor praksis i skolen er integrert med universitetenes pensum blir tryggere og sikrere lærere. Elevene deres får bedre resultater og det er en økt tendens til at de blir i yrket.

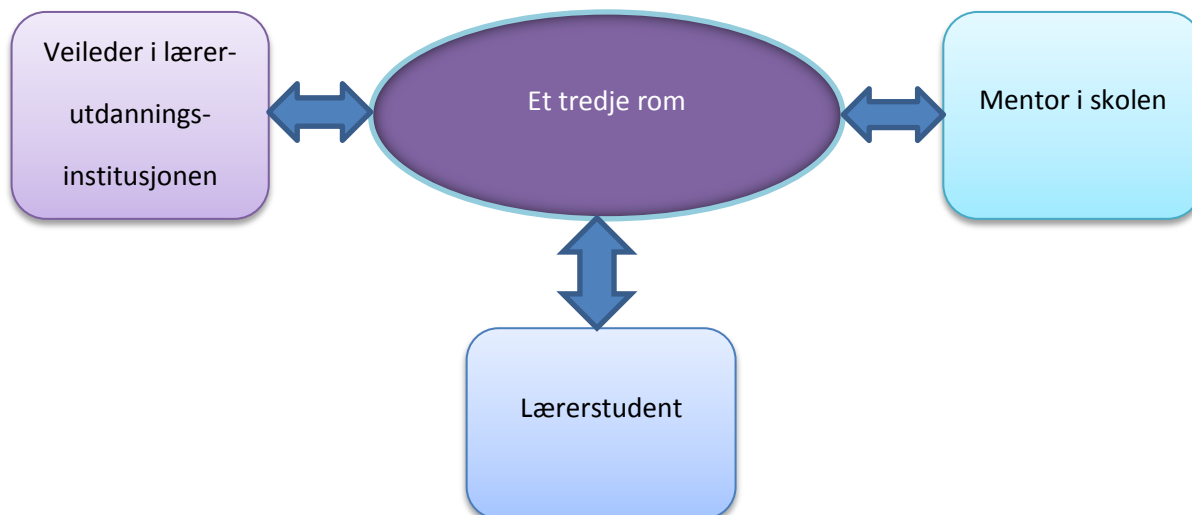
Forskningskartleggingen viser at kunnskap fra studier om partnerskap kan brukes til å utvikle studiedesign som er bedre strukturert og mer relevant for læreryrket. Partnerskap utgjør en rygggrad i masterprogrammet, som på alle stadier må ta hensyn til hvordan den akademiske kunnskapen og praksiskunnskapen gjensidig kan forsterke hverandre. Det må skapes tett sammenheng mellom studiets mål og vurderingen av studentenes læringsutbytte. Hvert læreplanmål må formuleres på en slik måte at det er mulig å vurdere om det er nådd. Innsiktene fra forskningen med relevans for utforming av studiedesign kan oppsummeres i følgende punkt:

- Praksis må være progresjonsbasert
- Tekniske ferdigheter må øves
- Studentene må lære å analysere data om elevenes læringsutbytte
- Utdanningens "tause" kunnskap må gjøres eksplisitt
- Studentene må få anledning til å *undersøke* praksis gjennom små forskningsprosjekt
- Teoripensum må knyttes bedre til studentenes praksiserfaringer

Lærerutdanningen trenger en utforming som tar hensyn til de problemene forskningen avdekker (spenninger som skyldes asymmetri, behov for bedre struktur i praksisopplæringen, bedre kobling av teori og praksis gjennom undersøkende aktiviteter osv.) og hva forskningen påpeker er forutsetninger for god profesjonslæring (kollegial samhandling, faglige diskusjoner, smidigere overgang fra utdanning til yrke osv.).

### 1.6 Et tredje rom

Flere forskere bruker betegnelsen *et tredje rom* når de skal beskrive samhandlingsprosesser mellom aktører i lærerutdanningen (Zeichner 2010; Martin m. fl. 2011; Ikpeze m. fl. 2012; Arhar m. fl. 2013; Klein m. fl. 2013; Taylor m. fl. 2014). Zeichner (2010) viser at teorier om hybriditet og begreper som et tredje rom ofte brukes til å synliggjøre mulighetene som ligger i tettere samarbeid mellom det som nå fremstår som løst koblede deler i profesjonsutdanningen. Partene går så å si ut av sitt eget kunnskapsfelt og inn i et nytt – som de må skape i fellesskap. Alle slike prosesser er utfordrende. Ikke bare må den enkelte gi opp noe av sitt eget. Partene må også sette seg inn i andres måte å tenke og handle på og være åpen for at det faktisk er mulig å skape noe nytt sammen. Det blir viktig å avklare hva man skal holde på, hva man kan rensere på og hvorfor det nye fremstår som bedre enn det man legger bak seg. I partnerskap handler det om å få til best mulig dialog og samhandling mellom lærere i skolen og lærere på utdanningsinstitusjonene. Målet er å invitere lærerstudenten inn i et "rom" hvor praksiskunnskapen og kunnskapen fra forskning kan integreres slik at de ikke fremstår som to separate, ulike og til dels motstridende kunnskapskilder.



Figur 2.0: Et "tredje rom" for samhandling i partnerskap

Ideen om at det er mulig å skape et tredje rom kommer fra hybriditetsteori (Bhabha 1990) som viser at vi tar i bruk mange ulike kunnskapskilder når vi skal gjøre verden forståelig for oss selv. Et tenkt tredje rom kan fungere som møtested og nøytral grunn når aktører med bakgrunn fra ulike kunnskapskulturer skal lage noe nytt i fellesskap. I partnerskapsmodeller er det snakk om "møter" mellom skolens praksiskultur og institusjonens lærerutdanningskultur. Taus kunnskap gjøres eksplisitt når det man tar for gitt må forklares for personer som ikke skjønner hvorfor det er opplagt. Man tvinges til å sette ord på hvorfor man handler som man gjør og blir dermed mer bevisst den historiske og kulturelle sammenhengen aktivitetene foregår i. Ingen kultur er statisk, og nytenking blir mulig når det bestående utfordres – enten gjennom eksterne forstyrrelser eller som et resultat av indre spenninger. Et tredje "rom" kan fungere som et undersøkelsesorientert fellesskap hvor lærere fra skolene drøfter perspektiver på undervisning og pedagogisk praksis med ansatte på universitetet. Fordi det skal være noe annet og mer enn et diskusjonsforum, må imidlertid rommet fylles med aktiviteter som oppfattes som meningsfulle for de samarbeidende partene. En utfordring blir hvordan kunnskapen som utvikles i det tredje rommet kan tilbakeføres til de samarbeidende institusjonene og brukes til å fornye og forbedre studentenes utdanning.

Det er flere eksempler i forskningen på hvordan man kan utnytte et "tredje rom". Etter å ha undersøkt et lærerutdanningsprogram med forankring i lokalmiljøet i Newark, viser Klein m. fl. (2013) at dynamikken i partnerskap gjør det vanskelig å planlegge arbeidet og at rollene til de som deltar i lærerutdanningen forandrer seg i løpet av samarbeidet. Partnerskap fremstår derfor verken som særlig strukturerte eller lette å lede. Å skape et nytt, felles rom for lærerutdanning er hardt arbeid, og man må snarere betrakte det som foregår i det tredje rommet som en dynamisk og kontinuerlig skapende prosess enn som noe forutsigbart som "er".

Arhar m. fl. (2013) rapporterer fra et prosjekt hvor målet var å følge opp den enkelte lærer gjennom et mester-svenn-lignende aksjonsforskningsdesign. Ambisjonen var å vise hvordan aksjonsforskning kunne bidra til å bygge bro over gapet mellom undervisningen ved lærerutdanningsinstitusjonen og praksisopplæringen i skolen. Undervisningen skulle gjennomføres av doktorgradsstudenter og bygge på teamarbeid. Både forskningsteamet og nettverket for kunnskapsutvikling som bestod av ansatte

fra skolene og universitetet hadde oppstartsproblemer. Det handlet om uklare roller og tvetydige forventninger. Selv om dette var problematisk i begynnelsen, opplevde de som deltok aktivt at de kontinuerlig undersøkte aktivitetene gradvis ga dem en ny rolleforståelse.

