

KAPITTEL 6

«Fuggelmyra skole» – en fiktiv boltreplass for lærerstudentenes refleksjoner over teori og praksis

Lillian Kirkvold Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Åsa Dahl Berge Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Jeg synes dette var spennende. Det at du opplever at det er du som er læreren oppi det hele og må finne en løsning på det! Og du blir satt i ulike situasjoner som man som lærer kommer opp i. Det er veldig mye forskjellig man må ha informasjon om og følge med på (som lærer).

(Studentsitat fra evaluering av «Fuggelmyra skole»)

Abstract: “Fuggelmyra School” is a fictitious first class used in the coursework for the subject “Pedagogy and Student Knowledge” in primary and lower secondary teacher education. The fictitious class became a starting point for practical cases to help the teaching students reflect on theory and practice. Students assumed the role of “contact teacher” and followed the fictitious class throughout the school year. The cases were supplemented with theory, and reflections took place both individually and collectively. The research question is as follows: How did teaching students experience the use of the case-based teaching model “Fuggelmyra School” to link theory and practice? The results are based on an analysis of student evaluations after one semester. The students found the teaching model to be relevant to their future profession, where theory provides them with an extended framework for understanding. The practice-related cases gave them different theoretical perspectives and a greater understanding of the complexity of the field of practice, where concrete answers are rarely elicited.

Keywords: teacher education, professional qualification, theory and practice, case-based pedagogy

Sitering: Kirkvold, L. & Berge, Å. D. (2024). «Fuggelmyra skole» – en fiktiv boltreplass for lærerstudentenes refleksjoner over teori og praksis. I A. Järnerot, A. B. Lund & A. G. Page (Red.), *På vei mot læreyrket: Studentaktiv læring via transformative prosesser* (Kap. 6, s. 129–148). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.214.ch6>

License: CC BY-NC-ND 4.0

Innledning

Nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at lærerstudenter gir uttrykk for at det er for lite kobling til det praktiske lærerarbeidet når de har undervisning på campus, at undervisningen blir for fragmentert, og at de opplever motsetninger mellom hvordan lærerarbeid blir fremstilt på campus og hva lærerarbeid virkelig er (Finne et al., 2017; Moon, 2016; Rogne & Munthe, 2017; Terum & Heggen, 2010). Den nye forskriften om rammeplan for lærerutdanningen (2016) sier at lærerutdanningsinstitusjonene skal tilby en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning, basert på forskning og erfaringskunnskap. Utdanningen skal også ha et nært samspill med profesjonsfeltet og bidra med kritisk refleksjon og profesjonsforståelse. Ball og Cohen (1999) tar til orde for at lærerutdanning bør trekke praksis mer inn i undervisningen slik at den oppleves som mer praksisbasert. Det pekes imidlertid ofte på avstand, eller et gap, mellom den mer abstrakte teorien og på praksis som mer konkrete handlinger (Jenset & Blikstad-Balas, 2021). Studentene opplever at det er i praksisperioder at de får best innsikt i læreryrket (Ulvik et al., 2018). Unneland (2009) og Kvernbekk (2011) hevder at teori ofte må bevise sin nyttefunksjon i praksisfeltet når teori og praksis blir satt opp mot hverandre. Grimens (2008) begrep «praktiske synteser» peker derimot på at teori i utdanningen bør settes i sammenheng med de praktiske oppgavene læreren foretar seg slik at teoretisk og praktisk kunnskap komplementerer hverandre. Heggen og Raaen (2014) peker på at både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap må bli integrert for studentene siden teori og praksis har et komplisert samspill. Klette et al. (2017) viser at det foregår mye godt etablert undervisning i lærerutdanningen som er nært koblet til praksis, men at det likevel er mye som er under utvikling.

På bakgrunn av de presenterte studiene og intensjonen i rammeplanen for lærerutdanningen er det viktig at faglærere på lærerutdanningen tar ansvar for å minske det opplevde gapet mellom teori og praksis, for eksempel gjennom undervisningsaktiviteten på campus. Formålet med denne artikkelen er å presentere og drøfte lærerstudentenes opplevelser av det casebaserte undervisningsopplegget «Fuggelmyra skole», der hensikten var å koble teori og praksis tettere sammen for lærerstudentene. Undervisningsopplegget ble evaluert av studentene i etterkant av et studieår, og danner datagrunnlaget i denne artikkelen. Forskningsspørsmålet vårt er: Hvordan opplevde studentene at det

casebaserte undervisningsopplegget «Fuggelmyra skole» hjalp dem med å koble teori og praksis?

Undervisningsopplegget «Fuggelmyra skole» ble til da to faglærere ønsket å etablere et felles fiktivt univers som utgangspunkt for casebasert undervisning i emnet «Pedagogikk og elevkunnskap 2» ved grunnskolelærerutdanning trinn 1–7 hos Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). I stedet for enkeltstående caser med tilfeldige elever, tilhørte nå alle elevene i casene samme trinn og skole. Dette ga oss faglærere mulighet til å konstruere en mer virkelighetsnær og kompleks skolehverdag. «Fuggelmyra skole» var komplementært til pensum, og skulle bidra med ulike perspektiver slik at studentene fikk øve seg i å se utfordringer både i et teoretisk og i et situasjonsbestemt perspektiv. Å veksle på disse kaller Etzioni (1973) for et «mixed scanning approach». Med dette undervisningsopplegget hadde vi et ønske om å utvikle god praksisbasert undervisning der teori og praksis skulle kobles tettere sammen ved å veksle på hvilke av disse perspektivene vi brukte.

Først blir undervisningsopplegget gjort rede for sammen med en beskrivelse av implementeringen i undervisningen i det aktuelle studieåret. Deretter blir det en nærmere teoretisk gjennomgang for bakgrunnen for at vi utviklet et undervisningsopplegg som skulle hjelpe studentene med å koble sammen teori og praksis. Dette vil vi se i lys av teori om casebasert undervisning. Utsagnene som studentene kom med da undervisningsopplegget ble evaluert vil bli presentert, både hvordan vi analyserte disse og hvilke funn vi fant. Funnene drøftes i lys av muligheter og utfordringer knyttet til å koble teori og praksis, og bruken av case. Helt til slutt har vi noen avsluttende refleksjoner om «Fuggelmyra skole» som undervisningsopplegg, og noen tanker om videre utvikling.

