

Av Raymond Bjuland  
og Reidar Mosvold

## Lærerstudenters refleksjoner om utvikling av læringsfellesskap

**Raymond Bjuland**  
Universitetet i  
Stavanger, Norge.  
E-post: raymond.  
bjuland@uis.no

**Reidar Mosvold**  
Universitetet i  
Stavanger, Norge.  
E-post: reidar.  
mosvold@uis.no

### Sammendrag

Denne artikkelen fokuserer på ei gruppe lærerstudenters refleksjoner etter en praksisopplæringsperiode. To sekvenser fra dialogen i et gruppeintervju blir analysert ved hjelp av et teoretisk rammeverk for utvikling av læringsfellesskap, og vi belyser noen utfordringer som kan oppstå mellom studentene som kan hindre utviklingen av læringsfellesskap. Dette blir diskutert i lys av et teoretisk rammeverk som består av de tre dimensjonene gruppeidentitet, felles område og felles handlemåter. Artikkelen belyser hvordan dette teoretiske rammeverket for utvikling av læringsfellesskap kan hjelpe oss til å forstå utfordringene som kommer fram fra gruppedialogen. Resultatene indikerer tre momenter som kan lede til slike utfordringer i utviklingen av læringsfellesskap: studentenes innstilling og engasjement, kjemien mellom studentene og studentenes kommunikasjon og deltakelse. Når utfordringer oppstår mellom studenter i ei praksisgruppe, er det viktig at de kan få hjelp fra faglærere i lærerutdanning og praksislærere til å utnytte sine komplementære roller slik at læringsfellesskapet kan utvikles på en positiv måte.

**Nøkkelord:** lærerutdanning, praksisopplæring, gruppeintervju, gruppeidentitet, felles område, felles handlemåter

### Summary

This article is focused on the reflections of a group of student teachers after a period of field practice. We use a theoretical framework for developing learning communities to analyze two sequences of dialogue from a group interview that was held after field practice. Through the analysis, we illustrate some challenges that might develop among the students and that might hinder the development of a learning community. A theoretical framework is used to discuss the findings and consists of three dimensions: group identity, shared domain and shared interactional repertoire. In the article, we illustrate how this theoretical framework can help us understand the challenges that became visible through the group dialogue. The results reveal three indicators that might lead to challenges: students' attitude and engagement, the chemistry between students, and their communication and participation. When challenges develop among student teachers in a

*practice group, it is important that the teacher educators as well as the mentor teachers help them take advantage of their complementary roles in order to enhance a positive development of a community of learning.*

**Keywords:** teacher education, field practice, group interview, group identity, shared domain, shared interactional repertoire

## **Innledning**

Lærerutdanning er viktig, og betydningen av å utdanne lærere som er i stand til å møte utfordringene og kravene i framtidens skole blir ofte understreket (se f.eks. OECD, 2011). Sammenhengen mellom den undervisningen lærerstudentene møter på campus og de erfaringene de gjør seg i praksisopplæringen er av stor betydning (se f.eks. Gloppen, 2013). Studier viser at norske lærerstudenter er kritiske til det de opplever som en mangel på sammenheng mellom det teoretiske fokuset i lærerutdanningen og de konkrete utfordringene de møter i praksisopplæringen (Damsgaard & Heggen, 2010). Denne kritikken kan tolkes på ulike måter. Den kan ses på som en oppfordring om å gjøre undervisningen i lærerutdanningen mer praksisnær slik at studentene opplever den som mer relevant. Samtidig er praksisbegrepet sammensatt, og forholdet mellom lærerutdanning og praksis er også det (jf. Lampert, 2010). Uavhengig av hvordan man tolker dette, er det relevant å se på mulighetene for å styrke sammenhengen mellom teori og praksis, og i den forbindelse er det interessant å undersøke lærerstudenters refleksjon om praksis.

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv kan vi si at all menneskelig handling – deriblant læring – er situert i ulike typer sosiale praksiser (Säljö, 2001). Lærerstudenters læring er også situert i en sosial praksis, og vi kan si at en læringskultur formes gjennom de sosiale praksisene hvor læringen deres skjer (jf. Hodgkinson, Biesta & James, 2008). En utfordring blir da å forstå hva som påvirker disse ulike sosiale praksisene. I denne artikkelen analyserer vi ei gruppe lærerstudenters refleksjoner fra praksisopplæringen og retter søkelyset mot følgende forskningsspørsmål: Hvordan kan et teoretisk rammeverk for utvikling av læringsfellesskap hjelpe oss til å forstå utfordringene som kommer fram i ei gruppe lærerstudenters refleksjoner etter en praksisopplæringsperiode?