Clarke m.fl. (2014) bruker ikke begrepet tredje rom, men har oppsummert 185 artikler fra de seksti siste årene som omhandler ulike måter lærere deltar i lærerutdanningen på når de veileder lærerstudenter. Reviewen viser at lærere i skolen bidrar i studentenes utdanning gjennom 11 ulike former for deltakelse. Gjennom formative og summative vurderinger av studentens innsats fungerer de som portvakter for lærerprofesjonen, og de modellerer praksis for studenter som observerer undervisningen. De har videre en rolle som støttespillere for refleksjon ved å oppmuntre studentene til å reflektere over egen praksis i lys av ny kunnskap og erfaringer. Mentorer sosialiserer studentene inn i læreryrket og guider dem gjennom alle skolens praktiske gjøremål ved å introdusere studentene til praksis og lære dem å manøvrere i skolens kontekst. Kvaliteten på relasjonen mellom mentor og student har stor betydning, og det er viktig at mentorene oppfordrer studenten til å knytte relasjoner med andre i praksiskonteksten. Gjennom interaksjon med studentene øker mentorene sin egen profesjonskunnskap. Det avdekkes også mange sider ved rollen som mentorene stilltiende godtar, som å tolerere store inngrep i egen arbeidshverdag. Mentorer har først og fremst en undervisningsstilling, og det er elevene som står i sentrum. De kan havne i lojalitetskonflikt mellom ansvar for elevene og veiledning av lærerstudentene. Resultatene fra reviewen indikerer at denne lojalitetskonflikten noen ganger kan begrense lærerstudentenes praksisveiledning. Videre viser reviewen at lærere generelt er for dårlig forberedt til å fungere som mentorer.

## 2. Partnerskap må koordineres og arbeidet ledes

Le Cornu (2012) har undersøkt hvordan seks koordinatører ivaretar sine pedagogiske oppgaver i partnerskapet. Hun mener at i tillegg til den tradisjonelle "triaden" i et partnerskap (veileder fra lærerutdanningsinstitusjonen, mentor fra skolen og lærerstudenten), har den som sitter med ansvaret for å koordinere partnerskapet på skolen – ofte skolelederen eller en person i ledergruppen – en nøkkelfunksjon for å få partnerskapet til å lykkes. Det er forskjell på hvordan skolenes koordinatører bidrar i partnerskapsmodeller. Mens noen tolker koordinatorfunksjonen som en rent administrativ oppgave, deltar andre i den faglige utviklingen av partnerskapet. Da Le Cornu spurte koordinatorne om hva lærerstudentene skal lære i praksisperioden sin, var det *rollen* som lærer som oftest ble trukket frem. De følte at de hadde en moralsk forpliktelse overfor fremtidige lærere. På spørsmål om hva som er det viktigste lærerstudentene skal lære, sa en informant: "*they need to learn the big picture, the reality of what life is like in a school*" (s. 21). Ettersom ingen kan lære alt samtidig, må studiet designes slik at studentene gradvis får en innføring i kompleksiteten.

Koordinatorne nevnte ellers følgende fire momenter som viktige for at partnerskapet skal bidra til god kvalitet i lærerutdanningen: 1) Studentene må ha dyktige mentorer på skolen 2) Skolens leder må bidra positivt til lærerutdanningen 3) Studentenes veiledere på universitetet må innvie studentene i forskning 4) Partnerskapet må fungere som et lærende fellesskap. I intervjuet sa også flere av koordinatorne at de gradvis hadde skiftet perspektiv – fra å se på koordinatorfunksjonen som en rent administrativ oppgave til å betrakte det som en pedagogisk lederoppgave. Et konkret eksempel som alle koordinatorne trakk frem var at i praksisperiodene må studentene lære hvordan ulike undervisningsstrategier virker for ulike elever eller elevgrupper. Hvilke elever har godt og mindre godt læringsutbytte av bestemte undervisningsstrategier? Hvordan legger lærere til rette for læring? Også Chambers og Armour (2011) finner at skoleledere som plasserer læring sentralt i sin

lederpraksis er sentrale aktører i studentenes praksisopplæring. De betrakter lærerstudenten som en som skal lære i skolens kollegiale fellesskap, og bruker gode problemstillinger fra den skolehverdagen studentene opplever til å spørre: "Hva kan vi lære av dette, da?"

Clarke m. fl. (2014) drøfter problemer som oppstår fordi lærerutdanningsinstitusjonen har det siste ordet når studentene skal få godkjent sin utdanning. Mentorenes rolle kan i enkelte tilfeller være uavklart. For å konseptualisere mentorenes deltakelse i lærerutdanningen, bruker de en tredelt typologi etter Gaventa (2007), som deler deltakelse i tre kategorier: Lukket, invitert og hevdet (claimed). Når samhandling skjer i et "lukket" rom, er det partneren med autoritet/mest makt som bestemmer. I det "inviterte" rommet forhandler deltakerne om hvordan samarbeidet skal organiseres. Det er dette inviterte rommet Clarke og kollegaer mener vil være mest produktivt for profesjonslæring og partnerskap mellom praksisskoler og universitet. Ved å kategorisere de 11 ulike formene for deltakelse som mentorer bidrar med inn i lærerutdanningen i denne tredelte typologien får både intenderte og uintenderte konsekvenser av mentorenes deltakelse i lærerutdanningen oppmerksomhet. Kategoriseringen peker også på enighet og uenighet mellom skolene og lærerutdanningsinstitusjonene i utviklingen av lærerstudenters praksis.

## 2.1 utfordringer i partnerskap

Selv om det er overveldende enighet i forskningen om at partnerskap må være en bærende struktur i lærerutdanningen, avdekkes også problemer og utfordringer. Det viser seg for eksempel vanskelig både å vedlikeholde og fornye samarbeidet over tid (Pepper m. fl. 2012), ikke minst fordi tverrinstitusjonelt samarbeid er svært komplekst og forutsetter kompetent ledelse samt faglige og økonomiske ressurser. Arbeidet kan ikke komme på toppen av den allerede store arbeidsbyrden lærere og universitetsansatte har (Petersen og Treagust 2014). Videre registrerer Allen m. fl. (2010) og Petersen og Treagust (2014) følgende overgangsproblemer: Noen medlemmer i partnerskapet rapporterer om lav selvtillit og følelse av isolasjon. Det skjer at enkelte lærere fra skolen opplever at deres kunnskap blir sett ned på. Flere rapporterer om svake støttestrukturer i skolen, og enkelte om manglende kollegialitet i partnerskapet. Breault og Breault (2010) har sett nærmere på slike slitasjeproblemer. De har gått gjennom 250 studier publisert over en femtenårsperiode og gjort en metasyntese av 49 utvalgte. Syntesen avdekker tre tema som er av kritisk betydning for hvorvidt partnerskap skal bli vellykkede: Ressurser, relasjoner og fornyelse.

### Ressurser

Studiene viser at partnerskapsmodeller er atskillig mer ressurskrevende enn tradisjonell lærerutdanning. Det er mange grunner til dette. I tillegg til at det går mer tid med til undervisning, veiledning, møtevirksomhet og tilbakemeldinger på skolene, holder også universitetsansatte kurs for ansatte i skolen og hjelper lærere med å skrive søknader og prosjektplaner. Hvis partnerskapet i tillegg har ambisjoner om å få i gang forskning eller evaluere arbeidet som blir gjort, kommer det store oppgaver på toppen av det daglige arbeidet ved egen institusjon og drift av partnersamarbeidet. Enkelte studier peker på dette som et dilemma og antyder at noen føler seg tvunget til å velge bort forskning for å få tiden til å strekke til. Et gjennomgående funn er at hvis et partnerskap skal få et langt liv, må det ha en samlende visjon eller ambisjon som går ut over hverdagens trivialiteter. Helheten (partnerskapet) må overskride hver enkelt del (skolene og lærerutdanningsinstitusjonene). For å stå på, trenger de ansatte å føle at de tar del i en større oppgave, noe som har samfunnsmessig betydning.

## *Relasjoner*

I alle artiklene som er gjennomgått av Breault og Breault (2010) blir det påpekt at et vellykket partnerskap forutsetter gode relasjoner mellom alle involverte. Skal institusjonene kunne høste intellektuelle og faglige gevinster, må de samarbeide på måter som oppleves som meningsfulle og produktive. I et partnerskap må det være åpne diskusjoner og forhandlinger om ansvar og roller, slik at man unngår gnisninger og spekulasjoner i eller mellom gruppene. Åpen og hyppig kommunikasjon gjør det mulig for den enkelte å se sin plass og sine oppgaver i partnerskapet. Mange studier er inne på at en risiko ved å føre ulike kulturer sammen er at noen kan føle seg tilsidesatt. Det kan både gjelde lærere, studenter og universitetsansatte. Mange steder er det svak eller manglende tillit mellom skolene og lærerutdanningsinstitusjonen. Partnerne har også ulik erfaringsbakgrunn, med ulike oppfatninger om praksisformer som undervisning, vurdering og læring. Å bli faglig kjent med hverandre tar tid, men tillit og gode relasjoner er en forutsetning for at partnerskapet skal fungere. De fleste studiene peker på at det gjelder å finne noe konkret å samarbeide om, etablere strukturer og ikke tro at problemene løser seg bare man tar tiden til hjelp.

## *Fornyelse*

Studier rapporterer om at deltakelse i partnerskap fører til forandringer både i skolene og i lærerutdanningsinstitusjonene. Det handler både om forandringer i utformingen av studiedesign på lærerutdanningsinstitusjonen, at lærerne i skolene legger om sin praksis og at partnersamarbeidet fører til strukturelle og organisasjonsmessige endringer både på universitets-/høgskolenivå og i skolene. Selv om det ikke rapporteres om store forandringer, er det enighet om at partnerskap har potensial til å forandre deltakernes oppfatninger, synspunkt og holdninger. Nyskapende aktiviteter som det rapporteres hyppigst om, er tiltak for profesjonsutvikling for lærerne, arbeid i tverrfaglige team og forskningsprosjekter med deltakelse fra lærere i skolen.