Om det casebaserte undervisningsopplegget «Fuggelmyra skole»

«Fuggelmyra skole» er et fiktivt univers, plassert i en oppdiktet bygd, med en rollebesetning av elever og ansatte. Casene som ble brukt sentrerte seg ofte rundt disse, men var ikke kun begrenset til skolen. Fuggelmyra har for eksempel en lokalavis som kan gi nyttig informasjon om bygdas innbyggere, og i klassen er det en mor som har en mammablogg. Disse karakterene og casene er basert på reelle praksiserfaringer fra oss selv, andre faglærere

og grunnskolelærere over flere år. Da de fiktive elevene ble utviklet var de inspirert av et mangfold av elever vi har møtt. Alt er anonymisert, og det er ikke en-til-en-forhold mellom ekte og fiktive elever.

I hver undervisningsøkt (vanligvis tre timer to ganger i uken) hadde vi ett eller flere caser fra Fuggelmyra med utgangspunkt i øktens tema og det aktuelle pensumet. Klassestørrelsen lå på mellom 25 og 35 studenter. Noen ganger startet undervisningsøkten med et case som først ble diskutert og utforsket i smågrupper. Deretter ble teori sett i sammenheng med det aktuelle caset. Andre ganger var det først en teoretisk gjennomgang hvor et case ble introdusert i løpet av eller etter gjennomgangen. Studentene fikk etter hvert flere teoretiske fagbegreper og perspektiver de kunne bruke i arbeidet med de ulike casene. Tidligere caser kunne tas frem på nytt for å innta andre perspektiver, eller ny informasjon kunne føre til annen innsikt i det opprinnelige caset. Antall caser ble til sammen mellom 20 og 30, hvorav mange var små caser i flere deler eller potensielle caser basert på noe studentene fikk informasjon om gjennom for eksempel lokalavisen. Komplekse caser inneholdt ofte ulike sekvenser hvor det første valget fikk påvirkning for videre utvikling av caset. Caser kunne også gå over en lengre tidsperiode eller beskrives av de involverte fra ulike perspektiver.



Bilde 1. Første trinn ved «Fuggelmyra skole».

Den enkelte student ble ansvarliggjort som kontaktlærer for 14 elever på 1. trinn i situasjoner der de møtte ulike pedagogiske og etiske dilemma. Studentene fikk øvd seg i den komplekse rollen som kontaktlærer. Denne rollen fordrer mange valg i løpet av en skoledag. I løpet av studieåret ble studentene bedre kjent med elevene fordi elevene er med i ulike caser. I tillegg hadde vi skrevet en fiktiv lærerlogg som jevnlig kom med faglige og sosiale oppdateringer om elevene. Hver elev har også en elevmappe som stadig ble oppdatert. Vi fikk illustrert alle elevene slik at det ble enklere å huske hvem de ulike elevene var, samt at den enkelte fikk et mer personlig uttrykk. En kontinuerlig oppdatering av elevene og lokalsamfunnet via læringsplattformen itslearning gjorde at studentene fikk et annet innblikk

i skolelivet, familien og nærmiljøets betydning for elevene enn det som kanskje var mulig uten dette casebaserte opplegget. Oppdateringene vi la ut på læringsplattformen gjorde at studentene kunne få nyheter og potensielle problemstillinger rundt elevene også mellom undervisningsøktene. Dette kunne være nyhetsoppslag i lokalavisen eller at Leas mor hadde skrevet noe i mammabloggen sin som kunne være av betydning.

Basert på det foregående har vi kommet frem til at måten vi benytter oss av case på her, er det vi velger å betegne som *case med kontekst*. Dette som en mer helhetlig og kontekstuell inngang til å arbeide med et case enn de mer vanlige enkeltstående casene som ofte benyttes. Slike vil gjerne mangle en del relevant informasjon som studentene ikke har tilgang til. Shulman (1992) poengterer at kompleksiteten medfører at hver case ofte blir som et pedagogisk puslespill hvor det ikke finnes et fasitsvar. Nedenfor er det et eksempel på en slik case studentene fikk omtrentlig halvveis i studieåret. Tematikken omhandlet tilpasset opplæring. Kontaktlæreren hadde i løpet av høsten notert seg i sin lærerlogg stadige større bekymringer vedrørende eleven Nora, og lurte nå på hva som bør gjøres for Nora videre. Følgende case ble så benyttet i undervisningen:

Nora

Nora har alltid vært en stille og sjenert elev. Men nå har du som kontaktlærer i de siste par ukene observert at hun lukker seg mer og mer og framstår som trist og taus. Før kunne Nora smile forsiktig til deg og hun lekte med andre i friminuttene. Nå får verken du eller de andre like god kontakt med henne. Hun er ikke like delaktig i gruppearbeid eller i leken i friminuttene.
Hva vil du gjøre i denne situasjonen?



Bilde 2. Case om Nora.

På denne måten fikk lærerstudentene følge med og samle inn informasjon om Nora, familien hennes og hennes sosiale og faglige utvikling. Lærerstudentene måtte vurdere hva som var viktig informasjon og hvordan den brukes. Ifølge Shulman (1992) er det en sentral kompetanse å se de konkrete utfordringene i et case selv om de er komplekse. Slik kan studenten øve seg i å vurdere hva som er det beste for eleven. I tillegg vil casearbeid fremme analytisk og kritisk tenkning (Gravett et al., 2017). Merseth (1996) viser til at casebasert læring i lærerutdanningen kan ha flere formål, slik

som å utforske noe som er komplekst og rotete eller for å bruke det som et eksempel i undervisningen. I tillegg kan caser bidra til å stimulere refleksjon hos studentene. I vårt undervisningsopplegg ønsket vi at refleksjonene rundt ulike caser skulle innbefatte alle disse formålene, men også at det ble enklere for lærerstudentene å koble teori og praksis sammen ved hjelp av konkrete eksempler fra praksis.

Forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen

Forholdet mellom teori og praksis er mye diskutert i pedagogikken, og det omtales ofte som teori–praksis-problem uten at det hverken kan eller skal løses, ifølge Torjussen (2021). Han mener, med bakgrunn i Hammerslays (2011) «toverdensteori», at det ikke er et mål at teori og praksis skal forenes slik at teori enten skal gi en form for bruksanvisning for praksis, eller at praksis skal diktere teori. Forholdet mellom teori og praksis vil handle mer om å oversette mellom to verdener (sfærer), der de begge har hver sine aktiviteter med forskjellige siktemål. Likevel står de i en nær relasjon til hverandre, selv om det er en avstand som innebærer både ulike oppfatninger og til dels noe konflikt. Pedagogikken må ha forbindelse til begge disse to verdener uten at den ene skal forandre den andre eller motsatt. Kvernbekk (2011) mener at det er positivt med et gap mellom teori og praksis fordi det i dette frirommet oppstår nye muligheter for refleksjon, samt at teoriens egenverdi kan beholdes.

Det er flere argumenter for at lærerutdanningen ikke bør bli for praksisnær slik at den nedvurderer teoriens rolle i en profesjonsutdanning (Sætra, 2018). Allerede i 1904 argumenterte Dewey for at teoretisk innsikt var svært viktig i lærerstudentenes utdanning, og at denne innsikten er sentral for at studenten utvikler god profesjonalitet (Dewey, 1904, i Sætra, 2018). Sætra (2018) understreker hvor betydningsfull teoretisk innsikt er for at lærere skal ha evne til å fortolke det de opplever i praksis og løse problemer som oppstår, og for at det skal skje en stadig videreutvikling av egen praksis. Nilssen og Solheim (2015) viser til hvordan teoretisk kunnskap vil hjelpe lærerstudentene, på en mer profesjonell måte, til å forstå elevenes læring. Schibbye (2009) fremhever på lignende vis teoriens nyttefunksjon fordi den hjelper til med å forstå noe. Hun refererer videre til metateori som en form for bevisstgjøring av hva man legger til grunn i møte med andre, en form for menneskesyn. Lærerstudenter vil trenge å bevisstgjøres hva de har

med seg i form av tidligere erfaringer, teoretiske perspektiver og hvordan blant annet alt dette vil innvirke på deres praksis og synet på blant annet elevene. Schibbye kaller dette å være teoretisk reflektert (2009). Kvernbekk (2011) fremhever at teoretisk kunnskap bidrar til at lærernes evne til å se i praksis utvikles fordi denne kunnskapen er sentral i indirekte kognitiv persepsjon av det som foregår i komplekse praksissituasjoner.

En intervjustudie av Damsgaard og Heggen (2010) viser til at nyutdannede lærere opplever seg usikre når det gjelder håndteringen av et komplekst klasserom siden de besitter relativt få erfaringer etter endt profesjonsutdanning. Det som skjer ute i praksisfeltet er umiddelbart, ifølge Schibbye (2009). Derfor vil det være vanskelig å stoppe opp midt i en situasjon for å gjøre grundige refleksjoner når man er sammen med elevene. Slike ferdigheter bør studentene ha øvd på i forkant for å bevisstgjøres rundt hvilke valg man foretar seg, og hva disse er basert på. Tanken bak undervisningsopplegget «Fuggelmyra skole» var å hjelpe studentene med å knytte teori og praksis lettere sammen på en mest mulig praksisnær måte. På den måten fungerer opplegget også som en øvingsarena for å reflektere over ulike faglige, pedagogiske og etiske dilemma før man står i de virkelige situasjonene. Det vil sjelden være mye tid til å tenke over hvilke handlinger som kreves. Som lærer vil man oppleve en handlingstvang (Irgens, 2021) der læreren må ta en avgjørelse hurtig og ofte uten mulighet til å konferere med andre.

Læreren må tåle at lærerhverdagen ikke er forutsigbar og øve seg i å innta andres perspektiver. Profesjonell usikkerhet omhandler å legge fra seg skråsikkerheten i møte med alle valgene man står overfor (Munthe, 2003). Valgmulighetene medfører at et valg må begrunnes, og det må skje en evaluering av de ulike valgene. Lunenberg og Korthagen (2009) mener at den profesjonelle usikkerheten hos læreren vil innebære å stille spørsmål omkring valg og handlinger. Her kan ulike teoretiske perspektiver være til støtte. De mener videre at en teori aldri kan løse et komplekst problem i praksis. Den tradisjonelle tankegangen om å gå fra teori til praksis i lærerutdanningen kan gi inntrykk av en forenklet prosess. Denne tar ikke hensyn til komplekse prosesser i læring og i praksisfeltet (Lunenberg & Korthagen, 2009). Til tross for dette kan samtaler om teori i undervisningen være viktige for å bevisstgjøre studentene omkring hva de har med seg av erfaringer i bagasjen. Teori bistår studentene med å begrunne sine valg omkring hvilke handlinger som vurderes, preger hvordan vi handler og forstår andre mennesker og gjør noe med vår egen selvforståelse (Schibbye, 2009).

Teori kan gi oss kunnskap om en komplisert virkelighet, men teorier og teoretiske begreper kan også gi makt, sier Schibbye (2009). Slik kan teori være et hinder for utvikling av ny kunnskap hvis ingen kritiske spørsmål stilles. Det er av betydning at det skapes rom for et kritisk blikk både på teori og på praksis uten at målet nødvendigvis er å finne et endelig svar. Å innta en ikke-vitende posisjon (Anderson & Goolishian, 1992) betyr å gi avkall på egne forestillinger om den andre og åpne opp for overraskelser. En slik tilnærming vil innebære at samtalene omkring ulike caser i en klasse får et mer utforskende preg. Dette vil være viktig både for faglærer og studentene selv fordi det åpner opp for økt forståelse av ulike perspektiver (Jensen & Ulleberg, 2019). Schibbye (2009) stiller spørsmål om teori kan være verdinøytralt, og oppfordrer til at ens grunnsyn bør være tydelig kommunisert. På denne måten har både faglærer og studenter et etisk ansvar å være bevisst, og formidle, sitt teoretiske ståsted og forståelsesramme (Jensen & Ulleberg, 2019). Slik vil lærerstudentenes forståelsesrammer nødvendigvis innvirke på forståelsen av ulike behov og følelser hos elevene, og vurderinger av pedagogiske og didaktiske valg ut ifra dette. Sætra (2018), med utgangspunkt i Dewey (1904), mener at uten teoretisk innsikt kan for eksempel lærerens tolkning av det som skjer og påfølgende handlinger bære preg av her-og-nå-tankegang der det reflekteres lite på en systematisk og vitenskapelig måte. I tråd med Dewey er det derfor viktig at lærerstudentene har lært seg å fortolke praksis ved hjelp av teori før de kan praktisere selv. Sætra mener videre at lærerutdanningen ikke bør nedvurdere teoriens betydning, selv om det ikke betyr at teori og praksis ikke skal sees i sammenheng. Klemp (2013) skriver at faglærere som underviser i lærerutdanningen har en betydningsfull rolle i det å legge til rette for faglige refleksjoner som baseres på en solid teoribase i tett samarbeid med praksisfeltet. Studentenes refleksjonsevne er i stadig utvikling, men må støttes underveis av profesjonelle.