Det teoretiske rammeverket som vi fokuserer på i denne artikkelen er Admiraal, Lockhorst og van der Pols (2012) rammeverk for utvikling av læringsfellesskap. Dette teoretiske rammeverket bygger videre på teoriene til Wenger (2000) om praksisfellesskap, og det beskriver særlig tre viktige dimensjoner ved et læringsfellesskap. Disse dimensjonene sammen med noen sentrale indikatorer fra denne modellen vil være våre analyseredskaper som brukes når vi skal analysere data fra et gruppeintervju med lærerstudenter i etterkant av en praksisopplæringsperiode.

## **Teoretisk bakgrunn**

Det har vært mye diskusjon rundt praksisopplæring innenfor de pedagogiske utdanningsmiljøene – blant annet om hvordan den organiseres og gjennomføres – uten at det er vist til

så mange forskningsresultater fra empiriske studier (Munthe & Ohnstad, 2008). Ifølge disse forfatterne er det «et klart behov for mer kunnskap om hva praksisopplæring er og hva det har å si for lærerstudenters utvikling» (Munthe & Ohnstad, 2008, s. 483). Nyere forskning på lærerutdanning viser imidlertid at det burde være mulig å legge til rette for å utvikle lærerstudentenes læringsmuligheter i praksisopplæring (f.eks. Nilssen, 2007; Ohnstad & Munthe, 2010). I prosjektet *Teachers as Students* (TasS) har vi blant annet fokus på lærerstudenters faglige refleksjon rundt praksisopplæringen, og i den forbindelse er utviklingen av sterke læringsfellesskap sentralt (jf. Klemp, 2013). Vi forstår refleksjon som den diskursen som skjer i ei sosial gruppe når de ser tilbake og tolker «noe» (jf. Klemp, 2013), og for oss er dette «noe» knyttet til praksisopplæringen i lærerutdanningen. Den sosiale gruppa er i dette tilfellet ei praksisgruppe med lærerstudenter. Jaworski (2007) beskriver et fellesskap som ei sosial gruppe som har utviklet et sett med felles aktiviteter, tanker, oppfatninger og verdier. Når læring er den aktiviteten som samler et slikt fellesskap, kan vi snakke om et læringsfellesskap. Wenger (2000, s. 229) peker på tre sentrale egenskaper ved et praksisfellesskap: 1) felles virksomhet («joint enterprise»), 2) felles handlemåter («shared repertoire») og 3) gjensidig engasjement («mutual engagement»).

I sin modell for utvikling av læringsfellesskap, skiller Admiraal et al. (2012) mellom tre stadier. Det første stadiet er preget av en begrenset følelse av gruppeidentitet og kun et mindre sett med felles handlemåter. I det neste stadiet er gruppa mer bevisst på sin felles identitet, og de begynner å utvikle kollektive aktiviteter. I det tredje stadiet er fellesskapet modnet, og prosessene er i balanse, delte og har fokus på et felles område. I dette tredje stadiet har gruppa også utviklet en gruppeidentitet.

Admiraal et al. (2012) understreker betydningen av at lærere kommer sammen og deler sin kunnskap og praksiserfaring og utvikler sin læring gjennom lærerfellesskap. De definerer et lærerfellesskap som ei gruppe lærere som har et gjensidig sosialt forhold, som deltar i diskusjoner og beslutningsprosesser og som deler og bygger felles kunnskap som ei gruppe. En sentral del av gruppeidentiteten handler om at de har et felles område som de fokuserer på, felles mål og felles handlemåter. Admiraal et al. (2012) framhever videre tre hoveddimensjoner ved et lærerfellesskap: a) egenskapene ved et fellesskap (*gruppeidentitet*), b) hva fellesskapet handler om (*felles område*) og c) hvordan det fungerer (*felles handlemåter*). I et nylig forskningsarbeid (Vandyck, de Graaff, Pilot & Beishuizen, 2012) har det samme teoretiske rammeverket blitt brukt til å fokusere på læringsatferden og samarbeidsprosessen til ei gruppe bestående av lærerstudenter, lærere og en lærerutdanner. Ifølge disse forskerne er det 12 av de 19 indikatorene i denne modellen som er mulige å identifisere når fokuset er på gruppenivå. I denne artikkelen vil vi derfor ta utgangspunkt i disse 12 indikatorene, men spesielt framheve åtte som vi mener illustrerer sentrale egenskaper ved et praksisfellesskap med lærerstudenter.