## **2.2 Forutsetninger for at partnerskap skal lykkes**

Selv om det er bred enighet om at partnerskap er en nødvendig forutsetning for god lærerutdanning, er det foreløpig lite dokumentasjon på at innføring av partnerskap har gitt bedre lærerutdanning. Innføringen av partnerskap har ikke blitt forsket på eller evaluert på måter som gjør det mulig å vurdere om de har effekt, altså om de faktisk er "verd" innsatsen. Det er derfor behov for at fremtidig forskning undersøker kritiske faktorer grundigere og stiller nye spørsmål. Foreløpig har vi kunnskap om forutsetninger for at partnerskap skal lykkes.

Den aller viktigste forutsetningen for at et partnerskap skal lykkes er en realistisk oppfatning av hva som må til av ressurser, kompetanse og kapasitet. Utallige studier påpeker at universitetsansatte ikke blir kreditert for slikt arbeid – det kommer på toppen av, eller fortrenger det de "egentlig" er forventet å bruke tiden sin på (Breault og Breault 2010, s. 446). Ofte finansieres også partnerskap av oppstartmidler, og når pengene tar slutt, blir det vanskelig å videreføre arbeidet. Det er derfor helt nødvendig at arbeidet forankres i ledelsen – både på skolene og i lærerutdanningsinstitusjonen.

Forskningen rapporterer videre om følgende forutsetninger for velfungerende partnerskap: Institusjonene må oppleve at partnerskapet er til gjensidig nytte. Det må etableres forpliktende relasjoner mellom de som har ansvar for at lærerstudentene lærer det de skal. De beste, mest effektive og levedyktige partnerskapene bygger på forutsigbarhet, tillit og gjensidig respekt. Partnerne må være enige om at for å lykkes, må de kontinuerlig samarbeide mot et sett felles mål. I arbeidet med å utvikle partnerskap må ansatte fra partnerskolen og lærerutdanningsinstitusjonen kontinuerlig stille spørsmål ved partnerskapets mål og hensikt. Etablerte partnerskap må evalueres

og - med jevne mellomrom – restruktureres. I arbeidet med redesign må følgende sju spørsmål stå sentralt: 1) Hvordan studentenes praksis planlegges, gjennomføres og evalueres 2) Hvordan det undervises i fag 3) Hvordan undervisningen differensieres 4) Hvordan studentene lærer klasseledelse 5) Hvordan man kan sikre rekruttering til yrket og få lærere til å bli i jobben 6) Hva som trengs for å styrke partnerskapet og 7) Ansvarsplassering (Pepper m. fl. 2012, s. 76). For at arbeidet skal lykkes trengs faglig ledelse og strategisk koordinering av prosessene.

### 2.3 Reelt samarbeid i partnerskap

Carter (2012) har i en treårsperiode fulgt lærerutdanningen på et universitet i Australia. Programmet hun har undersøkt legger til grunn at studentene ikke kommer til studiet uten kunnskap om utdanning, men at de *har* ferdigheter og en kunnskapsbase som de trenger når de skal veilede og undervise barn og unge. I dette programmet deltar derfor studentene i kollegaveiledning fra første dag i praksis og modellen struktureres bevisst for å forberede studentene best mulig på den jobben de skal ut i. Første semester i masterprogrammet har studentene blokkpraksis. De deltar i et aksjonsforskningsprogram som ledes av universitetet, og det de skal lære i praksis er nøye planlagt og strukturert av partnerskapet. Aksjonsforskningsprogrammet bygger på kollegastøtte gjennom lærende nettverk, og alle studentene som deltok i studien fremhevet tryggheten som lå i at de fikk oppleve profesjonell kollegialitet. Studentene ble plassert i sentrum av utdanningen, og det tok ikke lang tid før de ble oppfattet mer som kollegaer enn som studenter. Lærerstudentenes aktive deltakelse i lærerutdanningsprogrammet ble et designelement i programstrukturen ved at deres tilbakemeldinger ble aktivt brukt til å fornye studiedesignet.

Også Allen m. fl. (2010) har undersøkt hva som må til for at samarbeidet mellom partnerne skal bli reelt. De beskriver utviklingen av et australsk bachelorprogram i læringsledelse som i 2001 ble utformet og drevet i samarbeid mellom en lærerutdanningsinstitusjon og skolene, lokale skolemyndigheter og representanter fra lærerorganisasjonene. Programmet ble utviklet som svar på en kritikk av nyutdannede læreres svake tekniske ferdigheter, i for eksempel klasseledelse. Konseptet for dette partnerskapet hadde tre pilarer: a) Programmet ble utviklet i fellesskap b) Det ble valgt ut "undervisningsskoler" etter modell av helsefaglige undervisningsklinikker og c) Lærere fra skolen underviste i programmet. I evalueringen av programmet ble det påpekt at samarbeid om felles produkt styrket båndene mellom skolene og universitetet mer enn det som er vanlig i partnerskap. Til tross for dette positive funnet ble det rapportert om svikt i kommunikasjonen mellom universitet og skole – blant annet var det i perioder uklart hvem som hadde ansvar for hva. Noe av problemet blir tilskrevet ulike grunnantakelser, at akademikere og lærere "lever i ulike verdener" (Allen m. fl. 2010, s. 622). Ingen av partnerne hadde en inngående forståelse av – eller særlig interesse for – den andres arbeidsprosesser. Mens de ansatte på universitetet hadde en viss peiling på hva som foregikk i skolene, hadde de ansatte i skolen bare vage antakelser om hva som skjedde på universitetet. Lærerne i skolen var lite opptatt av det som foregikk på universitetet – de hadde andre prioriteringer.

### 2.4 Forskning om partnerskap i andre sammenhenger

Gjennom de systematiske søkene ble det identifisert tre reviewartikler. To av disse undersøker hvordan erfaringer fra partnerskap kan brukes i forbindelse med fornyelse av opplæringen av skoleledere. Breault og Breault (2010) har vurdert 250 studier, valgt ut og syntetisert 49 av disse. Syntesen avdekker at følgende erfaringer fra partnerskap i lærerutdanningen kan brukes i utforming og design av utdanningsprogram for skoleledere:

- I partnerskap er ressurser atskillig viktigere enn i tradisjonelle program – både når det gjelder fleksibel bruk av ressurser og hvordan man kan utnytte dem best mulig
- Kvaliteten på relasjonene har stor betydning for hvorvidt partnerskap skal lykkes eller ikke
- Partnerskap må utvikle "enabling bureaucracies" for å kunne fremme engasjement blant alle deltakerne. Det vil si at administrasjonen må støtte utviklingsprosesser, ikke la formaliteter stoppe dem
- I utformingen av partnerskap er det mye å lære av organisasjonsteori, som hittil har vært en uutnyttet ressurs i partnerskapsmodeller

Parylo (2013) har syntetisert kvalitativ forskning om utdanning av skoleledere og viser hvordan erfaringer fra partnerskap i lærerutdanningen kan brukes ved utforming av utdanningsprogram for skoleledere. Særlig understrekes behovet for å involvere praksisfeltet på alle stadier i partnerskapet. Felles forståelse og eierskap til partnerprogrammet er viktig for at partnerskap skal bli varige. Videre trengs åpen og hyppig kommunikasjon og samarbeid mellom ledelsen på universitet/fakultetet og skolen. I utvikling av programmet må praksisfeltet involveres i spørsmål om opptakskriterier, læreplanutforming, utvalg av kandidater, planlegging og gjennomføring av undervisning, veiledning og mentorvirksomhet. Ansatte i skolene må også inn i komiteer og rådgivende organer.

### 3. Oppsummering

Forskningskartleggingen gir et overblikk over sentrale temaer i forskningslitteraturen om partnerskap i lærerutdanningen. Litteraturen oppsummerer erfaringer med partnerskap de siste tiårene og påpeker problemer og muligheter i partnersamarbeid. Velfungerende partnerskap har ambisjoner om og strategier for å støtte studentenes profesjonslæring, øke kompetansen i de samarbeidende institusjonene og fornye lærerutdanningen. Studiene som er gjennomgått viser at det er ulike måter å organisere og strukturere samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skolene der lærerstudentene har sin praksisperiode. Grovt sett kan forskningslitteraturen om partnerskap plasseres i tre kategorier: 1) *Relasjoner og samarbeid*, 2) *Organisering og ledelse av partnerskap* og 3) *Utfordringer og forutsetninger*. Flere av artiklene drøfter problemstillinger som går på tvers av de tre kategoriene, men de er plassert der de har sitt forskningsmessige tyngdepunkt.