Muligheter og utfordringer ved bruk case

Jenset og Blikstad-Balas (2021) advarer mot en forståelse av praksis som kun tolkes som noe som bare kan skje på skolen der hvor elevene er. De mener at dette medfører et snevert praksisbegrep, mens en praksisbasert lærerutdanning kan innebære at studentene kan få mer praksis selv om antall praksisdager ikke øker. Ved å trekke inn mer av praksisfeltet inn i undervisningen vil studentene få mer praktiske erfaringer. I en slik

forståelse av praksisbegrepet vil case være et artefakt fra praksisfeltet på lik linje slik som videoer, elevarbeid, lærernotater og lignende som kan analyseres på campus (Ball & Cohen, 1999; Jensen & Blikstad-Balas, 2021). Shulman (1992) viser hvordan bruk av case gir studentene øvelse i kritisk og analytisk tenkning, problemløsning og i det å ta avgjørelser. Hun argumenterte for at caser i lærerutdanningen bidrar til å minske gapet eller bygge bro mellom teori og praksis, samt føre til mer læring siden caser som narrativ gjør det enklere å både huske og fanger interessen. Videre mener hun at et godt case skaper en følelse av ansvar og hjelper studentene til å tenke mer som en lærer. Ching (2014) fant i sin undersøkelse at bruken av case gjør at studenter reflekterer over pedagogiske dilemmaer, samler inn informasjon og bruker informasjon og teori til å komme med mulige løsninger. Schön (1987), inspirert av Deweys begrep «problematisk situasjon», ser et potensial for praktisk problemløsning i utdanningen av lærere. Slike problematiske situasjoner fordrer refleksjon der teoretisk innsikt har en hovedrolle og skaper refleksive praktikere. Sætra (2018) nevner case-oppgaver som et eksempel på en undervisningsaktivitet der studentene kan arbeide sammen med slik problemløsning.

Casebasert undervisning gir gode muligheter når det gjelder å koble teori og praksis, men det finnes også noen utfordringer. Michelet og Eri (2016) mener at for mange detaljer i et case kan være uheldig siden fokuset kan forsvinne i all detaljrikdommen. En annen utfordring Ulvik et al. (2022) reflekterer over i sin utprøvelse av case i undervisningen er at selv om refleksjoner rundt caser medfører endringer i hvordan studenter reflekterer, er det likevel ikke sikkert at det ville medføre en forskjell på hvordan casearbeid kan påvirke studentenes undervisningspraksis. Overføringsverdien vil avhenge av et overordnet blick på sammenhengen mellom teori og praksis. Med utgangspunkt i Høydahl (1992) viser Schibbye (2009) til at teori har en funksjon som medfører at den leder oppmerksomheten vår både til noe og vekk fra noe. Slik kan det skje en utvelgelse av fokus fordi vi har ikke kognitiv kapasitet til å fokusere på alt hele tiden. Dette kan også gjelde for de som utarbeider caser, og fordrer en bevissthet omkring valgene som tas i den prosessen. Selv om et case i utgangspunktet kan virke begrenset til en spesifikk situasjon, vil det med øvelse være mulig å se likhetstrekk og trekke paralleller slik at overføringsverdien oppstår. Samtidig vil det være situasjoner i virkeligheten hvor det kan få negative konsekvenser hvis en lærer er for opptatt til å trekke paralleller til å se det unike i den situasjonen de er i nå.

Metode

Denne artikkelen er basert på evalueringer av undervisningsopplegget «Fuggelmyra skole». Etter endt studieår fikk studentene utlevert et anonymt spørreskjema med både åpne og lukkede spørsmål via læringsplattformen itslearning. Det er kun det ene åpne spørsmålet som vi analyserer kvalitativt i denne sammenhengen. Spørsmålet lød slik: «Fortell om dine tanker om undervisningsopplegget rundt Fuggelmyra.» Det var 43 av totalt 123 studenter som svarte på hele spørreundersøkelsen, hvorav 28 hadde besvart dette åpne spørsmålet.

Analysemetoden var tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), som følger flere trinn der forsker går fra koder til tema. To faglærere startet kodingen hver for seg med å notere ned foreløpige koder basert på det vi opplevde som relevante ord, setninger og mønstre i lys av en bred tilnærming på hva studentene formidlet om undervisningsopplegget. Dette kunne være at det omhandlet ulike variasjoner av å tolke, forstå, koble teori og praksis, og reflektere over teori eller praksis. Andre hadde fokus på betydningen av å reflektere i fellesskap – at det var lærerikt å høre andres perspektiver eller at det var spennende, motiverende, artig eller interessant undervisningsopplegg generelt. Vi hadde så en felles gjennomgang av kodene våre der vi sammenlignet og drøftet oss frem til mulige felles kategorier basert på det vi begge hadde kommet frem til. Begge hadde rundt 20 kategorier hver før vi i fellesskap fikk strukturert disse til 14 kategorier i fellesskap. Neste trinn var at vi hver for oss sorterte utsagn fra studentevalueringen som kunne passe inn i disse kategoriene. Vi så at det var behov for å redusere antall kategorier fordi flere kategorier kunne samles i mer meningsfulle tema. Vi hadde så 11 tema der flere var vanskelig å skille fra hverandre fordi de handlet om mye av det samme, og ikke alle temaene var direkte aktuelle for hovedfokuset på teori og praksis. Det var også ønskelig å lande på en mer ordnet struktur uten mye overlapp mellom tema.