Dimensjonen *felles område* består av fire indikatorer, og vi har på samme måte som Vandyck et al. (2012) valgt å fokusere på alle fire i vår studie siden de belyser sentrale aspekter knyttet til studentenes felles utgangspunkt, forpliktelse og mål knyttet til å dele erfaringer fra praksisperioden. De fire indikatorene er (1) engasjement i forhold til området, (2) felles plattform, (3) kollektive mål og (4) delt kunnskap. Ved å fokusere på (1) vil vi

særlig i våre analyser identifisere om lærerstudentene har et begrenset, moderat eller sterkt engasjement i forhold til tema og innhold som blir diskutert i praksisgruppa. De tre andre indikatorene fra denne hoveddimensjonen illustrerer om lærerstudentene har utviklet en felles plattform med tanke på læringsfellesskapet (2), om de har utviklet kollektive mål for læringsfellesskapet (3) og om de har utviklet et felles område av kunnskaper og ideer som blir utvekslet i læringsfellesskapet (4).

Fra dimensjonen som handler om *gruppeidentitet* vil vi framheve følgende tre av totalt ni indikatorer: (5) identifikasjon (6) ulike perspektiver og (7) gjensidig tillit og ansvar. Disse blir også framhevet av Vandyck et al. (2012), men de trekker også inn en fjerde indikator fra denne kategorien. Ved å fokusere på disse tre indikatorene i våre analyser vil vi ha muligheten til å identifisere om lærerstudentene har en begrenset, moderat eller sterk evne til å opptre samlet som gruppe (5), være oppmerksomme på hverandres ideer og innspill (6) samt om de er oppmerksomme på hverandre som deltakere i læringsfellesskapet og om de har gjensidig respekt for hverandre (7).

Den tredje hoveddimensjonen *felles handlemåter* består av seks indikatorer som alle belyser viktige sider knyttet til den dialogiske interaksjonen mellom deltakerne i fellesskapet. Vi vil her framheve én indikator fra denne dimensjonen: (8) intellektuell bygging. Denne blir også framhevet i forskningsarbeidet til Vandyck et al. (2012), men de trekker også inn noen flere indikatorer her. Vi har valgt å fokusere på denne ene indikatoren siden den er spesielt knyttet til hvordan studentene bygger på hverandres innspill og initiativ. Her vil vi belyse om studentene har en begrenset, moderat eller sterk evne til å evaluere, diskutere og gjennom dialogen uttrykke en kollektiv og intellektuell bygging relatert til lærerstudentenes refleksjoner i læringsfellesskapet.

## Metode

I datainnsamlingen i TasS-prosjektet våren 2012 ønsket vi særlig å studere sammenhenger mellom den undervisningen studentene fikk på campus og i praksis gjennom en ordinær praksisopplæringsperiode i grunnskolelærerutdanningen. Blant annet ønsket vi å undersøke hvordan undervisningen forberedte studentene til praksisopplæring, og vi ønsket videre å finne ut mer om hvordan undervisningen i praksisopplæringsperioden og tilbakekomsten til universitetet støttet lærerstudentenes egen læring. Vi gjennomførte gruppeintervjuer med studentene både i forkant og etterkant av praksisopplæringsperioden for å få nærmere innblikk i studentenes refleksjoner om praksisopplæringen. Videre ble det gjennomført videoopptak av to førveiledninger, undervisningsøkter og etterveiledninger fra hver av de åtte studentgruppene som deltok i prosjektet tilknyttet undervisning i fagene matematikk, naturfag, engelsk og kroppsøving.

Hver praksisgruppe besto av tre eller fire studenter, der de fleste studentene var i sitt fjerde semester i grunnskolelærerutdanning og i sin fjerde treukers praksisperiode. Studentene var i de samme praksisgruppene og på samme praksisskole i både tredje og fjerde semester, og dermed hadde de bedre mulighet til å utvikle læringsfellesskapet i løpet av sitt andre studieår enn om de bare var sammen i én praksisperiode.

### Deltakere og design

I denne artikkelen har vi tatt utgangspunkt i post-gruppeintervjuet fra ei av praksisgruppene som hadde praksisopplæring tilknyttet matematikk. Gruppen er valgt ut i egenskap av å være et «negativt kasus»; i denne sammenhengen handler det om at studentene i gruppa ikke hadde klart å utvikle et godt læringsfellesskap i løpet av praksisopplæringsperioden.

Deltakerne i praksisgruppa er studenter på *Grunnskolelærerutdanning 5–10* (GLU 5–10), og ved dette universitetet er studentene på dette programmet ferdig med undervisningen etter tredje semester i emnene *Matematikk 1* og *Matematikk 2* – som til sammen utgjør 60 studiepoeng. Til tross for at studentene altså var ferdige med undervisningen i matematikk i tredje semester, hadde de også praksisopplæring i faget i det som var deres fjerde semester. Studentene i den valgte gruppa var i praksis ved Bolleby skole, og gruppa besto av to kvinnelige (Berit og Benedikte) og to mannlige studenter (Birger og Bård). For å ivareta anonymiteten har vi gitt både studentene og skolen fiktive navn her.

