



Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020)

Yvonne Sørensen og Kristin Emilie W. Bjørndal

SAMMENDRAG

Denne artikkelen presenterer en systematisk forskningsgjennomgang som retter oppmerksomheten mot praksisopplæring i lærerutdanning som arena for lærerstudenters profesjonelle utvikling. Totalt 84 empiriske nasjonale og internasjonale studier, publisert i tidsrommet 2005–2020, inngår i studien og er analysert ved hjelp av tematisk analyse. Forskningsspørsmålet vi besvarer, er: *Hvilke områder i praksisopplæring i lærerutdanning (trinn 1–10) fremheves som sentrale for lærerstudenters profesjonelle utvikling, i empiriske studier?* Målsettingen med forskningsgjennomgangen er å bidra med innsikt og kunnskap som kan anvendes i kvalitetsutvikling av praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningen i Norge (GLU). Resultatene fra analysen viser at fem områder i praksisopplæringen fremstår som sentrale for studenters profesjonelle utvikling: sosiale og emosjonelle aspekter, praksiserfaringer, teori-praksis-dimensjonen, veiledning og refleksjon. Resultatene fra forskningsgjennomgangen har vi diskutert i lys av norsk kontekst. Diskusjonen tydeliggjør at de fem områdene får ulik oppmerksomhet i nasjonale empiriske studier og i nasjonale styringsdokumenter for GLU, selv om områdene synes å fremstå som sentrale for lærerstudenters profesjonelle utvikling.

Nøkkelord: lærerutdanning; praksisopplæring; lærerstudenter; profesjonell utvikling; systematisk forskningsgjennomgang

Yvonne Sørensen,
UiT – Norges arktiske
universitet, Norge,
e-post: yvonne.sorensen@uit.no

Kristin Emilie W.
Bjørndal,
UiT – Norges arktiske
Universitet, Norge,
e-post: kristin.e.bjorndal@uit.no

ABSTRACT

Key areas in the practicum for student teachers' professional development – a systematic review (2005–2020)

This article presents a systematic research review that draws attention to practical training in teacher education as an arena for student teachers' professional development. A total of

84 empirical national and international studies, published from 2005 to 2020, are included in the study and have been analysed using thematic analysis. The research question that is answered is as follows: Which areas in practicums during teacher education (steps 1–10) are emphasised as being central to student teachers' professional development in empirical studies? The aim of the research review is to contribute insight and knowledge that can be used in the development of quality practical training in initial teacher education in Norway (GLU). The results from the analysis show that five areas in practicums appear to be central to students' professional development: social and emotional aspects, practice experiences, the theory–practice-dimension, guidance and reflection. The results from the research review are discussed in light of the Norwegian context. The discussion clarifies that the five areas receive different attention in national empirical studies and national governing documents for GLU even though the areas appear to be central to student teachers' professional development.

Keywords: *teacher education; practicum; student teacher; professional development; systematic review*

Innledning

Grunnskolelærerutdanningene (GLU) i Norge skal, i henhold til forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7 og 5–10, kvalifisere lærerstudenter til å bli profesjonelle yrkesutøvere, og sørge for at de «rustes [...] for [...] kontinuerlig profesjonell utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b, §1). Profesjonell utvikling er et komplekst og sammensatt fenomen (Avalos, 2011). Utviklingen anses som en evigvarende og aktiv læringsprosess som starter i profesjonsutdanningen (Havnes & Smedby, 2014; Smith, 2009). Profesjonell utvikling er primært en indre selvdreven og bevisst læringsprosess som fører til endringer i holdninger, verdier og praksis (Guskey, 2002). Selvstendighet, evnen til refleksjon og evnen til å mestre og anvende ny kunnskap i egen yrkesutførelse vil være sentrale egenskaper i profesjonell utvikling (Smeby & Mausethagen, 2017). Dialog med kolleger eller andre signifikante personer er det som oftest bidrar til læring og endring ettersom personlige holdninger og praksis blir utfordret i møtet med ny informasjon og signifikante andre. Profesjonell utvikling har i tillegg de beste forutsetninger for vekst når målet for læring er konkretisert, når retningen for utvikling er gitt, og når personlig forståelse og verdigrunnlag ligger til grunn for endret yrkesutførelse (Smith, 2009).

Praksisopplæringen i lærerutdanningen er en viktig arena for studenters profesjonelle utvikling (Darling-Hammond, 2014; Skagen, 2010). Samtidig viser nyere norsk forskning at kvaliteten på praksisopplæringen i GLU er varierende, og at det er et behov for å identifisere områder i praksisopplæringen som bidrar til økt kvalitet (Sørensen, 2019). Kunnskapssenteret for utdanning i Stavanger har nylig utarbeidet en rapport over nasjonal forskning på praksisopplæring generelt i hele universitets- og høyskolesektoren for å avdekke mulige kvalitetsdrivere (Munthe et al., 2020). I rapporten påpekes det blant annet at «vi vet f.eks. ikke hva lærerstudenter lærer av og i praksis» (Munthe et al., 2020, s. 72). Det understrekes også at det kan være

relevant for arbeid med praksisopplæring i Norge å se til den internasjonale litteraturen om praksisopplæring for grunnsopplæringer. Dette til tross for store variasjoner i hvordan praksisopplæring i lærerutdanning organiseres både på tvers av land og innen et land (Munthe et. al., 2020).

I denne artikkelen presenterer vi en systematisk forskningsgjennomgang som retter oppmerksomheten mot praksisopplæring i lærerutdanningen som arena for lærerstudenters profesjonelle utvikling. Målsettingen er å bidra med ny innsikt og kunnskap som kan anvendes i kvalitetsutvikling av praksisopplæring i GLU. Forskningsspørsmålet er: *Hvilke områder i praksisopplæring i lærerutdanningen (trinn 1–10) fremheves som sentrale for lærerstudenters profesjonelle utvikling, i empiriske studier?*

I likhet med Kunnskapssenterets rapport, oppfatter vi det som relevant å se til internasjonal forskning på praksisopplæring. Av den grunn inngår både internasjonale studier som omhandler praksisopplæring i flerårig lærerutdanning, som kvalifiserer for tilsetning i skolen (trinn 1–10), og norske empiriske studier som omhandler praksisopplæring i GLU trinn 1–7 og 5–10, i denne forskningsgjennomgangen. Totalt 84 empiriske nasjonale og internasjonale studier som ble publisert i tidsrommet 2005–2020, inngår i studien. Artikkelen har følgende struktur: Først redegjør vi kort for praksisopplæringen i GLU med utgangspunkt i nasjonale styringsdokumenter. Deretter beskrives studiens metodiske tilnærming og resultater. Resultatene diskuteres i lys av nasjonale styringsdokumenter for praksisopplæring i GLU. Avslutningsvis drøftes noen betraktninger rundt studiens begrensninger.