Analysetemaene i denne artikkelen ble til slutt de to temaene som berører opplevelsene studentene hadde rundt undervisningsoppleggets bidrag mot å koble teori og praksis tettere sammen. Kategoriene ble til slutt tematisert slik: *teori med praksis og jakten på et svar*. De andre overordnede temaene var: *refleksjonsfellesskapet, utvidet forståelsesramme og lærerrollen*. Temaet *teori med praksis* ble formulert slik fordi vi så at studentene opplevde casene mest som eksempler som belyste teorien,

og ikke at praksis ble belyst med teori. *Jakten på et svar* går ut på at studenter ønsket seg en fasit eller konkrete løsninger av faglærer når vi jobbet med case. I det kommende presenteres en analyse av evalueringen vi foretok.

Funn

Teori med praksis

I caser som ble benyttet i undervisningen var det ofte en eller flere problemstillinger eller dilemma som studentene måtte utforske i lys av relevant teori. Flere studenter satte pris på denne muligheten og så verdien av dette. En student formulerte seg slik: «Jeg syntes det har vært til stor hjelp å ha en fiktiv klasse som jeg kan knytte teori og pensum til. Å få høre ulike problemstillinger er svært relevant for læreryrket.»

Her ser vi at studenten ser nytteverdien i å utforske problemstillinger fordi det kan bidra med innblikk i lærerhverdagen, og gjennom den fiktive klassen får studenten støtte når pensum skal leses og bearbeides. En annen student setter ord på betydningen av å få hjelp til å koble sammen teori og praksis med følgende utsagn: «Fuggelmyra har gjort det enklere å sette situasjoner og teori i et mer realistisk perspektiv.»

Med et realistisk perspektiv mener studenten at det blir enklere å forholde seg til teori og ulike situasjoner som man finner i casene som benyttes. En annen student fremhever for eksempel at praksisnære caser gjør det lettere å forstå pensum. Teori med praksiseksempler fra «Fuggelmyra skole», altså teori *med* praksis, oppleves som nyttig og relevant for yrket de skal inn i.

En annen kategori knyttet til teori med praksis omhandler betydningen av at «Fuggelmyra skole» foregår i klassen deres på campus. Det kan være lettere å engasjere seg i noe alle i klassen er kjent med. Slik blir det enklere å diskutere caser når studentene sitter med likere erfaringer om det samme. Den samme teorien blir så koblet på noe studentene erfarer sammen i et fellesskap. En student setter ord på dette på følgende måte:

Fuggelmyra har hjulpet meg til å snakke om teori og praksis på en måte som alle i klassen kan tilnærme seg. Problemet med å bruke eksempler fra praksisskolen har vært at andre ikke kjenner disse elevene, men alle i vår klasse kjenner elevene fra Fuggelmyra. Det gjør at diskusjonen er lettere, og det blir enklere å knytte teorien til praksis.

Studenter ytret hvor viktig det er å få diskutert caser sammen med de andre i klassen fordi det blir mer spennende og realistisk, samtidig som man i fellesskap kan få en bredere forståelse enn hvis man kun reflekterer alene. Et eksempel på et studentutsagn er følgende:

Dette har vært spennende få ta del i, og har gjort undervisninga og diskusjonene i klassen mer levende. Man får langt mer konkrete eksempler, noe som gjør at man blir mer forberedt til man kommer ut i praksis, når man har diskutert og tenkt igjennom langt mer konkrete eksempler enn man kommer på av seg selv.

En tredje kategori er at praksisnære caser medfører at studentene mener at de blir mer forberedt til læreryrket. En student uttrykker at vektleggingen av praktiske eksempler har vært viktig for å føle seg mer forberedt:

Jeg synes det er veldig bra for flere situasjoner blir tatt opp, såne situasjoner vi kan møte i praksis/i arbeidslivet. Da blir vi på en måte forberedt på «alle» situasjoner vi kan møte senere i livet. Vi lærer oss og vet mer om hvordan vi skal takle ulike situasjoner.

Studenten uttrykker her klare tanker om yrket man skal ut i og hvordan «Fuggelmyra skole» har bidratt i forberedelse til praksisutøvelsen. Studenten ser en overføringsverdi til praksis, til tross for at Fuggelmyra er et fiktivt univers. En annen student utbroderer tanken om hvordan man kan bli best mulig forberedt slik:

Det har forberedt meg på hvordan lærersituasjonen kan bli. Praksis er bare en øvingssituasjon, som egentlig ikke kan representere akkurat hvordan det blir senere. Fuggelmyra representerer en fiktiv situasjon som kan være reell, fordi det ikke er noen praksislærer eller studenter du kan lene deg på. Du har lærerteamet ditt og skolens personale. Du har «ekte» elever som representerer ulike bakgrunner.

Det denne studenten er inne på er at i praksisperioder er de i en øvingsarena som kanskje ikke gir de et reelt innblikk i alt en lærer gjør. Det «Fuggelmyra skole» bidrar med her er da mer reelt fordi det ikke er en praksislærer eller medstudent som kan hjelpe studenten. Det praksisnære er å finne også i neste utsagn:

Et veldig greit opplegg! Ved å bruke de samme elevene og den samme klassen, samtidig som vi får vite en god del bakgrunn om dem er veldig spennende og ikke minst lærerikt. Dette er mye bedre i stedet for å ha caser som ikke henger sammen!

Det som uttrykkes her er at caser med kontekst er mer relevant for yrket man skal ut i enn enkeltstående caser som da mangler en slik kontekst.

Jakten på et svar

Selv om studentene var positive i sine utsagn omkring undervisningsopplegget, var det også noen som nevnte noen utfordringer knyttet til en slik casebasert undervisning. En av tilbakemeldingene gikk ut på at studenten opplevde at faglæreren slapp taket for mye når caser skulle oppsummeres:

Når vi diskuterer caser blir det mye synsing i gruppene når vi diskuterer. Jeg skulle ønske at læreren kunne oppsummert med sine egne ord slik at vi får høre hvordan en fagkyndig ville gjort det. Det blir bare mer usikkerhet hvis vi studenter prater i grupper og egentlig ikke kommer frem til noe svar.