Ved dette universitetet blir plassering for GLU andreårsstudenter i praksisgrupper knyttet til kombinasjonene av fag som en student velger for høst- og vårsemesteret siden studentene er på samme praksisgruppe og samme skole under begge disse praksisopplæringsperiodene.

### Instrument og gjennomføring

Alle gruppeintervjuene etter praksisopplæringsperioden var stipulert til å vare omtrent halvannen time. I disse intervjuene fokuserte vi på tre sentrale deler relatert til erfaringer fra studentenes praksisopplæring. I den første delen belyste spørsmålene erfaringer som studentene hadde fra praksisopplæringsperioden med særlig fokus på studentenes møte med praksisskolen og deres opplevelser fra før- og etterveiledninger. På denne måten fikk studentene mulighet til å diskutere spørsmål som var knyttet til selve praksisgruppa – om samarbeid, sterke og svake sider ved gruppa og om mulige forbedringer ved en senere praksisopplæringsperiode. Denne første delen inneholdt også spørsmål der studentene skulle kommentere organisering, form og innhold av før- og etterveiledning samt hvordan de hadde utarbeidet planer for undervisning og observasjoner fra undervisningen.

I den andre delen av intervjuet fikk studentene se et treminutters videoopptak av den faglige oppstarten fra en av timene de hadde undervist i praksisperioden. Med utgangspunkt i denne videosnutten fikk studentene spørsmål som var knyttet til tema og mål for undervisningsøkten, og de fikk også spørsmål som utfordret dem til å rette oppmerksomheten mot elevens læring av det faglige temaet.

Den tredje og siste delen av intervjuet tok utgangspunkt i «veien videre». Her skulle studentene reflektere over både spennende, givende og utfordrende sider ved læreryrket. Videre fikk de spørsmål om hvordan praksiserfaringer har påvirket motivasjonen for valg av utdanning.

### Analyse av data

Den teoretiske forankringen for våre analyser av lærerstudentenes refleksjoner er Admiraal et al. (2012) sin modell for utvikling av læringsfellesskap. Inspirert av Vandyck et al. (2012)

har vi i den teoretiske bakgrunnen argumentert for hvordan vi har valgt ut indikatorer og hvorfor vi har valgt å fokusere på 8 av de totalt 19 indikatorene i denne teoretiske modellen.

De åtte indikatorene har vi forsøkt å identifisere gjennom studentenes ytringer i dialogen. Hver ytring må tolkes i lys av dens språklige og sosiale kontekst. Studentenes ytringer er derfor både orientert mot fortid og framtid, og de er både retroaktive og proaktive på en gang. Dette gir en indikasjon om at hver ytring er knyttet sammen med både den foregående ytringen og den som følger etter (Linell, 1998; Marková, 1990). Når man har et slikt utgangspunkt, betyr det at man ikke kan se på noen deler av dialogen kun som uttrykk for ett enkeltindivids erfaring eller forståelse. Vi har her analysert en episode fra post-gruppeintervjuet fra ei av praksisgruppene med utgangspunkt i transkripsjonene fra dette intervjuet, og vi betrakter da en episode som alle de ytringene som kommer fram i en avgrenset aktivitet (Wells, 1999).

## Resultater

Allerede mot starten av intervjuet fikk vi indikasjoner på at praksisgruppa ved Bolleby skole hadde hatt problemer med å utvikle et læringsfelleskap. Nedenfor trekker vi fram en episode fra transkripsjonene som illustrerer dette, og vi deler denne inn i to sekvenser for oversiktens skyld. De to valgte sekvensene kommer på det vi kan kalle for et kritisk punkt i intervjuet. Før denne situasjonen inntreffer, har studentene fortalt hvordan de følte seg godt mottatt på skolen, og de har også trukket fram møtet med elevene som en positiv erfaring fra praksis. De har reflektert over det de opplever som en mangel på sammenheng mellom undervisningen de selv har fått i lærerutdanningen og de utfordringene de møter i praksis, men likevel virker det fram til dette punktet som om alt har gått greit i praksisperioden. Når intervjuer ber studentene fra Bolleby skole si noe om samarbeidet i praksisgruppa (87), oppstår derimot et skifte i dialogen:

87. Intervjuer 1: Som gruppe, kan dere si noe, tre sterke sider ved dere som praksisgruppe? Hva er det som er styrken deres når dere var ute? (7 sek.)