Nasjonale styringsdokumenter for praksisopplæring i GLU

Den nasjonale konteksten for forskningsgjennomgangen er avgrenset til GLU trinn 1–7 og 5–10. Sentrale styringsdokumenter for disse lærerutdanningene er Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7 og 5–10 (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b) og Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7 og 5–10 (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b). I retningslinjene for GLU stilles det krav om at praksisopplæringen skal være veiledet og variert, ha et omfang på minimum 110 dager, være relevant for og integrert i fagene, og skape en helhet i lærerutdanningen ved å binde sammen teori og praksis. Den enkelte utdanningsinstitusjon har hovedansvar for innholdet, kvaliteten og vurderingen i praksis. Praksisskolen har på sin side ansvar for å organisere praksisopplæringen i henhold til utdanningsinstitusjonens programplaner. Praksisopplæringen anses som den integrerende delen av lærerutdanningen. Å sørge for praksisopplæringens organisering og innhold forutsetter dermed et samarbeid mellom studenter, faglærere, praksislærere og skoleledelse (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b).

Praksisopplæringen i GLU er delt inn i syklus 1 (1.–3. studieår) og 2 (4.–5. studieår). Hovedtemaer i syklus 1 er lærerrollen, lærerarbeidet, elevmangfoldet,

skolen som organisasjon og lærerens tilrettelegging for læring av fag. I syklus 2 skal studenten videreutvikle sin lærerkompetanse og tilegne seg mer inngående kunnskap om læreprosesser, lærerens tilrettelegging for læring av fag og forsknings- og utviklingsarbeid. Tabell 1 viser kompetansen lærerstudenter skal utvikle i praksisopplæringen i GLU (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b, s. 16–17).

Table 1. Forventet generell kompetanse etter syklus 1 og 2 i GLU

Generell kompetanse, syklus 1	Generell kompetanse, syklus 2
<ul style="list-style-type: none"> • Kan anvende sine kunnskaper til å gjennomføre lærerfaglige oppgaver for alle elever • Har innsikt i elevenes læring av grunnleggende ferdigheter og kompetanser • Har endrings- og utviklingskompetanse som bidrar til samarbeid om faglig og pedagogisk nytenkning i skolen • Kan med grunnlag i teori og forskning kritisk vurdere egen og andres praksis • Har utviklet egen læreridentitet, kommunikasjons- og relasjonskompetanse 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter til å involvere og bygge relasjoner til elever og foresatte • Kan bidra aktivt til endringsprosesser og ta ansvar for samarbeid om faglig og pedagogisk nytenkning i skolen og involvere lokalt samfunns-, arbeids- og kulturliv i opplæringen • Kan kritisk vurdere egen og andres praksis med referanse til teori og forskning • Kan styrke internasjonale og flerkulturelle perspektiv ved skolens arbeid, stimulere til demokratisk deltakelse og bærekraftig utvikling

Metode

Denne systematiske forskningsgjennomgangen er en videreutvikling av forskningsgjennomgangen som inngår i førsteforfatterens doktorgradsarbeid (Sørensen, 2019). Systematiske forskningsgjennomganger har ifølge Grant og Booth (2009, s. 95) og Hart (2018, s. 93, 100–106) til hensikt å gi oversikt over hva som er kjent gjennom forskning, foreslå implikasjoner for policy og praksis, synliggjøre manglende forskning og usikkerhet rundt funn og gi anbefalinger for videre forskning. Hensikten med vår systematiske forskningsgjennomgang er å bidra med ny innsikt og kunnskap som kan anvendes i kvalitetsutvikling av praksisopplæring i GLU. Vi ønsker å gi oversikt over forskning som foreligger, synliggjøre forskning som mangler, gi anbefalinger for fremtidig forskning og foreslå implikasjoner for både policy og praksis for GLU. Hart (2018) hevder at det ikke finnes en eksakt mal for hvordan man bør gjennomføre og skrive en systematisk forskningsgjennomgang. Prosedyren i en systematisk forskningsgjennomgang vil fremstå som unik fordi sluttproduktet vil være et resultat av gjennomgangens formål og forskningsspørsmål. Han påpeker likevel at arbeidet med en systematisk forskningsgjennomgang kan deles inn i to faser, utvalg og analyseprosess. I det følgende beskrives og illustreres disse to fasene i vår studie.

Fase 1: Utvalg – søkeprosess og seleksjonskriterier

Fase 1 handler om søk etter relevante empiriske studier og vurdering av hvilke studier som skal inngå i utvalget (Hart, 2018). Forskningsspørsmålet i denne artikkelen krever at både nasjonale og internasjonale studier er inkludert. Fire nasjonale og seks internasjonale tidsskrifter samt norske doktoravhandlinger inngår som publiseringskanaler. Norske doktoravhandlinger er inkludert fordi de representerer forskningsfronten. Vi har gjort søk i BIBSYS Ask og Oria, med ordet lærerutdanning i publiseringstidsspenet 2005–2020. De nasjonale tidsskriftene valgte vi fordi de har høy status i forskning på norsk grunnskolelærerutdanning og fremstår som drivere av debatt og kunnskapsutvikling på fagfeltet, og fordi publiseringene er fagfellevurderte. De internasjonale tidsskriftene valgte vi fordi publiseringene er fagfellevurderte og utgitt av anerkjente forlag samt at tidsskriftenes profil og søkelys er rettet mot studiens tematikk. På grunn av mangfoldet av internasjonale tidsskrifter måtte vi gjøre en avgrensning av antallet. Journaler som TATE (Teaching and Teacher Education) og Professional Development in Education er av den grunn ikke inkludert. Ekskluderingen kan ha påvirket resultatene. Antologier har vi ekskludert som publiseringskanal av disse grunnene: (a) Vi erfarer at antologier i en del tilfeller ikke vurderes etter like strenge vitenskapelige kriterier som studier publisert i vitenskapelige tidsskrifter, (b) empiriske studier publisert i antologier synes å både være utilgjengelige fordi de i mange tilfeller ikke dukker opp i søkemotorer, og (c) vanskelig å identifisere fordi antologien ikke nødvendigvis har praksisopplæring og lærerstudenters profesjonelle utvikling som overordnet tema. Vi inkluderte 243 norske doktoravhandlinger og 4806 empiriske studier i ti tidsskrifter, fire norske og seks internasjonale (tabell 2), på bakgrunn av kriteriene (figur 1).