Denne uttalelsen kan uttrykke et ønske om at faglærer kommer med en fasit eller en måte å løse en situasjon på som anbefales i etterkant av at studentene har reflektert over ulike løsninger i fellesskap. Begrepet *fagkyndig*, som studenten benytter seg her, kan speile studentens oppfattelse av at faglærer har eller burde ha en anbefaling om den beste løsningen her, som en slags ekspert som studenter under utdanning vil ha konkrete svar fra. Noe tilsvarende ønske om det konkrete kan man også se i dette utsagnet når det gjelder vektleggingen mellom teori og praksis: «Jeg skulle ønske dere heller brukte Fuggelmyra til å belyse teori i etterkant av teorigjennomgang heller enn å bruke Fuggelmyra som utgangspunkt for å så sakte (og ikke alltid like sikkert) bevege oss mot teorien.»

Denne studenten ønsker at «Fuggelmyra skole» skal fungere som korte eksempler tilknyttet teorien. Her oppleves det som lite effektivt hvis undervisningsøkten starter med et case som diskuteres i grupper før teorien kobles på etter hvert, og kanskje gjerne helt på slutten.

Drøfting og implikasjoner for lærerutdanningen

«Fuggelmyra skole» kan fungere som en brobygger mellom det konkrete (praksis) og det abstrakte (teori). Utsagnene fra studentene signaliserer at det er teorien (som i pensum) som de opplever er i sentrum i undervisningsfaget og at dette ønsker de å forstå ved hjelp av praksiseksempler som

«Fuggelmyra skole» gir dem. Tidligere forskning viser at studenter opplever en avstand mellom teori og praksis (Jenset & Blikstad-Balas, 2021; Moon, 2016; Rogne & Munthe, 2017; Terum & Heggen, 2010), og at læring på campus og læring i praksis kan gjerne oppfattes som to forskjellige verdener (Kvernbekk, 2011). På bakgrunn av vår analyse av studentevalueringen anser vi undervisningsopplegget som et godt grep for at studentene opplever at teori og praksis er tett koblet sammen. Å forstå pensum opplevde studentene var enklere når man kan knytte det til noe konkret og realistisk slik som eksemplene fra «Fuggelmyra skole» bidro til. En slik måte å bygge opp undervisningen på har samsvar med det forskere mener er en god løsning for å få lærerutdanning til å bli mer praksisbasert (Ball & Cohen, 1999; Jenset & Blikstad-Balas, 2021), men fordrer likevel at studentene er teoretisk reflektert (Schibbye, 2009) og har teoretisk innsikt (Sætra, 2018). Hensikten med undervisningsopplegget var ikke at alle praksiseksemplene skulle erstatte teorifokuset, men heller hjelpe studentene med å se sammenheng mellom to verdener (Hammersley, 2011, i Torjussen, 2021). På den måten blir faglærer mer som en oversetter som støtter studentene i å utforske forbindelser mellom dem. «Fuggelmyra skole» kan heller ikke erstatte eller nedvurdere praksiserfaringer studentene har med seg fra egen skolegang eller fra praksisperioder, men kan fungere som et supplement, slik at alle opplever noen felles praksiserfaringer på campus. Dette er i tråd med forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (2016), der utdanningens nære samspill med profesjonsfeltet er nedfelt.

Casene vi utviklet i undervisningsopplegget var ment å skulle koble teori og praksis bedre sammen ved hjelp av realistiske eksempler. Casebruk har imidlertid mange formål, og to av disse er å utforske komplekse fenomen og bidra til personlig refleksjon (Merseth, 1996). Et tredje formål Merseth (1996) skriver om er at caser fungerer som eksempler. Det var dette studentene la mest vekt på i evalueringen vi analyserte, og det vi i utgangspunktet selv hadde som opprinnelig formål. Caser fungerte som gode eksempler fra praksisfeltet som gjorde det lettere å forstå de ulike teoretiske perspektivene. En tolkning av utsagnene innebærer også element av de to andre formålene fordi studentene så verdien av å arbeide med komplekse problemstillinger. Flere av studentene har også nevnt at refleksjoner, både individuelt og særlig i klassen sin på campus, oppleves som nyttig i det å koble sammen teori og praksis. Det medførte at pensumet deres ble lettere å forstå. Funn tyder på at studentene setter pris på at undervisningen er praksisnær først og fremst fordi det hjelper dem med

å forstå teorien, men at de også ser nytteverdien i de praksisnære casene fordi relevante problemstillinger må utforskes. Det er sjelden man kan finne en god løsning umiddelbart ved faglig utforskning av et case, mens det i praksis er en handlingstvang (Irgens, 2021).

I lys av funnene kan teoribasert kunnskap betraktes av studentene å ha en forrang foran den mer praksisbasert kunnskapen på campus fordi de har et pensum å forholde seg til. Ved å sørge for at teoretisk og erfaringsbasert kunnskap fremstår som mer integrert for studenten blir det lettere for studentene å forstå det kompliserte samspillet mellom teori og praksis (Heggen & Raaen, 2014), og det er fruktbart å bytte mellom både teoretiske og situasjonsbestemte perspektiver (Etzioni, 1973). Slik kan vi oppnå en lærerutdanning som er basert både på forsknings- og erfaringskunnskap, slik forskriften slår fast (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, 2016). Samtidig kan lærerstudenters opplevelse av at det er bare i praksisperioder de lærer mest om det å være lærer dempes noe (Ulvik et al., 2018). Det samme kan skje med opplevelsen av at teorien er for abstrakt (Jenset & Blikstad-Balas, 2021) til å kunne anvendes av praktikere ute i skolen. En tolkning vi gjør oss basert på våre funn, er at teoriens betydning for å analysere og forstå praksis ble lettere for studentene med dette undervisningsopplegget. Unneland (2009) mener at det er uheldig at teorien må bevise en direkte nyttefunksjon for at den skal være relevant i praksis. Likevel ser vi at studentene våre fikk erfaringer med at teori spilte en viktig rolle i refleksjonene rundt casene fordi den ga ulike perspektiver på samme situasjon, samtidig som praksiserfaringer bidro med sine perspektiver. Lunenberg og Korthagen (2009) poengterer at det tradisjonelle synet på at man går fra teori til praksis er en forenklet prosess. Teori kan ikke alene løse et problem, men skaper en bevisstgjøring og utvikler evnen til både å fortolke det studentene ser i praksis, løse problemer og videreutvikle sin egen praksis (Sætra, 2018). Den casebaserte undervisningen gir rike muligheter til å analysere det Schön (1987), med utgangspunkt i Dewey, omtaler som problematiske situasjoner. Disse utforskes ved hjelp av ulike teoretiske perspektiver og sørger for en vitenskapelig innsikt snarere enn handlinger som gjøres her og nå uten refleksjon. Samspillet og vekslingen vi har mellom teori og praksis i undervisningsopplegget vårt innbyr til at studentene utvikler seg til å bli reflekterte praktikere ved hjelp av en teoretisk innsikt (Sætra, 2018). Faglærere har derfor en betydningsfull rolle i utviklingen av studentenes refleksjonsprosesser (Klemp, 2013).