#### 3.1 Relasjoner og samarbeid

Denne kategorien omfatter forskning som undersøker relasjoner og samarbeid mellom deltakerne i et partnerskap (Allen m. fl. 2010; Arhar m.fl 2013; Bier m.fl. 2012; Chambers og Armour 2011; Chambers og Armour 2012; Clarke og Nielsen 2014, Douglas 2012; Ikpeze m.fl. 2012; Klein m.fl. 2013; Martin m.fl. 2011; Taylor m.fl. 2014; Zeichner 2010). I denne delen av forskningslitteraturen brukes begrepet *tredje rom* til å beskrive samhandlingsprosesser mellom de ulike aktørene (Zeichner 2010; Martin m.fl. 2011; Ikpeze m.fl. 2012; Klein m.fl. 2013, Taylor m.fl. 2014). Aktørene i et tredje rom kan være lærerutdannere og administrativt ansatte ved lærerutdanningsinstitusjonene, mentorer og skoleledere fra praksisskolene, samt lærerstudenter som er i praksisopplæring. Partene inngår i ulike samarbeidsrelasjoner og samarbeidet foregår på flere nivå – både mellom individer, mellom grupper og på organisasjonsnivå. Forskingen viser at det lett oppstår spenninger i relasjonene mellom aktørene. Disse spenningene forklares oftest med asymmetriske maktforhold eller ulike forventninger blant deltakerne (Martin m.fl. 2010, Douglas 2012, Waitoller og Kozleski 2013; Clarke



m.fl. 2014). I følge Allen m. fl. (2010) vil ethvert forsøk på å forandre lærerutdanningen utfordre universitetenes historisk dominerende posisjon i utdanningen.

### **3.2 Organisering og ledelse av partnerskap**

Forskningen i denne kategorien undersøker organisering og ledelse av samarbeidet i partnerskap (Carter 2012; Hulme og Sangster 2013; Le Cornu 2012; Menter og Hulme 2011; Mitchell og Alexandrou 2011; Parylo 2013). Forskerne har sett nærmere på utviklingen av partnerskap, og særlig hvordan samarbeidet mellom praksisskoler og lærerutdanningsinstitusjoner koordineres og ledes. Forskningslitteraturen løfter frem viktige spørsmål som historisk asymmetriske relasjoner og ulikheter i kunnskapskulturene i de samarbeidende institusjonene. Dette er forhold som skaper utfordringer for aktørene, spesielt knyttet til opplevelsen av likeverd og jevnbyrdighet i partnerskapet. Når utdanningspolitikken betrakter kunnskap fra forskning som en stadig viktigere kunnskapskilde, kan det utfordre profesjonsstudiets behov for balanse mellom kunnskap fra forskning og kunnskap fra erfaring. Fordi det kan oppstå unødvendige motsetningsforhold, må derfor partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og partnerskoler jevnlig kalibreres (Hulme og Sangster 2013). Det innebærer at partnerskap må betraktes som en vedvarende prosess, og forskningen viser at både skoleledere og koordinatorene har svært sentrale funksjoner når det gjelder å sikre gode forutsetninger for partnerskapet. Transparente prosesser fungerer tillitsskapende, og ressurser i form av tid, kompetanse og kapasitet er nødvendig for å utvikle gode partnerskap,

### **3.3 Utfordringer og forutsetninger**

I denne kategorien inngår forskning som undersøker utfordringer i og forutsetninger for gode partnerskap (Breault og Breault 2010; McDonald m.fl. 2011; McDonald m.fl. 2013; Pepper m. fl. 2012; Petersen og Treagust 2014; Sigurðardóttir 2010; Waitoller og Kozleski 2013). Suksesskriterier som forskningen løfter frem er blant annet formulering av en felles visjon for partnerskapet, nok ressurser i form av tid, kompetanse og kapasitet, evne til å takle endringer og akseptere at man selv endres som et resultat av arbeid i partnerskapet og bruke dette på en fruktbar måte samt utvikle gode relasjoner mellom aktørene. Forskningen viser også at det er vanskelig å få tverrinstitusjonelle samarbeid som partnerskap mellom lærerutdanning og praksisskoler til å fungere etter intensjonen. Forskerne avdekker sprik mellom idealer og realiteter. Ambisjonene for hva man skal oppnå gjennom et partnerskap er høye, av og til også lite realistiske. Man ønsker å oppnå svært mange forbedringer samtidig og undervurderer hvor tid- og ressurskrevende arbeidet er. Ledelsen skjønner heller ikke alltid behovet for å prioritere partnerskapet, og mange undervurderer lærerutdanningens kompleksitet. Det ser også ut til å mangle kompetanse i å koordinere nettverkssamarbeid. Videre er det utviklet modeller for samarbeidet som tydeligvis skaper flere problemer enn de løser.

I tillegg til å identifisere hovedtemaer i forskningen har forskningskartleggingen avdekket noen utfordringer knyttet til forskningens design, teorifundament og metodebruk.

### **3.4 Forskningsdesign, teorifundament og metode – utfordringer og problemer**

Det er enighet i forskningen som er kartlagt at sosio-kulturelle teorier og situerte perspektiver er nyttige for å forstå hvordan relasjoner, deltakelse og aktivitet virker inn på læring. Forskerne legger derfor til grunn at lærerutdanningen ideelt sett bør organiseres etter modell for praksisfellesskap som består av mentorer fra skolen, veiledere fra universitetet og studentene. Slik har studentene tilgang på de ressursene som de trenger for å utvikle profesjonskompetanse. Få av studiene som er gjennomgått bidrar imidlertid substansielt med konkret kunnskap om hva som er kritiske faktorer i utforming av praksisfellesskap. Mange diskusjoner har normative utgangspunkt og handler mer om

idealer enn empiriske spørsmål. Få studier undersøker og sammenligner kvaliteter ved ulike praksiser. Det alle studiene er enige om, er betydningen av gode relasjoner. Likevel dokumenteres det sjelden hva som kjennetegner gode relasjoner og hvordan de kan utvikles for å øke lærerstudentenes læringsutbytte. Studiene understreker også betydningen av likeverdighet i partnerskap, men gir ikke anvisninger for hvordan man kan oppnå symmetriske relasjoner. De fleste forskerne ser ut til å ta for gitt at den viktigste lærende enheten i lærerutdanningen er triaden mentor-student-veileder. Bare noen problematiserer at studenten verken er i eller kan komme i et symmetrisk forhold til mentor og veileder. Studier viser at studentene, nettopp på grunn av triadekonstellasjonen, får motstridende beskjeder i viktige spørsmål og kommer i lojalitetskonflikter. De blir også delaktige i diskusjoner hvor profesjonsfaglige spørsmål blir betraktet som personlige. Spørsmålet om hvordan studentenes praksisopplæring skal struktureres og gjennomføres slik at den støtter studentenes profesjonslæring er dermed fortsatt uavklart i forskningen.

Mange av studiene bygger på normative ideer om praksisfelleskap (ofte inspirert av Etienne Wenger, 1998) og behandler premissene som gitt i stedet for å undersøke og drøfte dem. Det er et stort repertoar av uklart språk og uklart definerte begreper som bidrar til overflatiske anvisninger om hva som bør gjøres. Når forskningen i liten grad drøfter faktiske, empiriske forhold, fungerer den heller ikke som veiviser til konkrete handlinger og gir liten dybdeforståelse. Et problem med disse overflatetilnærmingene er at kompleksiteten kamufleres. Empiriske studier viser at velfungerende partnerskap i stor grad handler om å kunne håndtere kompleksitet. Videre er et gjennomgående problem manglende konsistens i teorifundamentet, noe som gjør at det blir vanskelig å få til en kumulativ kunnskapsutvikling på feltet. Når forskerne bruker forskjellige begreper om det samme og begrepene i tillegg er uklart definerte, blir det et åpent spørsmål om man faktisk undersøker de samme fenomenene.

#### 4. Videre utvikling av partnerskapsmodeller og anbefalinger for forskning, praksis og ledelse

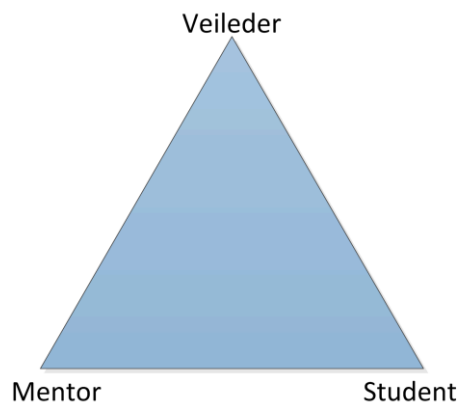
Parylo (2013) løfter frem fem forhold som hun mener det er viktig å ta hensyn til i den videre utviklingen av partnerskapsmodeller. Det første er *sårbarheten* i slike samarbeidsrelasjoner og hvor avhengige de er av lederstøtte for å lykkes. Det andre er at det må settes av *ressurser* - ikke bare til å etablere partnerskap, men også for å opprettholde dem. Det tredje handler om å *holde ut* når nyhetens interesse har lagt seg. Det fjerde er faren som ligger i å utforme tema for samarbeidet, modeller eller studiedesign som er for *spesifikke*, og som derfor ikke overlever skiftende tider. Det femte temaet er hvordan man på gode måter utnytter *teknologi* i partnerskapsamarbeid.