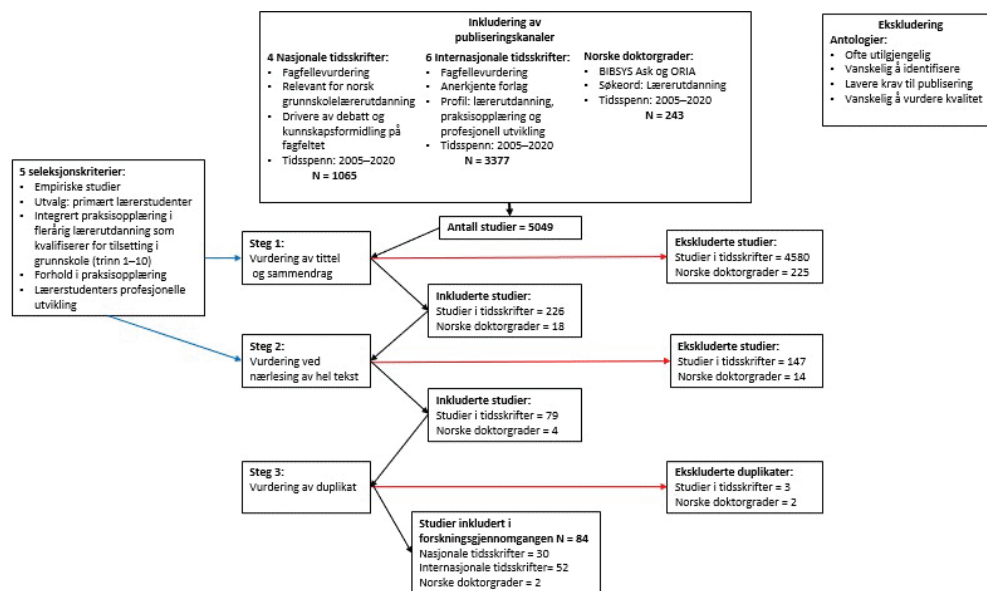
Tabell 2. Utvalgte doktoravhandlinger og tidsskrifter med tilhørende antall empiriske studier (N = 4806)

Norske doktoravhandlinger (N = 243)
UNIPED (N = 364)
Tidsskriftet FoU i praksis (2005–2018 N = 134) / Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis (2019–2020 N = 35)
FoU i praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning (2005–2014) (N = 302)
Norsk pedagogisk tidsskrift (N = 594)
European Journal of Teacher Education (N = 504)
Teachers and Teaching: Theory and practice (N = 677)
Teaching Education (N = 445)
Teacher Development: An international journal of teachers' development (N = 604)
Nordic Studies in Education (N = 397)
Scandinavian Journal of Educational Research (N = 750)

Vi valgte fem seleksjonskriterier for å kunne vurdere studienes relevans: (1) empirisk studie; (2) utvalget må i hovedsak bestå av lærerstudenter; (3) konteksten for studien

må enten være nasjonal eller internasjonal integrert praksisopplæring i flerårig lærerutdanning som kvalifiserer for tilsetning i skolen (trinn 1–10). Integrert lektorutdanning 8–13 er utelatt fordi vi har et ønske om å avgrense den nasjonale konteksten. Søkelyset må videre være på (4) ulike områder i praksisopplæring og (5) lærerstudenters profesjonelle utvikling. Profesjonell utvikling er som nevnt innledningsvis et omfattende fenomen. Av den grunn har vi også valgt ut studier som anvender andre begreper enn profesjonell utvikling, som *læring, utvikling, profesjonell identitet og refleksjon*.

Seleksjonsprosessen bestod av tre steg: (1) vurdering av studiens tittel og sammenheng, (2) nærlesing og vurdering av studiene og (3) vurdering av duplikater (figur 1). Det endelige utvalget består av totalt 84 empiriske studier: 82 empiriske studier og 2 doktoravhandlinger (monografier), som vi har gitt et unikt tall for å kunne skille dem i analyseprosessen (tabell 3).



Figur 1. Seleksjon av studier som inngår i forskningsgjennomgangen

Fase 2: Analyseprosessen

Fase 2 dreier seg om hvordan utvalgte studier blir analysert, kritisk vurdert og syntetisert for å kunne besvare forskningsgjennomgangens forskningsspørsmål (Hart, 2018). Vår analyseprosess er inspirert av Braun og Clarkes (2006) fremgangsmåte for tematisk analyse. Analysen har hatt en induktiv tilnærming og beveget seg fra beskrivelse av kjennetegn og mønstre i dataene til generering av innledende koder, søk etter temaer, utvikling av hovedtemaer og undertemaer. Første trinn var å bli kjent med datamaterialet gjennom å oppsummere og komprimere hver studie ved å trekke ut *meningsfulle utsnitt* relatert til tema, problemstilling, nasjonalitet, metodisk tilnærming, funn og konklusjon (tekstboks 1). I trinn 2 leste vi de *meningsfulle utsnittene* samtidig som vi skrev stikkord, kommentarer og assosiasjoner i margene for å utvikle innledende koder (tabell 4).

Tabell 3. Oversikt over studiens utvalg av empiriske artikler og doktoravhandlinger

1 - Howells & Cumming, 2012	43 - Ristesund et al., 2012
2 - Malderez et al., 2007	44 - Kværnes, 2013
3 - Poulou, 2007	45 - Mathisen, 2013
4 - Timoštšuk & Ugaste, 2012	46 - Haugan, 2014*
5 - Caires et al., 2012	47 - Halvorsen, 2014**
6 - Trent, 2011	48 - Larssen & Drew, 2014
7 - Johnston, 2010	49 - Mjåtveit & Jakobsen, 2014
8 - Trent, 2014	50 - Mosvold et al., 2014
9 - Cheng, 2005	51 - Chien, 2015
10 - Hegender, 2010	52 - Gleeson et al., 2015
11 - Allen & Wright, 2013	53 - Pantić et al., 2019
12 - Gloppen, 2013	54 - Mauri et al., 2019
13 - Østrem, 2009	55 - Castaño et al., 2015
14 - Christensen et al., 2014	56 - Maulana et al., 2017
15 - Tuset, 2013	57 - Klemp & Nedberg, 2016
16 - Solstad, 2010	58 - Mosvold & Bjuland, 2015
17 - Mortari, 2012	59 - Tiainen et al., 2018
18 - Fund, 2010	60 - Mena et al., 2016
19 - Parsons & Stephenson, 2005	61 - Martins et al., 2015
20 - Janssen et al., 2008	62 - Toom et al., 2015
21 - Klemp, 2013*	63 - Blackmore et al., 2018
22 - Vesterinen et al., 2014	64 - Donche et al., 2015
23 - Methi & Wie, 2007	65 - Lavonen et al., 2019
24 - Burner, 2011	66 - Hildenbrand & Arndt, 2016
25 - Næsheim-Bjørkvik et al., 2019	67 - Trent, 2018
26 - Johnsen-Høines, 2012	68 - Toom et al., 2019
27 - Helgevold et al., 2014	69 - Yuan & Lee, 2016
28 - Turunen & Tuovila, 2012	70 - Dickerson et al., 2017
29 - Hove, 2010	71 - Liou et al., 2017
30 - Solstad, 2013	72 - Yangın Ekşi et al., 2019
31 - Akcan & Tatar, 2010	73 - Brown et al., 2015
32 - Lamote & Engels, 2010	74 - Kokkinos et al., 2016
33 - Meijer et al., 2011	75 - Donlon, 2019
34 - Anspal et al., 2011	76 - Parr & Chan, 2015
35 - Smith, 2007	77 - Tambyah, 2019
36 - Nissilä, 2005	78 - Coward et al., 2015
37 - Fuglseth, 2009	79 - Andreasen & Høigaard, 2017
38 - Sjølie & Haugaløkken, 2008	80 - Nilssen, 2015
39 - Riksaasen, 2008	81 - Sørensen, 2019**
40 - Klemp, 2011*	82 - Dreer, 2020
41 - Mathisen, 2011	83 - Allas et al., 2020
42 - Mathisen, 2010	84 - Fuentes-Abeledo et al., 2020