Et annet sentralt funn er studentenes opplevde behov for at faglærer skal bekrefte om studentenes refleksjoner og konklusjoner i casearbeid er riktige. Det kan tyde på at studentene blir usikre på om de tenker er riktig eller i tråd med det som faglærere mener er riktig måte å koble teori og praksis på, altså et ønske eller en forventning om en fasit. Hvis mulige løsninger aldri blir omtalt i undervisningen, vil casearbeidet fremstå som unyttig og lite konkret. Ifølge Schibbye (2009) kan teori gi makt hvis det ikke stilles kritiske spørsmål til den. På den måten kan det ikke utvikles ny kunnskap hvis ikke faglærer bidrar med et kritisk blikk. Basert på utsagnet fra en student som ønsket svar på caset kan en forståelse av faglærer som en ekspert likevel hindre noe av dynamikken som kreves for å samarbeide godt med utforskning i dialog (Jensen & Ulleberg, 2019). Den ikke-vitende posisjonen (Anderson & Goolishian, 1992) innebærer at faglærer må være åpen og nysgjerrig på det studentene bringer inn. Faglærere i casebasert undervisning bør slippe opp litt av kontrollen ved å innta profesjonell usikkerhet (Munthe, 2003). Her vil teoretisk kunnskap være nyttig for å innta ulike perspektiver som begrunner de valg som må tas (Dewey, 1904, i Sætra, 2018), uten at faglærer nødvendigvis sitter med alle svarene. I en slik sammenheng vil både studentenes og faglærers perspektiver være like sentrale i å utforske og analysere case. Det er ikke heldig hvis casebasert undervisning fører til en opplevelse av synsing og usikkerhet hos studentene. På en annen side er presentasjon av en bestemt løsning av faglærer som en fasit heller ikke heldig. Basert på dette funnet vil vi anbefale at faglærer setter noen rammer for arbeidet ved å for eksempel hjelpe studentene med hvilke teoretiske perspektiver eller begreper som kan være nyttige, lage hjelpespørsmål til case, strukturere tid og gruppesammensetning, og til slutt sette av god tid til oppsummering. Her bør noen mulige løsninger basert på den aktuelle teorien og diskusjonene fremheves uten at disse blir oppfattet som en fasit, men tilføre og åpne opp for et videre kritiske blikk på de ulike situasjonene, valgene og de ulike konsekvensene av valgene i casene. Å bidra til utvikling av studentenes kritiske refleksjon er en viktig bestanddel i undervisningsopplegget. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen trinn 1–7 (2016) fastslår også at lærerutdanningen skal bidra med kritisk blikk og profesjonsforståelse. Profesjonsforståelsen øker med bruk av caser med kontekst fordi studentene får et dypere innblikk i den komplekse lærerhverdagen enn ved enkeltstående caser.

Et annet aspekt som vi utledet av våre funn, er at caser med kontekst lett kan bli for komplekse. Studentenes opplevelser omkring synsing i gruppene, og at det tar mye tid å diskutere i gruppene, kan tyde på at studentene kan streve med å finne relevant informasjonen når casene blir så komplekse at det går ut over den faglige diskusjonen. Slik som i virkeligheten er det mange elever, ulike informasjonskilder og situasjoner som gjør kompleksiteten utfordrende for studenter, særlig tidlig i utdanningen. Det som var ment som utfyllende informasjon om kontekst gjør at det blir mye å holde orden på for studentene, samt at denne prosessen tar tid. Shulman (1992) fremsnakket kompleksiteten som en fordel, men siden vi har et større omfang av tilgjengelig informasjon enn vanlig ved casearbeid, vil det bli mer å sette seg inn i. Michelet og Eri (2016) har erfaringer med at det kan bli for mange detaljer i et case. Alt en kontaktlærer vet, og som danner bakteppe for valgene (eksempelvis: erfaring og kunnskap om den enkelte eleven, bakgrunn og relasjonelle forhold i elevgruppa), vil være lik virkeligheten. Det er forståelig at dette kan virke utfordrende og overveldende for en lærerstudent, særlig tidlig i utdanningen. Likevel er det en sentral kompetanse hos en lærer å stadig vurdere hva slags informasjon som er relevant i ulike situasjoner, sammen med analytisk og kritisk tenkning (Gravett et al., 2017). Casebasert undervisning som bringer inn mer fra praksisfeltet vil derfor gi verdifull trening i nettopp dette (Ching, 2014). Dette fordrer at faglærere støtter studentene underveis med hvor de kan rette blikket, samt hjelper de med å se overføringsverdien til lignende situasjoner (Ulvik et al. 2022). I tillegg er det sentralt at faglærerne legger til rette for at studentene får reflektere omkring, og får innblikk i kompleksiteten i lærerarbeidet slik at de oppnår en profesjonsforståelse (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, 2016). En videre utvikling av undervisningsopplegget bør styrke og støtte studentene i dette.