88. Berit: Eh (3 sek.), det er vel ikke til å skyve under en stein at vi var ikke, i hvert fall ikke på høsthalvåret, så var vi ikke ei særlig fungerende praksisgruppe. Eh, en del konflikter. Så eh, jeg vet ikke om noen av oss vet hva våre sterke sider er. Hadde vi fungert, så hadde vi gjerne funnet noen, men. Mm.

89. Intervjuer 1: Ja. Så dere har slitt litt som praksisgruppe, rett og slett?

90. Berit: Mm. (nikker)

91. Benedikte: Mm, så for oss så har det jo fungert veldig bra denne våren da, med såpass mye egenarbeid. (Berit nikker) Jeg tror det var litt av grunnen og til at praksislæreren vår valgte å gjøre det sånn. (Berit nikker igjen)

92. Intervjuer 1: Ja.

93. Benedikte: ≈ Men vi klarte jo, det må jeg si, vi klarte jo allikevel å bli enige om et samfunnsprosjekt. Sammen. Alle fire. (Berit nikker) Og det synes jeg gikk veldig greit (Bård og Berit nikker), alle var innstilt på å få det til. Så det gikk faktisk veldig godt. ≈

Rett etter at spørsmålet (87) er stilt, oppstår det en lang pause (7 sekunder) hvor ingen sier noe. Berit (88) er den som først bryter stillheten. Hun starter med et nølende «eh», så oppstår en ny pause (3 sekunder) hvor hun ler litt før hun fortsetter. Alt dette tolker vi som en sterk indikasjon på at intervjueren her har rørt ved et ømt punkt for gruppa. Deretter forklarer Berit at det har vært konflikter i gruppa (88). Disse problemene begynte allerede da de ble plassert sammen i praksisgruppe i forrige semester. De utfordringene som tidlig oppsto mellom deltakerne i gruppa – slik de selv reflekterer over det – ser ut til å prege dem også i denne praksisopplæringsperioden. Når intervjuer i sitt neste spørsmål følger opp Berit sin respons (89) ved å stille et klargjørende spørsmål, bekrefter Berit (90) at de har slitt som gruppe. Gjennom de refleksjonene som kommer til uttrykk i dialogen, kan det se ut til at disse problemene har ført til utfordringer i gruppa, og Berit er en av dem som gir klare uttrykk for dette. Dialogen indikerer at studentene viser en begrenset evne til å ha utviklet en gruppeidentitet som bygger på de to indikatorene ulike perspektiv og gjensidig tillit og felles ansvar (Admiraal et al., 2012).

Vi ser imidlertid at Benedikte i det neste initiativet i dialogen gir uttrykk for at det tross alt har fungert bedre i denne praksisopplæringsperioden enn i forrige periode. Forklaringen hun gir er at de har hatt «mye egenarbeid» i denne praksisperioden (91). Samarbeidsproblemer har tydeligvis vært så store i gruppa at praksislæreren valgte å gå utover de vanlige rutinene for praksis og la dem gjøre mye egenarbeid. Det læringsfellesskapet som man hadde lagt opp til at praksisgruppa skulle forme sammen med praksislærer, ble dermed splittet opp i mindre fellesskap. Identifikasjonsindikatoren (Admiraal et al., 2012) viser at studentene har utviklet en svak gruppeidentitet siden de ikke opptrer samlet som gruppe, men er splittet opp i undergrupper.

Senere i intervjuet kommer det fram at de andre studentene ikke alltid deltok i veiledningene. Når de deltok, så var det ofte bare for å få med seg tips og innspill fra praksislærer som kunne være relevante også for dem. Det ser derfor ut til at veiledningene i stor grad var en dialog mellom praksislærer og den studenten som hadde ansvaret for timen, og gruppeaspektet kom på mange måter i bakgrunnen.

En svak gruppeidentitet framkommer enda tydeligere fra identitetsindikatoren når studentene ser ut til å opptre som enkeltindivider. Dialogen illustrerer også at studentene ikke har klart å bygge opp et felles engasjement i forhold til utvikling av læringsfellesskapet, og det ser ut til at de mangler både felles plattform og kollektive mål. Refleksjonene deres indikerer dessuten at de heller ikke deler kunnskapen med hverandre i veiledningsøktene. De *fire* indikatorene fra hoveddimensjonen *felles område* ser dermed ut til å være lite synlige i dialogen (Admiraal et al., 2012).