*Studien er publisert i en artikkel som del av en ph.d.-avhandling

**Studien er publisert som en ph.d.-avhandling

Tekstboks 1: Meningsfulle utsnitt, studie 1

Howells og Cumming (2012) undersøkte i sin kvalitative studie fra Australia, publisert i artikkelen *Exploring the role of gratitude in the professional experience of pre-service-teachers*, hvilken effekt seks lærerstudenter fra Australia opplevde ved å vise takknemlighet når de var ute i praksis (2012, s. 71). Ved hjelp av standardiserte åpne intervju som ble fulgt opp av ett fokusgruppeintervju, fant Howells og Cumming ut at det å vise takknemlighet gav flere effekter: styrkede relasjoner (2012, s. 80), redusert utbrenthet, mindre opplevelse av depressive og negative følelser samt at studentene opplevde å være mer positive, glade og takknemlige (2012, s. 82). Funnene viste også at det å vise takknemlighet hadde positiv effekt på undervisningen, noe som førte til økt elevengasjement. Det ledet igjen til forbedret klassemiljø, som videre medførte at studentene følte seg som bedre lærere (Howells & Cumming, 2012, s. 83).

Tabell 4. Innledende koder

Studie 1: Mindre negative følelser og styrkede relasjoner når studenter praktiserer takknemlighet – å være positiv og konstruktiv overfor elever, praksislærer og kollegiet, økt elevengasjement
Studie 2: Positive emosjoner – gode relasjoner med praksislærer, teoretisk og praktisk opplæringsdel er like relevant
Studie 3: Elever bidrar til både positive og negative emosjoner, og praksiserfaringer gir et realistisk bilde, bidrar til selvstendighet og skaper trygghet og økt bevissthet om egen utvikling
Studie 4: Positive og negative emosjoners betydning for utvikling og læring, elever skaper positive emosjoner, praksislærere og faglærere skaper negative emosjoner
Studie 5: Positiv støtte fra praksislærer, aksept og inkludering på praksisskolen, positiv tilbakemelding i veiledning

Trinn 3 gjennomførte vi ved å studere de innledende kodene med intensjon om å søke etter temaer innad i hver studie. For eksempel vurderte vi at innledende koder fra studie 1, som omhandlet *mindre negative følelser*, hørte til temaet *emosjoner*, mens *teoretisk og praktisk opplæringsdel like relevant* fra studie 2 tilhørte temaet *kobling teori og praksis* (tabell 5).

Tabell 5. Søk etter temaer

Innledende koder	Søk etter temaer
Studie 1: Mindre negative følelser og styrkede relasjoner når studenter praktiserer takknemlighet – være positiv og konstruktiv overfor elever, praksislærer og kollegiet, økt elevengasjement	Positive emosjoner, relasjon til praksislærer, elever og kollegier, takknemlighet
Studie 2: Positive emosjoner – gode relasjoner med praksislærer, teoretisk og praktisk opplæringsdel like relevant	Positive emosjoner, relasjon til praksislærer, kobling teori og praksis
Studie 3: Elever bidrar til både positive og negative emosjoner, og praksiserfaringer gir et realistisk bilde, bidrar til selvstendighet og skaper trygghet og økt bevissthet om egen utvikling	Positive og negative emosjoner, relasjon til elever, praksiserfaringer, selvstendighet, trygghet, egenutvikling, selvbevissthet
Studie 4: Positive og negative emosjoners betydning for utvikling og læring, elever skaper positive emosjoner, praksislærere og faglærere skaper negative emosjoner	Positive og negative emosjoner, relasjon til praksislærer, elever og faglærer
Studie 5: Positiv støtte fra praksislærer, aksept og inkludering på praksisskolen, positiv tilbakemelding i veiledning	Inkludering, tilbakemeldinger, veiledning, praksislærers betydning

Temaene vi fant, ble deretter evaluert (trinn 4). Først studerte vi temaene på tvers av studiene for å finne mønstre og likheter. Deretter grupperte vi relaterte temaer. Eksempelvis ble temaet *emosjoner* fra studie 1, 2, 3 og 4 gruppert sammen med temaet *trygghet* fra studie 3. Fem grupper ble resultatet av denne prosessen. Meningsinnholdet i de fem gruppene ble videre evaluert for å definere hovedtemaer. Hovedtemaet *sosiale og emosjonelle aspekter* ble for eksempel vurdert til å romme meningsinnholdet i gruppe 1 (tabell 6). *Praksiserfaringer, teori-praksis-dimensjonen, veiledning og refleksjon* definerte vi som hovedtemaer for de andre gruppene. I fortsettelsen analyserte vi temaene i hvert hovedtema for å definere undertemaer og sorterte studiene (tabell 7).

Tabell 6. Sosiale og emosjonelle aspekter

Gruppe 1: Evaluering og gruppering av temaer	Hovedtema
Relasjon til praksislærer, elever, kollegiet, medstudenter, faglærer, sosial og fysisk inkludering, makt, trygghet, tillit, positive og negative emosjoner, motivasjon, mestringsforventning, stress, læringsfelleskap, sosialisering inn i skolekultur, samarbeid, relasjonsbygging, profesjonell handlekraft, gruppesammensetning, sosial og emosjonell støtte, situert praktisk handlekraft, imøtekommende praksisskole, praksislærer en rollemodell, rom for selvstendighet, praksislærers kompetanse, behov av lavere og høyere orden	Sosiale og emosjonelle aspekter

Tabell 7. Undertemaer til *sosiale og emosjonelle aspekter*

Hovedtema	Evaluering av temaer	Undertema	Studie
Sosiale og emosjonelle aspekter	Relasjon til praksislærer, elever, kollegiet, medstudenter, faglærer, sosial og fysisk inkludering, læringsfelleskap sosialisering inn i skolekultur, samarbeid, relasjonsbygging, profesjonell handlekraft, gruppesammensetning, imøtekommende praksisskole, situert praktisk handlekraft, rom for selvstendighet, behov av lavere og høyere orden	Relasjoner	1, 5, 8, 9, 19, 46, 49, 51, 54, 66, 72, 82
	Positive og negative emosjoner, motivasjon, mestringsforventning, stress, sosial og emosjonell støtte, praksislærers kompetanse, trygghet	Emosjoner	2, 3, 4, 20, 33, 61, 69, 71, 74
	Makt, praksislærer en rollemodell, tillit, praksislærers kompetanse	Makt	7, 12, 29, 81

Til slutt sorterte vi de ulike studiene for å visualisere hvordan de empiriske studiene fordeler seg innenfor de fem hovedtemaene og tilhørende undertemaer etter metodisk tilnærming og nasjonalitet (tabell 8), og hvordan de nasjonale og internasjonale studiene fordeler seg etter tidsperioder og tematikk (tabell 9). Flere av studiene er sortert innenfor mer enn ett hovedtema på grunn av bredt tema og vide problemstillinger.