Studentenes utsagn om at de opplever undervisningsopplegget som blant annet nyttig, relevant, konkret og realistisk, tyder på at de opplever teoriens nyttefunksjon (Nilssen & Solheim, 2015; Schibbye, 2009) når det gjelder å belyse praksis, men også at praksiseksempler er gode å ha for å belyse teori. Basert på våre funn ser vi at «Fuggelmyra skole» har potensial til å hjelpe studentene med å koble teori og praksis slik at de ser sammenheng og relasjoner mellom dem. Den teoretiske innsikten hjelper studentene med å utvikle egen profesjonalitet (Sætra, 2018).

Avsluttende kommentarer

Formålet med denne artikkelen er å presentere og drøfte noen av studentenes opplevelser av det casebaserte undervisningsopplegget «Fuggelmyra skole» med blick på koblingen mellom teori og praksis. Undervisningsopplegget har i stor grad omhandlet bruken av case med kontekst. Problemstillingen var: Hvordan opplevde studentene at det casebaserte undervisningsopplegget «Fuggelmyra skole» hjalp dem med å koble teori og praksis?

Den utstrakte bruken av caser medførte at grunnskolelærerstudentene i sitt andre studieår opplevde utvidet kjennskap til hva det ville si å være en kontaktlærer. Undervisningsopplegget, som besto av å diskutere caser i klassen og forholde seg til ulike informasjonskilder, så ut til å ha blitt oppfattet av studentene som relevant for fremtidig profesjon. Ulike perspektiver hjalp studentene med å ta begrunnede valg fordi valgene var teoretisk reflektert og fikk teoretisk innsikt. Det praksisnære ved opplegget ble fremhevet som nyttig av studentene når det gjelder å koble teori og praksis uten at hensikten var å forene disse to. Flere opplevde at pensum ble lettere å forstå på denne måten.

Gjennom case med kontekst vil studentene få reflektere rundt praksiserfaringer og teoretiske perspektiver med tilgjengelig informasjon som om de var kontaktlærer, men fortsatt med muligheten til å stoppe opp midt i situasjonen, diskutere med medstudenter, faglærer eller slå opp i pensum og styringsdokumenter. Ifølge Schibbye (2009) vil dette få innvirkning på studentenes videre praksis og elevsyn. Ut fra studentenes tilbakemeldinger ser vi at «Fuggelmyra skole» har et stort potensial i å gjøre lærerutdanningen mer praksisbasert uten at det nødvendigvis fordrer flere praksisdager ute i feltet eller at det går på bekostning av teoriens viktige rolle i lærerutdanningen.

Etter studentenes tilbakemeldinger og videre utprøving for vår del har vi utviklet den fiktive verdenen i Fuggelmyra med flere artefakter, som ifølge Ball og Cohen (1999) og Jensen og Blikstad-Balas (2021) øker opplevelsen av praksisnærhet. Vi har blant annet hentet inn anonymisert elevarbeid i ulike fag, slik som matematikk og norsk, og reelle læringsdialoger som er transkriberte og koblet til de fiktive elevene. Vi samarbeider med flere fagenheter ved lærerutdanningen om å samle inn elevarbeid og videreutvikle casene. Fremover ønsker vi å samle alle artefaktene i en digital ressurs som er lett tilgjengelig for både studenter og faglærere, samt prøve ut case med kontekst i flere andre emner, slik at vi blant annet får undersøkt faglærernes erfaringer med «Fuggelmyra skole».

Referanser

- Anderson, H. & Goolishian, H. A. (1992). *Från påverkan till medverkan: Språk- och meningsskapande system i samverkan*. Mareld.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. I L. Darling-Hammond & G. Sykes (Red.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. Jossey-Bass Publishers.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Ching, C. P. (2014). Linking theory to practice: A case-based approach in teacher education. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 123, 280–288. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1425>
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 28–40.
- Etzioni, A. (1973). Mixed-scanning: A «third approach to decision-making». I A. Faludi (Red.), *A reader in planning theory*. Pergamon Press.
- Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). *Oppfatning av kvalitet i lærerutdanningene 2016*. SINTEF. <http://hdl.handle.net/11250/2569677>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (FOR-2016-06-07-860)*. Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Gravett, S., Beer, J. de, Odendaal-Kroon, R. & Merseth, K. K. (2017). The affordances of case-based teaching for the professional learning of student-teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 369–390. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149224>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 3–13.
- Irgens, E. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Jenset, I. S. & Blikstad-Balas, M. (2021). Ny praksisform i lærerutdanningen: Analysepraksis for forsknings- og profesjonsforberedelse. *Acta Didactica Norden*, 15(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8153>
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Klette, K., Hammerness, K. & Jenset, I. S. (2017). Established and evolving ways of linking to practice in teacher education: Findings from an international study of the enactment of practice in teacher education. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Artikkel 22.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, (2).
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom on teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 2, 225–240.
- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. I J. P. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton & Association of Teacher Educators. *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (2. utg.). Macmillan.
- Michelet, S. & Eri, T. (2016). Casebasert dialogseminar – studentkultur, læring og danning i grunnskolelærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 161–179. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-02>
- Moon, B. (2016). *Do universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice*. Cambridge University Press.
- Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 801–813. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.02.002>

- Nilssen, V. & Solheim, R. (2015). «I see what I see from the theory I have read.» Student teachers learning through theory in practice. *Journal of Education for Teaching*, 4, 404–416.
- Rogne, M. & Munthe, M. (2017). Ei forskningsbasert grunnskulelærerutdanning. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 63–83.
- Schibbye, A.-L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Shulman, J. H. (1992). *Case methods in teacher education*. Teachers College Press.
- Sætra, E. (2018). Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 340–350. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-05>
- Terum, L. I. & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 75–97). Abstrakt.
- Torjussen, L. P. S. (2021). Hvordan skal vi forstå forholdet mellom teori og praksis? I L. T. Hilt & L. P. S. Torjussen, *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 295–318). Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638–649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Ulvik, M., Eide, H. M. K., Eide, L., Helleve, I., Jensen, V. S., Ludvigsen, K., Roness, D. & Torjussen, L. P. S. (2022). Teacher educators reflecting on case-based teaching – a collective self-study. *Professional Development in Education*, 48(4), 657–671. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712615>
- Unneland, A. K. (2009). Mind the gap! – om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 316–327. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-02>