Mot slutten av sekvensen ovenfor reflekterer derimot Benedikte over ett konkret tilfelle hvor de har klart å jobbe sammen som ei gruppe (93). Dette var i forbindelse med et prosjekt i samfunnsfag. Når hun trekker inn dette, viser både Bård og Berit at de også synes gruppesamarbeidet fungerte bra i det tilfellet. Dette kan tolkes som en indikasjon på at studentene er i ferd med å utvikle *gruppeidentiteten* fra begrenset til mer moderat i forbindelse med dette prosjektet. Tilsvarende indikerer ytringen at alle studentene her var innstilt på å

lykkes – noe som kan relateres til en utvikling av *felles område* der de viser et felles engasjement med tanke på det faglige innholdet (Admiraal et al., 2012).

Både i denne sekvensen og den påfølgende ser vi at Birger ikke gir noen respons, og her forholder han seg også passiv til Benediktes innspill. Dette er et eksempel på at ikke alle studentene deltar i diskusjonen, og det er derfor mulig å argumentere for en begrenset felles og intellektuell deltakelse – særlig fra ett av gruppe medlemmene. På en annen side utgjør disse to analysesekvensene en svært begrenset del av gruppeintervjuet, og det kan ikke forventes at alle deltakerne er like aktive på samme tid. I resten av intervjuet var Birger aktivt med i diskusjonene, men her – i den delen hvor studentene reflekterte over utfordringene i gruppa – var han helt passiv. Det er derfor vanskelig å trekke noen klare konklusjoner i tilknytning til denne indikatoren fra den tredje hoveddimensjonen, *felles handlemåter* (Admiraal et al., 2012).

I starten på neste sekvens, som følger direkte etter den foregående, følger ikke intervjueren opp Benediktes innspill (91 og 93), men går derimot tilbake til Berits ytring om gruppas samarbeidsproblemer. Intervjueren utfordrer dem til å reflektere over hvordan de tror dette kan slå ut i en framtidig jobbsituasjon:

94. Intervjuer 1: Men hva tenker dere hvis dere kommer ut etterpå og blir kollegaer på samme skole, hva vil dere jobbe med da? (Benedikte og Bård smiler)

95. Bård: Det kommer jo litt an på, nå har vi jo sett noen ... det er noen sånne team som jobber mer individuelt enn andre og det er noen som jobber mer sammensveiset. (Berit nikker)

96. Intervjuer 1: Ja. Så dere ville blitt et team som jobbet mer individuelt siden det ikke fungerer så godt å jobbe sammen?

97. Bård: Ja. Sannsynligvis. (Berit nikker)

98. Benedikte: ≈ Det spørres vel og helt hva som er problemet, vil jeg si. Det kan være mange ulike grunner til at ikke samarbeidet fungerer. Det er ulike krefter, ulike dynamikker innad i gruppen (Berit nikker forsiktig), så det kommer helt an på situasjonen egentlig.

99. Berit: ≈ Jeg tror nok alle av oss kan jobbe i gruppe, bare ikke helt sammen på en gruppe. Ja, og kommunikasjonen var vel ... det største problemet. Misforståelser og kommunikasjon. Sterke meninger. ≈

Bård uttrykker at det kan utvikle seg ulike typer team i en jobbsituasjon. Han hevder at noen team kan beskrives som mer individuelle team, mens andre team arbeider «mer sammensveiset» (95). Dette kan tolkes som en indikasjon på at han ikke ser på dette som et potensielt problem i yrkeslivet. Når intervjueren følger opp med å stille spørsmål om hvorvidt de ville ha blitt et mer individuelt team i yrkeslivet (96), bekrefter Bård at dette nok ville vært tilfelle. Berit indikerer at hun er enig i dette ved å nikke bekreftende. Dette kan tolkes som at både Bård og Berit ikke er så opptatt av at et team nødvendigvis trenger å opptre som en samlet gruppe. I modellen til Admiraal et al. (2012) er dette et tegn på en svak identifikasjonsindikator, noe som igjen sier noe om en svak gruppeidentitet.

I neste ytring følger Benedikte opp med et innspill hvor hun peker på at det kan være ulike grunner til at et samarbeid ikke fungerer. Gjennom de refleksjonene som kommer til uttrykk