Tabell 8. Empiriske studier sortert under de fem hovedtemaer, etter undertemaer, metodisk tilnærming og nasjonalitet

Sosiale og emosjonelle aspekter (N = 25)	
Relasjoner	Kval (8) Norge, Hong Kong (2), Taiwan, USA, Australia, Spania, Tyrkia/Polen/Portugal Portugal, England Norge, Tyskland Hellas, Estland, Kina, Nederland Hellas, USA Nederland, Finland/Sør-Afrika, England Norge (2), England Norge
Emosjoner	Haugan, 2014; Trent, 2014; Cheng, 2005; Chien, 2015; Hildenbrand & Arndt, 2016; Howells & Cumming, 2012; Mauri et al., 2019; Yangin Ekşi et al., 2019 Caires et al., 2012; Parsons & Stephenson, 2005 Mjåtveit & Jakobsen, 2014; Dreer, 2020 Poulou, 2007; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Yuan & Lee, 2016; Meijer et al., 2011 Kokkinos et al., 2016; Liou et al., 2017 Janssen et al., 2008; Martins et al., 2015; Malderez et al., 2007 Gloppen, 2013; Sørensen, 2019; Johnston, 2010 Hove, 2010
Makt	
Praksiserfaringer (N = 20)	
Generelle erfaringer	Kval (4) Norge, Estland, Hellas, USA Belgia, Hellas, Spania England, USA, Tyskland Norge, Nederland, USA Spania Nederland Norge (2), Australia (2) Belgia
Nøkkelerfaringer	Kval (3) Kvant (1) Miks (1) Kval (4) Kvant (1)
Praksisformer	Kval (4) Kvant (1)
Teori-praksisdimensjonen (N = 35)	
Sammenheng	Kval (13) Norge (7), Hong Kong, Finland (2), Australia (2), Estland Irland, Spania Norge (2), Australia, England (2)
	Østrem, 2009; Fuglseth, 2009; Mosvold et al., 2014; Sørensen, 2019; Solstad, 2010; Mathisen, 2011; Mathisen, 2013; Trent, 2011; Toom et al., 2015; Toom et al., 2019; Parr & Chan, 2015; Tambyah, 2019; Allas et al., 2020 Gleeson et al., 2015; Castaño et al., 2015 Christensen et al., 2014; Hove, 2010; Smith, 2007; Allen & Wright, 2013; Malderez et al., 2007

(Forts.)

Tabell 8. (Forts.)

Organisering	Kval (13)	Norge (9), Finland, Hong Kong, Malaysia, Spania	Klemp, 2013; Burner, 2011; Sjølie & Haugaløkken, 2008; Methi & Wie, 2007; Klemp & Nedberg, 2016; Tuset, 2013; Ristesund et al., 2012; Gloppen, 2013; Halvorsen, 2014; Turunen & Tuovila, 2012; Trent, 2018; Dickerson et al., 2017; Mauri et al., 2019
	Kvant (1)	Finland/Sør-Afrika	Lavonen et al., 2019
	Miks (1)	Skottland	Pantić et al., 2019
Veiledning (N = 20)			
Organisering	Kval (9)	Norge (3), Taiwan, Finland (2), Irland, Spania (2)	Ristesund et al., 2012; Gloppen, 2013; Næsheim-Bjørkvik et al., 2019; Chien, 2015; Tainen et al., 2018; Turunen & Tuovila, 2012; Donlon, 2019; Mena et al., 2016; Mauri et al., 2019
	Kvant (3)	Norge, England, Hellas	Andreassen & Høigaard, 2017; Parsons & Stephenson, 2005; Kokkinos et al., 2016
	Miks (1)	Israel	Fund, 2010
Innhold	Kval (7)	Norge (5), Tyrkia, Sverige	Johnsen-Høines, 2012; Helgevold et al., 2014; Solstad, 2013; Sørensen, 2019; Riksaasen, 2008; Akcan & Tatar, 2010; Hegender, 2010
Refleksjon (N = 24)			
Tilrettelegging	Kval (13)	Norge (8), Italia, Finland (3), Spania	Gloppen, 2013; Klemp, 2013; Burner, 2011; Mathisen, 2010; Næsheim-Bjørkvik et al., 2019; Sørensen, 2019; Nilssen, 2015; Klemp, 2011; Mortari, 2012; Tainen et al., 2018; Toom et al., 2015; Toom et al., 2019; Mauri et al., 2019
	Kvant (1)	England	Parsons & Stephenson, 2005
	Miks (1)	Israel	Fund, 2010
Innhold	Kval (8)	Norge (5), Finland (2), Estland	Solstad, 2013; Fuglseth, 2009; Haugan, 2014; Larssen & Drew, 2014; Mosvold et al., 2014; Nissilä, 2005; Vesterinen et al., 2014; Allas et al., 2020
	Miks (1)	Nederland	Janssen, et al., 2008

Tabell 9. Nasjonale og internasjonale studier fordelt på tidsperioder og tematikk

Tidsperiode	2005–2009 (N = 12)*		2010–2014 (N = 36)*		2015–2020 (N = 33)*	
	Nasjonale (N = 5) **	Internasjonale (N = 7) **	Nasjonale (N = 21) **	Internasjonale (N = 15) **	Nasjonale (N = 6) **	Internasjonale (N = 29) **
Sosiale og emosjonelle aspekter	N = 0	N = 4	N = 4	N = 7	N = 1	N = 9
Praksiserfaringer	N = 0	N = 1	N = 1	N = 3	N = 3	N = 12
Teori–praksis-dimensjonen	N = 4	N = 2	N = 11	N = 3	N = 3	N = 12
Veiledning	N = 1	N = 1	N = 5	N = 4	N = 3	N = 6
Refleksjon	N = 1	N = 3	N = 9	N = 3	N = 3	N = 5

*Antall studier publisert i tidsperioden

**Flere av studiene er sortert i mer enn et hovedtema på grunn av bredt tema og vid problemstilling

Resultater

Resultatene fra analysen viser at fem områder i praksisopplæringen fremstår som sentrale for lærerstudenters profesjonelle utvikling: sosiale og emosjonelle aspekter, praksiserfaringer, teori–praksis-dimensjonen, veiledning og refleksjon (tabell 8). Resultatene viser også at forskningsomfanget og oppmerksomheten på praksisopplæring og lærerstudenters profesjonelle utvikling har endret seg over tid i nasjonale og internasjonale studier. Forskningsomfanget virker å være begrenset i perioden 2005–2009. Antallet studier økte betraktelig i perioden 2010–2014 og holdt seg forholdsvis stabilt i perioden 2015–2020. Nedgangen i nasjonale studier er imidlertid påfallende til forskjell fra internasjonale studier, som har en stor oppgang (tabell 9).