Det som ser ut til å skape energi og framdrift i partnerskap er når man klarer å samarbeide om et felles læringsobjekt. Et læringsobjekt kan være design av studieprogrammet, læreres profesjonslæring, mentorutdanning eller lærerstudentenes profesjonslæring. Ved å plassere læringsobjektet i utdanningens kjerne og la samarbeidet handle om å utvikle en felles forståelse av hvordan objektet kan studeres, forbedres og utvikles, kan partnerskapet organiseres rundt det felles læringsobjektet. I et slikt lys må begrepet det "tredje rom" som flere forskere bruker, forstås som et mulighetsrom hvor partnerskapet kontinuerlig styrkes gjennom aktørenes aktiviteter. For eksempel har Bier m.fl. (2012) beskrevet et prosjekt hvor de, med utgangspunkt i det elevene skal lære på skolen, har utviklet et produktivt samarbeid om et felles studieobjekt for lærerutdannere, mentorer og lærerstudenter. Prosjektet bygger på følgende tre designprinsipper for læring: a) Man undersøker

et konkret elevarbeid b) Undersøkelsen skjer i samarbeid mellom lærerstudenter, erfarne lærere og lærerutdannere og c) Læringsutbyttet skal ha direkte relevans både for hver enkelt deltaker og for det institusjonelle formålet. Resultatene fra studien viste at det å ha konkrete eksempler på undervisning og læring og et felles objekt å analysere var viktig for å legge til rette for godt samarbeid som kunne være til gjensidig nytte for alle aktører.

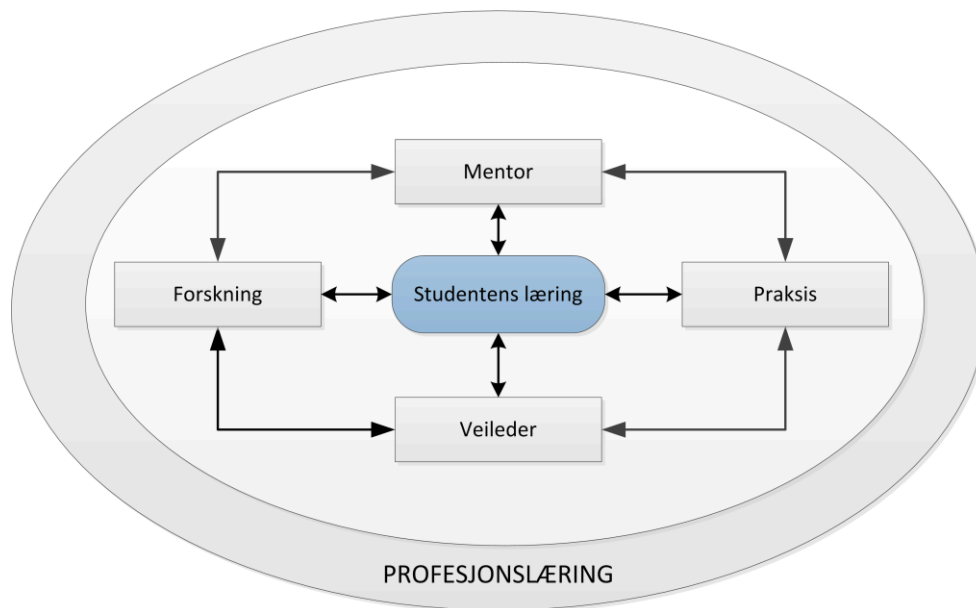
#### 4.1 En alternativ modell for samarbeid i partnerskap

En vanlig modell som brukes til å visualisere samarbeidet i et tredje rom er en *triade* med de tre aktørene veileder fra lærerutdanningsinstitusjonen, mentor fra praksisskolen og lærerstudenten.



Figur 3.0: Triade

Kartleggingen viser at mange som arbeider etter denne modellen opplever problemer fordi det oppstår spenninger mellom aktørene. Grunnantakelsen i triademodellen er at det er mulig å etablere lærende relasjoner i et symmetrisk forhold mellom de tre aktørene. Idealet er likeverd og målet er læring. Forskningen viser imidlertid at det nettopp er i relasjonene mentor-student, mentor-veileder og veileder-student at uenigheter og spenninger oppstår. Mange studier påpeker at studenten ofte havner i en lojalitetskonflikt, og føler seg tvunget til å velge side. Når idealet om tre jevnbyrdige parter prøves ut i praksis, viser det seg at lærerstudenten – som står i et avhengighetsforhold til de to andre partene – ikke kan delta på lik linje med mentor og veileder. Selv om forskere rapporterer om gitte situasjoner hvor de har registrert likeverdige samarbeid, vil det likevel være en grunnleggende asymmetri mellom de tre partene. Det skyldes at studenten er avhengig av å få sin praksis godkjent av en eller begge de to andre partene. Det er med andre ord et *formelt* asymmetrisk forhold mellom studenten og de to andre partene i triaden. Modeller for lærerstudenters praksisopplæring må derfor ta hensyn til at de tre partene deltar på ulike premisser. Forskningskartleggingen indikerer at en bedre modell for en kvalitativt god lærerutdanning kan være å plassere studentens læring i aktivitetenes sentrum, ikke på en av aksene.



Figur 4.0: Studentens læring i sentrum for aktivitetene

Med utgangspunkt i de utfordringene forskningen om samarbeid i partnerskap peker på, foreslår vi derfor en alternativ modell for å visualisere samarbeidet mellom aktørene. Figur 4.0 viser en ny konseptualisering av aktivitetene i partnerskapet. Den tar hensyn til at partene må inngå i andre og mer likeverdige relasjoner til hverandre og at de må ha felles ansvar for det de skal utvikle sammen – studentens læring. Både mentor og veileder har her ansvar *både* for å forstå praksisfeltets utfordringer og være oppdatert om forskning. Ved å plassere studentens læring i sentrum av aktivitetene, kan man bidra til profesjonslæring for alle partene og unngå de vanligste spenningene som forskningen har avdekket. Utgangspunktet er at studenten skal lære å bli lærer. Gjennom utdanningen skal studenten lære hvordan han eller hun best kan legge til rette for elevenes læring og egen profesjonsutvikling. Mentor og veileder har ansvar for å undervise og veilede på en slik måte at studenten lærer hva som skal til for å bli profesjonsutøver. Modellen viser også at i lærende relasjoner er ikke læring enveis, men systemisk, og at alle som har ansvar for et profesjonsstudium må forholde seg både til teori og praksis. Kunnskap om god praksis kommer både fra erfaring og fra empiriske undersøkelser av praksis (forskning). Denne modellen forutsetter derfor at både veiledere, mentorer og studenter har oppdatert kunnskap om god praksis - både fra erfaring og forskning. Slik kan partnerskapet bidra til profesjonslæring både for den enkelte, for institusjoner og skoler.

#### 4.2 Anbefalinger for videre forskning - teori og begrepsutvikling

Breault og Breault (2010) påpeker at ingen av de 250 studiene som de undersøkte da de gjennomførte sin review av partnerskap brukte organisasjonsteori når de diskuterte sine observasjoner av arbeid og samhandling i partnerskap. Mange av studiene er case-studier som bruker et aksjonsforskningsdesign. De fanger opp kortsiktige, selvrapporterte holdningsendringer og tar ikke høyde for kompleksiteten i endringsprosesser som partnerskap gjennomgår. Et argument i reviewen er at organisasjonsteoretiske forståelser av utdanningsinstitusjoner som komplekse systemer kan gjøre det lettere for de som arbeider i partnerskap å se kompleksiteten, lære å manøvrere i den og unngå å henfalle til enkle tekniske løsninger på komplekse problemer som samarbeid, veiledning og undervisning. Også Waitoller og Kozleski (2013) er opptatt av at

forskningen om partnerskap preges av svak teoriutvikling og uklar begrepsbruk. De mener at psykologiske perspektiver er for dominerende, noe som gir seg utslag i at forskningen blir for opptatt av enkeltindivider. Dermed ses tiltak og problemer for lite i sammenheng – de forstås og behandles som isolerte fenomener, selv når de er vevd inn i nettverk av gjensidige forbindelser.

Flere av artiklene påpeker at forskningen om partnerskap trenger et mer solid teoretisk fundament fordi det er behov for robuste strukturer som ikke bare kan støtte utviklingen av partnerskapet, men også bidra til å opprettholde og fornye det. Utdanningsinstitusjoner er store byråkratiske systemer som utfordres når menneskene i dem skal samarbeide. Byråkratier er opprettet for å sikre likebehandling og gjøre det som er riktig. Dette rasjonale utfordres når forventningen er at organisasjonen skal tenke nytt og få til innovasjon og læring. Ledere på alle nivåer i partnerskapene må derfor bidra aktivt i organisasjonens læring og utvikling. De bør ha som ambisjon å utvikle institusjonene til *enabling bureaucracies* – muliggjørende byråkratier.