i ytringene til Benedikte (98) og Berit (99), får vi indikasjoner på at det kan oppstå utfordringer i gruppa på grunn av «ulike krefter, ulike dynamikker innad» (98). Mens Benedikte ser ut til å være opptatt av å forklare at utfordringer kan oppstå på ulike måter, og at dette ikke nødvendigvis er noe problem for dem i en framtidig jobbsituasjon, ser det ut til at Berit oppfatter et underliggende spørsmål fra intervjueren. Når Benedikte kommer med sin forklaring (98), ser vi at hun nikker, men så følger hun opp med å moderere noe ved å si at hun tror de er i stand til å jobbe sammen i grupper generelt; det er i akkurat denne konkrete gruppa det har låst seg (99). Videre følger hun opp de andres forklaringer ved å peke på at de har hatt vanskeligheter med å utvikle et godt læringsfellesskap på grunn av mangelfull kommunikasjon, misforståelser og sterke meninger mellom studentene. Avslutningen av denne dialogsekvensen – uttrykt gjennom refleksjonene til Benedikte og Berit – indikerer at studentene er klar over at de ikke har klart å utvikle en felles gruppeidentitet (Admiraal et al., 2012). På den andre siden viser studentene her at de har etablert en felles forståelse for hva som mangler av egenskaper i deres læringsfellesskap. Denne erfaringen kan de ta med seg videre, enten gjennom senere praksisfellesskap i lærerutdanningen eller i framtidige læringsfellesskap i en jobbsituasjon.

### **Avsluttende diskusjon**

I denne artikkelen har vi belyst hva lærerstudenter trekker fram når de i etterkant diskuterer hva som har påvirket læringsfellesskapet i praksisgruppa i løpet av en praksisopplæringsperiode i lærerutdanningen. Vi har i analysen valgt å fokusere på en episode bestående av to påfølgende dialogsekvenser som belyser et kritisk punkt i intervjuet, der det kommer fram at studentene har hatt problemer med å utvikle et læringsfellesskap. Ved å studere sekvensialiteten mellom studentenes ytringer – og samtidig ha fokus på et sentralt dialogisk prinsipp (Linell, 1998) om at hver ytring er konstruert i samhandling mellom studentene – har vi vært i stand til å identifisere noen sentrale kjennetegn på læringsfellesskapet i praksisgruppa. Vi kunne dermed følge enkeltstudenters ytringer og få et innblikk i hvordan individuelle stemmer konstruerte meningsinnhold i den kollektive samhandlingen mellom deltakerne i intervjuet.

Resultatene fra analysene av de to tematiske dialogsekvensene viser at lærerstudentene trekker fram tre sentrale momenter når de diskuterer hva som har ført til det negative læringsfellesskapet i praksisgruppa i løpet av praksisopplæringsperioden. Disse momentene kan oppsummeres som 1) studentenes innstilling og engasjement, 2) kjemien mellom studentene og 3) studentenes kommunikasjon og deltakelse. Dette gir oss indikasjoner på noen sentrale utfordringer for læringsfellesskapet som vi ønsker å løfte fram i diskusjonen om hvordan det valgte teoretiske rammeverket for utvikling av læringsfellesskap kan hjelpe oss å forstå utfordringene til ei praksisgruppe i norsk lærerutdanning.

Wenger (2000) understreker betydningen av at deltakere utvikler felles virksomhet, felles handlemåter og et gjensidig engasjement for å forme og utvikle et godt læringsfellesskap. Kriterier for plassering i praksisgrupper i norsk lærerutdanning vil variere fra en utdanningsinstitusjon til en annen. Vi har i metodedelen nevnt ett av hovedkriteriene som gjelder for studentene ved universitetet i denne studien. Personlige relasjoner mellom

studenter er ikke blant kriteriene for gruppesammensetning, og det er mye som tyder på at studentene i vår praksisgruppe hadde en begrenset gruppeidentitet i oppstarten av praksisopplæringsperioden i det tredje semesteret. Denne identiteten kan relateres til det første stadiet i modellen til Admiraal et al. (2012) for utvikling av læringsfellesskap. Resultatene fra våre analyser av de to dialogsekvensene indikerer at studentene – som altså er i den fjerde praksisopplæringsperioden i studiet – fortsatt er på det første stadiet i denne modellen. De har hatt problemer med å utvikle en bevisst gruppeidentitet selv om vi kan se spor av at de begynner å utvikle kollektive aktiviteter – særlig under arbeid med samfunnsprosjektet.

Admiraal et al. (2012) understreker i sin teoretiske modell om utvikling av læringsfellesskap betydningen av å framheve en gruppeidentitet blant deltakerne samt at deltakerne har et felles område med felles handlemåter. Vi mener at både faglærere i lærerutdanning og praksislærere kan stimulere utviklingen av en gruppeidentitet ved å støtte opp om og gi rom for enkeltstudenters ulike perspektiver og innspill i dialoger i et praksisfellesskap. På den måten kan studentene se betydningen av å bygge opp gjensidig tillit og ansvar.

Det er også viktig at praksisopplæringen retter søkelyset på den andre hoveddimensjonen om felles område (Admiraal et al., 2012) slik at det kollektive ansvaret blir styrket hos studentene ved et gjensidig engasjement i forhold til området samt at de utvikler en felles plattform med kollektive mål og delt kunnskap.