Sosiale og emosjonelle aspekter

Resultater viser at sosiale og emosjonelle aspekter, og spesielt relasjoner, emosjoner og makt, er sentrale områder i praksis for lærerstudenters profesjonelle utvikling (tabell 8). Dette gjenspeiles spesielt i omfanget av internasjonale studier, som synes å ha hatt en jevn økning i tidsspennet 2005–2020. For perioden 2005–2009 finner vi fire internasjonale studier som har rettet oppmerksomheten mot sosiale og emosjonelle aspekter. Det er til forskjell ingen nasjonale studier som i denne perioden har forsket på denne tematikken. Resultatene viser videre at forskning på sosiale og emosjonelle aspekter generelt sett var økende i perioden 2010–2014. Antallet internasjonale studier fortsatte å øke i perioden 2015–2020. Antallet nasjonale studier, derimot, var igjen nærmest fraværende (tabell 9).

Relasjoner

Etablering og vedlikehold av student–elev-relasjoner i praksis er sentrale for studentenes profesjonelle utvikling (Haugan, 2014; Mjåtveit & Jakobsen, 2014). Det skyldes

blant annet at studenter har behov for å få innsikt i elevforutsetninger og ivareta elevenes og sin egen trygghet når de skal utvikle sin praktiske situerte handlekraft (Haugan, 2014). Nære samarbeid i såkalte kritiske partnerskap, mellom medstudenter og praksislærere, hvor atmosfæren blant annet er støttende, kan videre bidra til utvikling av studentenes refleksive og kritiske tenkning (Parsons & Stephenson, 2005). En god relasjon mellom lærerstudenter og praksislærere synes samtidig å ha positiv innvirkning på studentenes profesjonelle utvikling (Dreer, 2020; Mauri et al., 2019), blant annet fordi studentene i større grad tør å utfordre og være uenig med praksislæreren (Hildenbrand & Arndt, 2016). Gode relasjoner kan også bygges gjennom at studentene har en ærlig og respektfull holdning til sin praksislærer (Chien, 2015).

Positiv støtte fra praksislæreren og det å bli akseptert og inkludert på praksisskolen ser også ut til å ha stor betydning for lærerstudenters utvikling (Caires et al., 2012). De blir mer selvsikre og effektive i praksis når lærerkollegiet ved praksisskolen er imøtekommende. Det er videre viktig at praksislærerne fremstår som gode modeller gjennom å være støttende og konstruktive og gir studentene mer rom for selvstendighet i praksis (Yangin Ekşi et al., 2019). Relasjoner mellom ulike læringsfellesskap i praksis har i tillegg betydning for kvaliteten på studentenes læringsprosess (Trent, 2014) fordi praksislærere og faglærere fra lærerutdanningen fremstår som sosiale agenter for lærerstudenter i praksis (Cheng, 2005). Lærerstudenter opplever at relasjoner styrkes, og at de blir gladere og mer positive når de aktivt uttrykker og viser takknemlighet overfor elever, praksislæreren og det øvrige kollegiet (Howells & Cumming, 2012). En student påpekte:

Gratitude is something that when you're practising it in the context of a school, it has mutual benefits to both you and who you interact with. It made me feel better and it made our relationship stronger and more positive. (Howells & Cumming, 2012, s. 80)

Emosjoner

Lærerstudenters erfarte emosjoner i praksis fremheves som sentrale for deres profesjonelle utvikling. Positive emosjoner oppstår når studenter har progresjon i sin utvikling, og samtidig er oppmerksomme på denne progresjonen (Yuan & Lee, 2016). Positive emosjoner synes også å utvikles når studenter klarer å etablere og bygge gode relasjoner med sin praksislærer. Praksislæreren spiller av den grunn en sentral rolle i lærerstudenters håndtering av emosjoner (Malderez et al., 2007), spesielt etter at førsteårsstudenter har hatt sitt første møte med praksis (Meijer et al., 2011). Studenter håndterer sine emosjoner bedre når praksislæreren støtter deres undervisningsprosess ved hjelp av feedback og fokuserer på deres mestringsforventning (Martins et al., 2015). Lærerstudenters interaksjon med elever, praksislærere og faglærere synes å utvikle positive og negative emosjoner hos studentene (Poulou,

2007; Timoštšuk & Ugaste, 2012). Timoštšuk og Ugaste utdyper dette på denne måten i sin studie:

Both positive and negative emotions influence the teaching experiences of our students [...]. The most positive emotions were related to pupils. Strong negative emotions were expressed related to teachers in both the practice school and university. (Timoštšuk & Ugaste, 2012, s. 430)

Lærerstudenter ser ut til å utvikle positive emosjoner når de reflekterer over positive praksiserfaringer (Janssen et al., 2008). Sosial og emosjonell støtte gjennom nære sosiale bånd, tillit til medstudenter og mestringsforventning kan videre ses i positiv sammenheng med lærerstudenters kvalitet når de underviser (Liou et al., 2017). Å hjelpe studenter med å utvikle strategier for stressmestring kan i tillegg sørge for at de mestrer stress bedre i praksis (Kokkinos et al., 2016).

Makt

Kompetanse, kunnskap og bevissthet om ulike maktområder i praksis kan bidra til å fremme symmetriske maktrelasjoner mellom studenter, praksislærere og faglærere slik at studenter blir mer aktive og reflekssive i faglige samtaler (Gloppen, 2013). Symmetriske maktrelasjoner mellom studenter og praksislærere kan samtidig bidra til å fremme studentenes trygghetsfølelse og selvtillit i praksis (Sørensen, 2019). Makt i praksisopplæringen synes å bli særs problematisk dersom lærerstudenter reagerer negativt på praksislærernes yrkesutførelse:

I praksis opplevde jeg og gruppen min en gjennomgående situasjon som var litt vanskelig. Det var en jente på småskoletrinnet som hylte, skrek og gråt og avbrøt undervisningen hele tiden. Jeg visste ikke og vet fremdeles ikke hva en skal gjøre i en slik situasjon. Øvingslærer slepte jenten ut av klasserommet når hun var på sitt verste, ellers ble hun oversett (K7). (Hove, 2010, s. 402)

Dårlig mottakelse og inkludering på praksisskolene, isolasjon og utfrysning av kollegaene og konflikter mellom ulike undervisningsfilosofier er også områder som kan bidra til asymmetriske maktrelasjoner. Negativ feedback fra veiledere fører til størst maktasymmetri (Johnston, 2010).

Praksiserfaringer

Praksiserfaringer generelt, spesifikke nøkkelerfaringer og noen praksisformer fremstår som sentrale for studenters profesjonelle utvikling (tabell 8). Resultatene viser at flesteparten av studiene som omhandler denne tematikken, er internasjonale. Antallet internasjonale studier økte betraktelig i tidsperioden 2015–2020. Norske studier var til sammenligning nærmest fraværende i hele tidsspennet 2005–2020 (tabell 9).