McDonald m. fl. (2013) argumenterer for at Argyris og Schöns handlingsteori<sup>9</sup> egner seg for slike lærende praksiser, fordi den ikke bare sier noe om hva man akter å gjøre (teori *om* handling), men også om hva man faktisk gjør (teori *i* handling). Partnerskap i lærerutdanningen konsentrerer seg ofte om å utvikle programdesign og la samarbeidet handle om å "implementere" dette. McDonald m. fl. (2013, s. 591) anbefaler i stedet at man lar designet utvikle seg i et undersøkende fellesskap (community of reliable inquiry). Ved riktig bruk kan et handlingsteoretisk perspektiv undersøke, dokumentere og forklare pågående aktiviteter og komplekse interaksjoner og bli et redskap i kunnskapsutviklingen.

Komplekse organisasjoner og organiseringsformer trenger også teorier og begreper som kan forklare samhandlingsmønstre. Et organisasjonsteoretisk perspektiv som i tillegg gir et rammeverk for relasjonell handling (Edwards 2007)<sup>10</sup> er CHAT (Cultural Historical Activity Theory). Waitoller og Kozleski (2013) mener at aktører som samhandler i partnerskap må betraktes som grensearbeidere (boundary workers) som arbeider med grensepraksiser. De trenger handlingsteori og modeller som er utviklet av organisasjonsteoretikere for å få en bedre forståelse av hva arbeidet går ut på. Fra et aktivitetsteoretisk perspektiv vil man legge til grunn at i skolen er det mange aktivitetssystemer i gang samtidig, og at både individet og systemet (eller organisasjonen det er en del av) skal lære (Sigurðardóttir 2010). Aktivitetsteori tilbyr et rammeverk for å forstå transaksjoner som finner sted i en organisasjon og hvordan transaksjoner forandrer seg som resultat av deltakernes handlinger. Mens regler foreskriver hvilken atferd som skal sanksjoneres, medierer redskaper (som kan være fysiske eller designelementer) måten aktørene i et aktivitetssystem interagerer.

I et CHAT-perspektiv vil partnerskap mellom universitet og skoler kunne forstås som overlappende aktivitetssystemer. Mye av samhandlingen må forstås som grenseaktiviteter. Samtidig som grenser skiller, innebærer de overlapp i form av likhet og kontinuitet. Eksempler på overlappende kunnskapsinteresser mellom universitet og skole er spørsmål som: Hva undervises det i? Hvordan undervises det? Hvorfor undervises det slik? Hvilke resultat gir ulike undervisningsmetoder? Begge institusjonene kan stille slike spørsmål til sine egne praksiser. Grensekrysserne i partnerskap er de

---

<sup>9</sup> Argyris, C. & Schön, D. (1996) *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.

<sup>10</sup> Edwards, A. (2007) Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis, *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 1-17

som beveger seg inn på ukjent territorium og må forhandle om hvordan redskapene skal brukes. De får en funksjon som grenseforhandlere, meglere – som forhandler om handlinger og redskaper i hvert aktivitetssystem. Relasjonell handling blir da evne til å engasjere seg med andre for å *utvide* (expand) det som er handlingens læringsobjekt – for eksempel å utvikle lærernes profesjonsfaglige kunnskap om sentrale utdanningspraksiser.

#### 4.3 Anbefalinger for praksis – Forutsetninger for reelt partnerskapsamarbeid

De siste 20 årene har det skjedd en stor utvikling i modeller for partnerskap mellom praksisskoler og lærerutdanningsinstitusjoner. Det gjenstår imidlertid også en del arbeid. Den største utfordringen ser ut til å være hvordan man kan få partnerskapet til å bli et reelt arbeidsfellesskap. Forskningen har noen refleksjoner over dette:

- Praksis må være progresjonsbasert
- Tekniske ferdigheter må øves
- Studentene må lære å analysere data om elevenes læringsutbytte
- Utdanningens "tause" kunnskap må gjøres eksplisitt
- Studentene må få anledning til å *undersøke* praksis gjennom små forskningsprosjekt
- Teoripensum må knyttes bedre til studentenes praksiserfaringer

Forskningen som er gjennomgått har også anbefalinger om hva som skal til for å oppnå et reelt partnerskapsamarbeid:

- 1) Partnerskap med flere partnere kan redusere spenninger som oppstår i dyader når parter som tradisjonelt har vært i en hierarkisk relasjon skal etterstrebe mer likeverdighet og jevnbyrdighet. Flere partnere bidrar også til å utvide studentenes perspektiv på hva det vil si å undervise i en flerkulturell og inkluderende skole.
- 2) En praktisk vending for å få praksis bedre integrert i utdanningen løser opp i gamle spenningsforhold som skyldes at teori historisk har kommet først og hatt forrang i utdanningen, mens praksisfeltet ikke har vært oppfattet som et kunnskapsfelt, men en praktiseringsarena for teori. Ved bedre integrasjon av teori og praksis i lærerutdanningen, for eksempel gjennom integrerte studiedesign, svekkes den tradisjonelle hierarkiske oppfatningen av at én kunnskapsform er viktigere enn andre.
- 3) Studiet må designes slik at alle med ansvar for lærerutdanningen oppfatter seg som lærerutdannere. Tradisjonelt har mange ansatte ikke hatt identitet som lærerutdanner. Mens noen av de universitetsansatte primært har en fagidentitet, føler enkelte mentorer i skolen seg ikke som en fullverdig deltaker i lærerutdanningen, bare som en "leverandør" av praksis til utdanningen.
- 4) Utvikle en ny modell som setter studentens læring i sentrum av samarbeidsrelasjonene i partnerskap. Triademodellen lærerstudent-mentor-veileder ser ut til å skape flere problemer enn den løser. Det skyldes at relasjonen mellom de ansatte og studenten ikke kan bli jevnbyrdig fordi det er et formelt maktforhold mellom dem ettersom institusjonene skal gi studenten en karakter. Ved å benytte en alternativ modell kan man styrke kvaliteten på samarbeidet og undervisningen samt styrke studentenes profesjonsutdannelse.
- 5) Identifisere et felles læringsobjekt som gjensidig forplikter partene og knytter dem sammen.

#### 4.4 Anbefalinger om ledelse i partnerskapssamarbeid

Et av hovedtemaene i forskningskartleggingen er knyttet til ledelse og koordinering av partnerskapet. Her indikerte forskningen at det har stor betydning hva ledelsen gjør for å sikre at partnerskapet blir en suksess. Følgende anbefalinger trekkes frem:

- 1) Forankring i ledelsen er avgjørende for å utvikle gode partnerskap. Partnerskap er mer ressurskrevende enn tradisjonell lærerutdanning fordi de ansatte – i tillegg til å arbeide i den linjeorganisasjonen de tilhører – må de også arbeide i en matrise på tvers av to institusjoner. Slikt samarbeid krever koordinering og raske avgjørelser. Uten forankring i ledelsen på de samarbeidende institusjonene blir dette arbeidet for krevende i det lange løp.
- 2) Ledelsen må forstå kompleksiteten i samarbeidet i et partnerskap og prioritere ressursbruk og innsats riktig. Partnerskap har mange mål og skal innfri mange ønsker om forbedringer samtidig. Både skal studentenes utdanning forbedres, nyutdannede lærere skal få tettere oppfølging, læreres karrierelange profesjonsutvikling skal ivaretas, de samarbeidende institusjonene skal forske i fellesskap samt fornye sine egne praksiser og det felles studieprogrammet. Et komplekst arbeid med mange mål trenger ledere som forstår hindringer, ser muligheter og evner å prioritere ressursbruk og innsats. Det styrker partnerskapet om man tenker kreativt rundt ressursbruken. Dette forutsetter god dialog mellom skoleledere og ledere på lærerutdanningsinstitusjonen. For eksempel kan ansatte på universitetet undervise deltid i skolen, og ansatte på skolen kan undervise på universitetet. Studentene kan også betraktes som en ressurs, og lærere kan sirkulere på skolene.
- 3) Ledelsen må kunne fungere som grensemeglere. Aktivitetsteori viser at samarbeid på tvers av kunnskapsområder forutsetter at man både kan og vil krysse grenser (boundary crossings) og at utvikling av kunnskap i grenseland trenger grensemeglere (boundary brokers) (Waitoller og Kozleski 2013; Sigurðardóttir 2010). Det kan oppstå spenninger i relasjonene mellom partene på grunn av makt, dynamikk, antakelser om privilegier og holdninger til hva slags kunnskap som har verdi. Dette er oppgaver ledelsen må gå inn i. For å forstå grensearbeid, trengs analytiske redskaper som kan brukes til å undersøke og forstå arbeidet som skjer i partnerskap.