Når det gjelder den tredje hoveddimensjonen som fokuserer på felles handlemåter, har vi fokusert på den ene indikatoren som trekker fram betydningen av å respondere og utvikle videre deltakernes kollektive initiativ i en diskusjon. Dette kan være med på å fremme god kommunikasjon med tanke på å utvikle læringsfellesskapet. For at god kommunikasjon skal kunne utvikles i et læringsfellesskap, er det også viktig å være klar over de utfordringene som kan oppstå. Når slike utfordringer oppstår i et læringsfellesskap, er det viktig at deltakerne blir klar over sine ulike roller og egenskaper (Bjuland & Jaworski, 2009; Jaworski, Fuglestad, Bjuland, Breiteig, Goodchild & Grevholm, 2007).

Utfordringene vil variere i ulike praksisgrupper med tanke på å utvikle et godt læringsfellesskap. Analyser fra denne studien indikerer at dimensjoner som gruppeidentitet, felles område og felles handlemåter (Admiraal et al., 2012) er sentrale for å utvikle et læringsfellesskap. Når disse dimensjonene blir relatert til utfordringer som kan oppstå i læringsfellesskapet, har vi sett i denne studien at dette har hindret utviklingen av praksisfellesskapet. Her er det viktig at både faglærere i lærerutdanning og praksislærere er bevisste på utfordringene som kan oppstå, slik at de sammen med studentene kan identifisere utfordringene og diskutere hvordan læringsfellesskapet kan utvikles på en positiv måte. Dette kan blant annet gjøres ved at studentene kan diskutere hvordan de kan utnytte sine komplementære roller.

Ifølge Munthe og Ohnstad (2008) er det et stort behov for videre forskning på praksisopplæring innen lærerutdanning. I vår studie har vi undersøkt hvordan et teoretisk rammeverk (Admiraal et al. 2012) kan hjelpe oss til å forstå de utfordringene som kan oppstå i ei praksisgruppe – slik det kommer til uttrykk gjennom lærerstudentenes refleksjoner. Dette teoretiske rammeverket kan være til hjelp for å rette søkelyset mot sentrale aspekter

ved et læringsfellesskap, men det har også sine begrensninger. Modellen er ikke utviklet med tanke på lærerstudenter og utviklingen av den type læringsfellesskap som vil kunne dannes i ei praksisgruppe, men likevel ser vi muligheten til å anvende og utvikle modellen videre i denne retningen. Utviklingen av gode læringsfellesskap mellom lærerstudenter er en sentral forutsetning for deres læring, og modellen kan være nyttig for å fokusere på sentrale aspekter ved slike læringsfellesskap. Vi vil derfor foreslå at ulike tilnærminger til bruk av en slik modell i lærerutdanningen undersøkes videre i nye studier.

## Litteratur

- Admiraal, W., Lockhorst, D. & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345–361.
- Bjuland, R. & Jaworski, B. (2009). Teachers' perspectives on collaboration with didacticians to create an inquiry community. *Research in Mathematics Education*, 11(1), 21–38.
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(1), 28–40.
- Gloppen, B. H. (2013). Trepartssamtalen – en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen. *Uniped*, 36(1), 88–101.
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D. (2008). Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27–47.
- Jaworski, B. (2007). Theoretical perspectives as a basis for research in LCM and ICTML. I B. Jaworski, A. B. Fuglestad, R. Bjuland, T. Breiteig, S. Goodchild & B. Grevholm (Red.), *Læringsfellesskap i matematikk* (s. 121–138). [Learning communities in mathematics]. Bergen: Caspar Forlag.
- Jaworski, B., Fuglestad, A. B., Bjuland, R., Breiteig, T., Goodchild, S. & Grevholm, B. (2007). *Læringsfellesskap i matematikk*. [Learning communities in mathematics]. Bergen: Caspar Forlag.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58.
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 21–34.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Marková, I. (1990). A three-step process as a unit of analysis in dialogue. I I. Marková & K. Foppa (Red.), *The dynamics of dialogue* (s. 129–146). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Munthe, E. & Ohnstad, F. O. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(6), 471–485.
- Nilssen, V. L. (2007). Veiledning av lærerstudenters undervisning i matematikk. I M. B. Postholm (Red.), *Forskning med! Lærere og forskere i læringsarbeid* (s. 134–150). Oslo: Damm.
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Hentet 11. september 2012 fra <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/internationale/background.pdf>.
- Ohnstad, F. O. & Munthe, E. (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 140–164). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.

- Vandyck, I., de Graaff, R., Pilot, A. & Beishuizen, J. (2012). Community building of (student) teachers and a teacher educator in a school–university partnership. *Learning Environments Research*, 15(3), 299–318.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246.