Generelle erfaringer

Det kan virke som om praksiserfaringer styrker lærerstudentenes evne til å handle og endre undervisningsmønster (Donche et al., 2015; Kværnes, 2013). Det kan gradvis endre studentenes oppmerksomhet fra seg selv til undervisningsmetodene og elevenes læring (Anspal et al., 2011) og gi studentene mulighet til å reflektere over sin egen læreridentitet (Coward et al., 2015). Praksiserfaringer kan i tillegg bidra til stressreduksjon (Kokkinos et al., 2016), et mer realistisk bilde av hvordan det er å være lærer, økt selvsikkerhet (Blackmore et al., 2018), trygghet og bevissthet om egen profesjonell utvikling (Poulou, 2007). Studentenes selvoppfatning og mestringsforventning synes å øke som et resultat av praksiserfaringer (Brown et al., 2015; Dreer, 2020). Som Brown og medforfattere (2015) konkluderer: «[...] Pre-service teachers have an increased sense of preparedness to teach and an increased self-efficacy after the completion of their student teaching experience» (Brown et al., 2015, s. 88).

Det kan virke som om studenter har problemer med å håndtere den store variasjonen av undervisningsoppgaver i praksis. Det bidrar til å begrense deres syn på undervisning og redusere deres potensial for å øve seg. Erfaringene som det tilrettelegges for i praksis, bør dermed støtte opp under og sikre hensiktsmessig læring (Funetes-Abeledo et al., 2020).

Nøkkelerfaringer

En nasjonal studie finner at lærerstudenter får lite eller ingen erfaring med visse sentrale arbeidsoppgaver i praksis, for eksempel hjem-skole-samarbeid og å tilpasse opplæringen for elever med særskilte behov, som sitatet nedenfor eksemplifiserer:

Spesialelevne, de har vi ikke hatt noe forhold til. Vi har ikke lagt opp undervisningstimen [med tanke på disse elevene, eller] tilrettelagt undervisningen for dem, noe som gjør at jeg har ikke kunnskap om hvordan jeg skulle ha gjort det. Jeg har bare tatt for meg elevforutsetninger, at det er for eksempel en med Asperger eller ADHD [i klassen], men jeg har ikke gjort noe annet med undervisningsøkta for det. (Sørensen, 2019, s. 186)

Lærerstudenter betrakter sin egen utvikling som et løp hvor de må løse kriser som inneholder både negative og positive nøkkelerfaringer. Negative erfaringer er ofte knyttet til en følelse av å ikke mestre eller lykkes med for eksempel klasseledelse. Positive erfaringer, derimot, er ofte knyttet til elevrelasjoner som gir yrket mening for studentene. Samtaler med praksislæreren kan bidra til at studentene forstår at de ikke er alene om å ha frustrasjoner knyttet til læreryrket (Meijer et al., 2011). Erfaringer med klasseledelse og ulike undervisningsstrategier bidrar til å effektivisere lærerstudentenes undervisning og gjør dem mer bevisst på og i stand til å ta hensyn til

elevenes behov (Castaño et al., 2015; Hildenbrand & Arndt, 2016). Kvaliteten på studentenes undervisningsferdigheter synes ut over dette å være påvirket av klassestørrelse og delvis av lærerstudentens kjønn: «[...] The quality of teaching behaviour of pre-service teachers is below that of experienced teachers. Class size and (partly) teacher gender explain differences in the quality of teaching behaviour» (Maulana et al., 2017, s. 471).

Praksisformer

Gruppepraksis kan være hensiktsmessig for å endre og utvikle studentenes individuelle identitet – og utfordre hverandres identiteter – fordi denne organiseringen bidrar til spenninger og motsetninger (Mosvold & Bjuland, 2015). Praksis i utlandet kan utvikle studenters flerkulturelle kompetanse (Nilssen, 2015) samt sensitivitet og empati når det gjelder mangfold (Parr & Chan, 2015; Tambyah, 2019). Skoleovertakelse viser seg i tillegg å gi studenter et mer «realistisk» syn på læring og undervisning sammenlignet med studenter som ikke har fått denne erfaringen (Lamote & Engels, 2010).

Teori–praksis-dimensjonen

Ulike områder knyttet til teori- og praksisdimensjonen er sentrale for studenters profesjonelle utvikling. Det er tydelige sammenhenger mellom teori og praksis, og organisering av praksis som kan styrke sammenhengen, som fremstår som spesielt viktig (tabell 8). Forskning på teori- og praksisdimensjonen var generelt sett lav i perioden 2005–2009. De fire norske studiene som ble publisert i denne perioden, er fra 2007–2009. I perioden 2010–2014 økte omfanget av nasjonale studier markant, mens antallet internasjonale studier holdt seg stabilt lavt. I perioden 2015–2020 gikk omfanget av nasjonale studier innenfor dette området drastisk ned, mens internasjonale publiseringer økte mye (tabell 9).

Sammenheng

Studenter vil oppleve teoretiske og profesjonsorienterte perspektiver som lite meningsbærende og relevante i løpet av kort tid dersom praksisopplæringen ikke er teoribasert (Solstad, 2010). Til tross for dette viser det seg at praksisopplæringen er høyere verdsatt enn teoriopplæringen og ansett som den viktigste arenaen for profesjonell utvikling blant lærerstudenter: «Field experience is highly appreciated and is seen as the most important contribution in their professional development, while subject matter knowledge, as taught at the university, is mostly described as irrelevant» (Østrem, 2009, s. 369). Lærerstudenter opplever samtidig mulighetene for å integrere teori i praksisopplæringen som varierende og vanskelig (Fuglseth, 2009). Det kan ha sammenheng med at studenter i liten grad anvender profesjonelt fagspråk i praksis (Sørensen, 2019), og at de i større grad ser sammenhenger

mellom det de lærer i teoriopplæringen, og det de har erfart etter endt praksis (Mosvold et al., 2014). Å oppfatte sammenhenger mellom teori og praksis krever blant annet at lærerstudenter endrer sin mentale rollestatus først fra elev til student og deretter fra student til lærer (Christensen et al., 2014), og at ferdighetene og kunnskapene de skal tilegne seg, er tilpasset både situasjonen og den enkelte student (Mathisen, 2013).

Det kan virke som om lærerstudenter som har lest mye teori før praksisutplasseringen, i større grad verdsetter at teori kobles til aktiviteter i praksis (Mathisen, 2011). Temaet yrkesetikk (Hove, 2010) og analyse av utvalgte caser kan være til hjelp for å gjøre sammenhengen mellom spesifikke undervisningseksempler fra praksis og generelle prinsipper for undervisning mer eksplisitt (Smith, 2007). Å identifisere pedagogiske og generelle handlingsmønstre i praksis vil kunne bidra positivt til studenters profesjonelle utvikling. De synes imidlertid å ha utfordringer med å identifisere slike mønstre i praksisopplæringen (Toom et al., 2019).