#### 5. Konklusjon og kunnskapshull

Forsningskartleggingen viser at partnerskap i lærerutdanningen ofte bygger på idealmodeller som viser seg å skape problemer for aktørene når de forsøker å følge dem. Forskningen som er gjennomgått peker på at problemene kan skyldes lærerutdanningsinstitusjonenes historisk dominerende posisjon i utdanningen, at skolene ikke opplever å være reelle bidragsytere i utdanningen og at studenten ikke kan være en likeverdige partner i triaden veileder-mentor-lærerstudent. Flere av artiklene som inngår i kartleggingen konkluderer derfor med at det trengs et oppgjør med tradisjonen. De peker også på behovet for et sterkere teorifundament og bedre begrepsutvikling i forskningen om partnerskap i lærerutdanningen.

Spørsmålet som har styrt søk og utvalg av litteratur for kartleggingen er: *Hva kjennetegner gode partnerskapsmodeller i lærerutdanningen?* Forskningen viser at gode partnerskapsmodeller preges av jevnbyrdige samarbeidsrelasjoner. Gjensidig egeninteresse kan være en viktig drivkraft i et godt fungerende partnerskap. Det innebærer at partene har noe å samarbeide om, og aller best er det om de utvikler et produkt i fellesskap. Selv om det har skjedd mye på området de siste tiårene, er det fortsatt behov for nytenkning, mer oppmerksomhet om struktur og bedre koordinering av

partnerskapene. Som et resultat av kartleggingen og gjennomgangen av forskningslitteraturen foreligger anbefalinger for forskning, praksis og ledelse. Disse anbefalingene kan støtte videre utvikling av partnerskap i lærerutdanningen. Hvordan ledelsen støtter arbeidet – både faglig og med ressurser – peker seg ut som en viktig suksessfaktor.

Forskningskartleggingen har videre gjort det mulig å identifisere noen kunnskapshull i forskningen.

- For det første er det lite forskning om rekruttering, om utvalg, hva studentene lærer (læringsutbytte) og hvordan arbeidet deres blir vurdert.
- For det andre er det et uttalt behov å få mer kunnskap om hva som kommer ut av de ansattes innsats i lærerutdanningen – både i form hva studentene lærer i utdanningen og hvordan utdanningen kan bidra til økt læringsutbytte for elevene i skolen.
- For det tredje trengs det forskning som kan undersøke effekten av ulike program for lærerutdanning, og særlig hvilken effekt ulike program har på lærerstudentenes læringsutbytte.



## Litteratur

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*, Vol. 21, 2, 218-236  
DOI:10.1080/09650792.2013.789719

BERA (2014) *The Role of Research in Teacher Education: Reviewing the Evidence. Interim Report of the BERA-RSA-Inquiry*, <http://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-RSA-Interim-Report.pdf>

Bhabha, H. K. (ed.) (1990) *Narration and Nation*. New York: Routledge

Bier, M. L., Horn, I., Campbell, S. S., Kazemi, E., Hintz, A., Kelley-Petersen, M., Stevens, R., Saxena, A. & Peck, C. (2012) Designs for Simultaneous Renewal in University-Public School Partnerships: Hitting the " Sweet Spot". *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 127-141.

Bollough, R. V. jr. & Draper, R. J. (2004) Making Sense of the failed triad: mentors, university supervisors and positioning theory. *Journal of Teacher Education* 55, 5, 407-420

Breault, D. A., & Breault, R. (2010) Partnerships for preparing leaders: what can we learn from PDS research? *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 437-454.  
DOI: 10.1080/13603120903215648

Burn, K. and Mutton, T. (2013) Review of 'research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education, London: BERA.

Caprano, M., Caprano, R. & Helfeldt, J. (2010) Do differing types of field experiences make a difference in teachers' perceived level of competence? *Teacher Education Quarterly*, 37, 131-15

Carter, B. (2012) Facilitating preservice teacher induction through learning in partnership, *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 2, 98-113, <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss2/7>

Castells, M. (2011) A Network Theory of Power, *International Journal of Communication* 5, 773–787

Chambers, F., & Armour, K. (2012) School–university partnerships and physical education teacher education student learning: A fruitful division of labour? *European Physical Education Review* 18, 2, 159-181

Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.

Cochran-Smith, M. (2003) Learning and unlearning: the education of teacher educationers, *Teaching and Teacher Education*, 19, 1, 5–28.

Darling-Hammond, L. (2010) Teacher education and the American future, *Journal of Teacher Education* 61, 1-2, 35–37

Douglas, A. S. (2012). Creating expansive learning opportunities in schools: the role of school leaders in initial teacher education partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 3-15.

Gaventa, J. (2007). Levels, spaces and forms of power: Analysing opportunities for change. In F. Berenskoetter & M. J. Williams (Eds.), *Power in world politics* (pp. 204–223). New York, NY: Routledge.

Halvorsen, K. V. (2014a). Utvikling av partnerskap i en femårig lektorutdanning–sett fra et økologisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(01), 14-24.

Halvorsen, K.V. (2014b). Partnerskap i lærerutdanningen, sett fra et økologisk perspektiv. PhD-avhandling. Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.

Halvorsen, K. V., & Smith, K. (2012). Utvikling av partnerskap i en førskolelærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(03), 238-245.

Hammerness, K., van Tarwijk, J. & Snoek, M. (2012) Teacher Preparation in the Netherlands, in: Darling-Hammond, L. and Lieberman, A. (red.): *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 358-389. San Francisco, Jossey-Bass.

Holmes Group (1990) *Tomorrow's Schools: Principles for the design of professional development schools*, East Lansing, MI:Holmes Group

Ikpeze, C. H., Broikou, K. A, Hildebrand, S. & Gladstone-Brown, W. (2012) PDS Collaboration as Third Space: An analysis of the quality of learning experiences in a PDS partnership, *Studying Teacher Education*, 8, 3, 275-288 DOI: 10.1080/17425964.2012.719125

Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. and Whitty, G. (2000) *Teacher Education in Transition: Reforming professionalism?* Buckingham: Open University Press.

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.

Klein, E. J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K. & Abrams, L. (2013) Finding a Third Space in Teacher Education: Creating an Urban Teacher Residency, *Teaching Education* 24, 1, 27-57

Le Cornu, R. J. (2010) School Co-ordinators: Leaders of Learning in Professional Experience, *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 3, 17-33, <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss3/3>

Levine, A. (2006) *Educating school teachers: The Education Schools Project*. Washington DC. Retrieved from [www.edschools.org/pdf/Educating\\_Teachers\\_Report.pdf](http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf)

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 DOI: 10.1177/0022487110396096

McDonald, M., Tyson, K., Brayko, K., Bowman, M., Delport, 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, Columbia University

- McIntyre, D. (1990) Ideas and principles guiding the Internship Scheme in P. Benton (ed.) *The Oxford Internship Scheme: Integration and Partnership in Initial Teacher Education*, London: Calouste Gulbenkian
- Menter, I. (2011) Four 'academic sub-tribes' but one territory? Teacher educators and teacher education in Scotland, *Journal of Education for Teaching*, 37, 3, 293–308.
- Menter, I. & Hulme, M. (2011) Teacher education reform in Scotland: national and global influences, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37, 4, 387-397
- Mitchell, H., & Alexandrou, A. (2011) Transformation for social justice through democracy and partnership in post-compulsory education, *Research in Post-Compulsory Education*, 16(2), 143-153.
- Norgesnettrådet (2002): *Evaluering av allmennlærerutdanninga ved 5 norske institusjoner*. Oslo: Norgesnettrådet
- Parylo, O. (2013) Collaborative Principal Preparation Programs: A Systematic Review and Synthesis of Qualitative Research, *International Journal of Educational Leadership Preparation* 8, 2, 177-191
- 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.
- Pepper, S. K., Hartman, J. K., Blackwell, S. E. & Monroe, A. E. (2012) Creating an Environment of Educational Excellence: The University of Mississippi-PDS Partnership – The Evolution Continues, *School-University Partnerships*, 5, 1, 74-88
- Senge, P. M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday
- Sigurðardóttir, A. K. (2010) School–university partnership in teacher education for inclusive education, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 149-156
- Sleeter, C. E. (2008) Preparing white teachers for diverse students, in: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (eds.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3<sup>rd</sup> ed., 559-582), New York: Routledge
- Taylor, M., Klein, E. J. & Abrams, L. (2014) Tensions of Reimagining Our Roles as Teacher Educators in a Third Space: Revisiting a Co/autoethnography Through a Faculty Lens, *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 10:1, 3-19, DOI: [10.1080/17425964.2013.866549](https://doi.org/10.1080/17425964.2013.866549)
- Teitel, L. (1999) Looking toward the future by understanding the past: the historical context of professional development schools, *Peabody Journal of Education*, 74, 3/4, 6-20
- 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
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013) Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45.

Wiseman, D. L. (2012) The Intersection of Policy, Reform and Teacher Education, *Journal of Teacher Education* 63, 2, 87-91

## Litteraturliste – artikler som er inkludert i forskningskartleggingen

- Allen, J. M., Butler-Mader, C., & Smith, R. A. (2010). A fundamental partnership: the experiences of practising 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.
- Bier, M. L., Horn, I., Campbell, S. S., Kazemi, E., Hintz, A., Kelley-Petersen, M., ... & Peck, C. (2012). Designs for Simultaneous Renewal in University-Public School Partnerships: Hitting the " Sweet Spot". *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 127-141.
- Breault, D. A., & Breault, R. (2010). Partnerships for preparing leaders: what can we learn from PDS research?. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 437-454.
- Carter, B. (2012). Facilitating preservice teacher induction through learning in partnership. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), 7.
- Chambers, F. C., & Armour, K. M. (2011). Do as we do and not as we say: teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. *Sport, Education and Society*, 16(4), 527-544.
- Chambers, F., & Armour, K. (2012). School–university partnerships and physical education teacher education student learning: A fruitful division of labour?. *European Physical Education Review*, 18(2), 159-181.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Douglas, A. S. (2012). Creating expansive learning opportunities in schools: the role of school leaders in initial teacher education partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 3-15.
- 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.
- Ikpeze, C. H., Broikou, K. A., Hildenbrand, S., & Gladstone-Brown, W. (2012). PDS Collaboration as Third Space: An analysis of the quality of learning experiences in a PDS partnership. *Studying Teacher Education*, 8(3), 275-288.
- Klein, E. J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K., & Abrams, L. (2013). Finding a third space in teacher education: creating an urban teacher residency. *Teaching education*, 24(1), 27-57.
- Le Cornu, R. J. (2012). School Co-Ordinators: Leaders of Learning in Professional Experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 18-33.
- Martin, S. D., Snow, J. L., & Torrez, C. A. F. (2011). Navigating the terrain of third space: Tensions with/in relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311.

- Menter, I., & Hulme, M. (2011). Teacher education reform in Scotland: national and global influences. *Journal of Education for Teaching, 37*(4), 387-397.
- Mitchell, H., & Alexandrou, A. (2011). Transformation for social justice through democracy and partnership in post-compulsory education. *Research in Post-Compulsory Education, 16*(2), 143-153.
- McDonald, J. P., Domingo, M., Jeffery, J. V., Pietanza, R. R., & Pignatosi, F. (2013). In and of the City: Theory of Action and the NYU Partnership School Program. *Peabody Journal of Education, 88*(5), 578-593.
- McDonald, M., Tyson, K., Brayko, K., Bowman, M., Delport, J., & Shimomura, F. (2011). Innovation and impact in teacher education: Community-based organizations as field placements for preservice teachers. *Teachers College Record, 113*(8), 1668-1700.
- Parylo, O. (2013). Collaborative Principal Preparation Programs: A Systematic Review and Synthesis of Qualitative Research. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 8*(2), 177-191.
- Pepper, S. K., Hartman, K. J., Blackwell, S. E., & Monroe, A. E. (2012). Creating an Environment of Educational Excellence: The University of Mississippi-PDS Partnership--The Evolution Continues. *School-University Partnerships, 5*(1), 74-88.
- 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.
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). School–university partnership in teacher education for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(s1), 149-156.
- Taylor, M., Klein, E. J., & Abrams, L. (2014). Tensions of Reimagining Our Roles as Teacher Educators in a Third Space: Revisiting a Co/autoethnography Through a Faculty Lens. *Studying Teacher Education, 10*(1), 3-19.
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 31*, 35-45.
- 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.

## Vedlegg 1: Protokoll over litteratursøk

Det ble utført to søk i følgende elektroniske databaser:

- Education Resources Information Center (ERIC)
- Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA)
- International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)
- ProQuest Education Journals (PQEJ)

### 1) Søk 1:

Det ble søkt i tittel og sammendrag med følgende søkestreng:

(TI,AB(school)) AND (TI,AB(university)) AND (TI,AB(partnership)) AND (TI,AB("teacher education"))

Søkedato: 11.06.2014

Filter: Fagfellevurderte artikler publisert etter 01.01.2010

Resultat: Søket ga 76 treff.

### 2) Søk 2:

Det ble søkt i tittel og sammendrag med følgende søkestreng:

(TI,AB(school)) AND (TI,AB(university)) AND (TI,AB(partnership)) AND (TI,AB("teacher education" OR leadership)) AND (TI,AB(review OR meta\*))

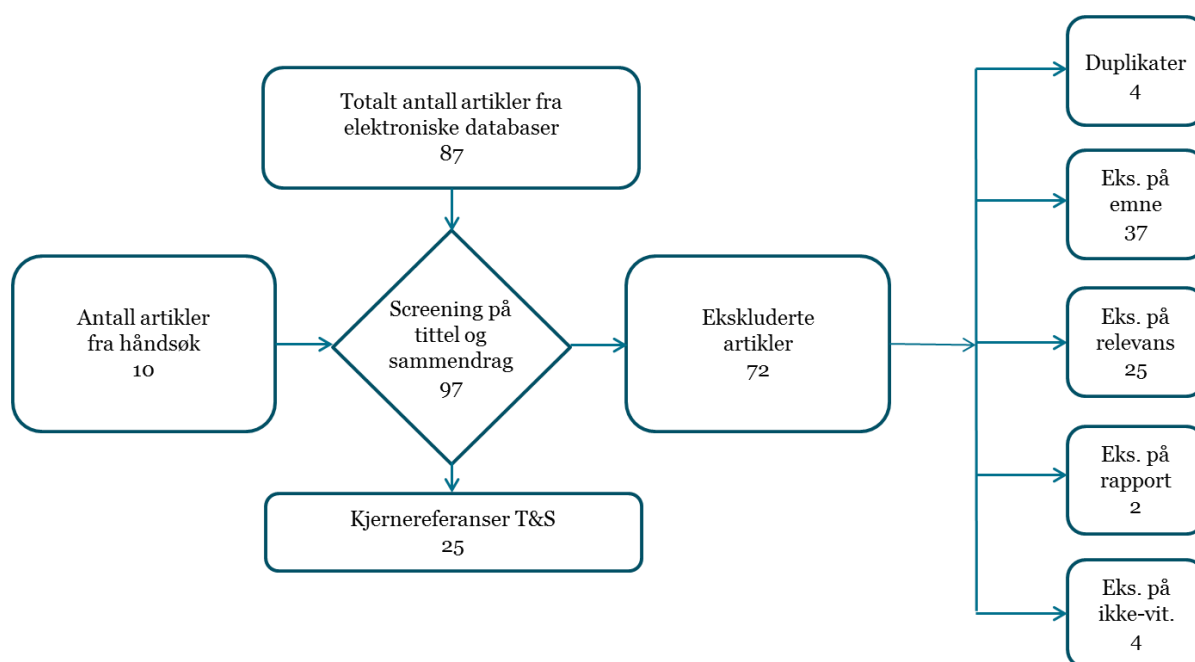
Søkedato: 24.09.2014

Filter: Fagfellevurderte artikler publisert etter 01.01.2010

Resultat: Søket ga 11 treff.

I tillegg ble det utført håndsøk i utvalgte tidsskrifter. Håndsøket ga 10 treff.

Alle referanser ble overført til EPPI-reviewer 4 software.



Figur 1. Resultat av søk

Figur 1 over viser en skjematisk oversikt som illustrerer arbeidet med å gjennomgå søkeresultatene og velge ut kjernereferansene som inngår i denne forskningskartleggingen. Inklusjonskriteriene som er benyttet er følgende:

- publisert i tidsrommet 2010-2014,
- fagfelleurdert
- omhandler temaet partnerskap i lærerutdanningen



## Vedlegg 2: Kriterier for relevansvurdering

Alle artiklene er vurdert ved hjelp av fem kriterier knyttet til artikkelens relevans og kvalitet der verdiene 0, 1/2 og 1 er benyttet som vektning. Totalsummen av skårene på de ulike kriteriene utgjør hver enkelt artikkels totalskår. Verdien 5 utgjør toppskåren knyttet til kvalitet og relevans.

Følgende fem kriterier er benyttet i vurderingen av hver enkelt av de inkluderte artiklene:

1. Validitet. Er resultatene fra studiet gyldige for fenomenet som undersøkes?
2. Reliabilitet. Er kvaliteten på dataene god til å svare på forskningsspørsmålet, og er konklusjonen plausibel?
3. Relevans for temaet i forsknings-kartleggingen
4. Generelle prinsipper. Kan funnene brukes som veiviser for hva som kan skje i en annen situasjon?
5. Relevans for praksis, policy og forskning

En oversikt over alle artiklene og selve relevansvurderingen av artiklene er å finne på [www.kunnskapscenter.no](http://www.kunnskapscenter.no)



KUNNSKAPSSENTER  
FOR UTDANNING

## **Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd**

Telefon: +47 22 03 70 00

Epost: [kunnskapssenter@forskningsradet.no](mailto:kunnskapssenter@forskningsradet.no)

Internett: [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

Facebook: [kunnskapssenter](#)

Twitter: [kunnskapsrad](#)

Postadresse: Postboks 564, NO-1327 Lysaker

Besøksadresse: Drammensveien 288, 0283 Oslo

ISBN: 978-82-12-03384-9