Studenter opplever teoretisk og praktisk kunnskap som like betydningsfullt for sin egen profesjonelle utvikling (Malderez et al., 2007). Den teoretiske opplæringen fører imidlertid ofte til at lærerstudenter utvikler et snevert syn på undervisning og sin egen rolle som profesjonell lærer (Trent, 2011). Det synes videre å være en positiv sammenheng mellom studenters oppnådde resultater i teoriopplæringen og deres oppfatning av muligheter for å påvirke sine egne praksiserfaringer (Gleeson et al., 2015). Internasjonal praksisutplassering (Parr & Chan, 2015; Tambyah, 2019), erfaringer med ulike undervisningsstrategier (Castaño et al., 2015), tilrettelegging for refleksiv tenkning (Toom et al., 2015) og søkelys på positive hendelser i praksis (Allas et al., 2020) kan bidra til sterkere og tydeligere sammenheng mellom teori og praksis. Tydeligere rolle- og ansvarsfordeling innad i lærerutdanningen kan også styrke sammenhengene (Allen & Wright, 2013; Smith, 2007).

Organisering

Det er flere lærings- og samarbeidsarenaer som kan bidra til at lærerstudenter lettere kan se sammenhenger mellom teori og praksis. Eksempler på dette er fokuselevprosjekter (Klemp & Nedberg, 2016), aksjonslæring (Burner, 2011), trepartssamtaler (Gloppen, 2013), partnerskapsprosjekter (Halvorsen, 2014), fadderordninger (Sjølie & Haugaløkken, 2008), *storyline* (Methi & Wie, 2007) og refleksjonssituasjoner i «det tredje rom» (Ristesund et al., 2012). Praksislogg kan også bidra til at koblingene mellom teoriopplæringen og praksisopplæringen blir tydeligere for studentene. En forutsetning for dette synes å være at «studentene utfordres og støttes i refleksjonsprosessen» (Klemp, 2013, s. 73). Etablerte lærings- og samarbeidsarenaer i praksis- og teoriopplæringen må også profesjonaliseres dersom arenaene skal fremme studenters profesjonelle utvikling (Tuset, 2013). Kollegial veiledning (Turunen & Tuovila, 2012), «hybride rom» (Trent, 2018), scenariorbasert læring (Pantic et al., 2019), relasjonelle partnerskap (Lavonen et al., 2019) og

nære samarbeid mellom skoler og utdanningsinstitusjonen (Mauri et al., 2019) kan videre styrke sammenhenger mellom teori og praksis. Metoden ARM (*action, reflection, modelling*) kan i tillegg bidra til å utvikle et språk for å diskutere pedagogikk i praksis (Dickerson et al., 2017).

Veiledning

Innhold og organisering i praksisveiledning er sentralt for studenters profesjonelle utvikling (tabell 8). Det totale forskningsomfanget var økende i tidsspennet 2005–2020, selv om antall studier som omhandler dette området, var generelt lavt (tabell 9).

Organisering

Autonomistøttende læringsklima i veiledning kan gi studenter opplevd tillit og tro på egne evner såfremt praksislæreren tar en aktiv rolle, etablerer et tidlig samarbeid med studentene, fremmer studentenes egne refleksjoner og involverer seg på en positiv måte i læringen (Andreasen & Høigaard, 2017). Å organisere praksislærere i team eller trinn kan gi studenter gode muligheter for veiledning og sørge for at de får mest mulig praksis i sitt eget studiefag (Ristesund et al., 2012). En trepartssamtale mellom student, praksislærer og faglærer åpner opp for studenters refleksjoner om teori og praksis (Gloppen, 2013). *Lesson study* kan på sin side bidra til dypere refleksjon, mer effektive tilbakemeldinger og bedre kommunikasjon og samarbeid (Næsheim-Bjørkvik et al., 2019).

Veiledning av lærerstudenter bør gjennomføres på en positiv og sensitiv måte for å redusere stress (Kokkinos et al., 2016). Tett samarbeid mellom to lærerstudenter og en praksislærer kan bidra til en mer støttende og konstruktiv atmosfære (Parsons & Stephenson, 2005). Online-diskusjoner og temabaserte seminar viser seg å kunne bidra til økt tillit og åpenhet samt gode relasjoner mellom lærerstudentene og praksislæreren (Chien, 2015).

Kollegial veiledning der praksislæreren og faglæreren samarbeider om å veilede studentene, kan gi en ekstra verdi til veiledningen fordi denne formen muliggjør en teoretisk tilnærming til praksis (Turunen & Tuovila, 2012). Co-refleksive læringsfellesskap bestående av medstudenter (Fund, 2010), refleksjonsarenaer mellom student, praksislærer og faglærer (Mauri et al., 2019), *stimulated-recall interview*, der studenter ser på og reflekterer over videoopptak av sin egen undervisning sammen med praksislæreren og medstudenter (Mena et al., 2016; Tiainen et al., 2018) kan bidra til dypere refleksjon, mer effektive tilbakemeldinger og bedre kommunikasjon og samarbeid. Den digitale plattformen METIS synes i tillegg å fremme kommunikasjon mellom lærerstudenter og praksislærere. Plattformen støtter studenter i veiledningssammenheng fordi den muliggjør en kontinuerlig dialog mellom studenter og praksislærere og hjelper praksislærerne til å stille forberedt til veiledning med studentene (Donlon, 2019).

Innhold

Å bryte den etablerte diskursen i veiledningssamtaler og utvikle alternative samtaler er utfordrende, spesielt siden veiledningssamtalen i praksis kan være sårbar, og fordi det kan være krevende å være tålmodig slik at samtalen utvikler seg i en retning som er interessant for alle parter (Johnsen-Høines, 2012). Innholdet i veiledningen tar ofte utgangspunkt i lærerstudentenes egne erfaringer (Riksaasen, 2008) og er i hovedsak praksisorientert. Innholdet utfordrer dermed studentenes forforståelse og verdigrunnlag i liten grad. Praksisorienteringen «øker heller ikke studentenes kompetanse til å vurdere alternativer eller deres evne til å se bak egen tenkning og egne valg» (Solstad, 2013, s. 105). Pedagogisk teori synes samtidig å være lite vektlagt i veiledningssammenheng (Sørensen, 2019). Veiledningssamtaler og evaluering synes i hovedsak å omhandle «gjøringer» i undervisningen, og ikke begrunnelser og refleksjoner som omhandler hvorfor man gjør som man gjør. Dette ensidige søkelyset kan føre til at mulighetene for lærerstudentenes utvikling forringes (Hegender, 2010; Helgevold et al., 2014). Innholdet i praksislæreres og faglæreres etterveiledning viser seg i tillegg å være ulikt. Praksislærernes veiledning synes i mange sammenhenger å omhandle spesifikke hendelser i klasserommet. Faglærerne på sin side synes i større grad å oppmuntre studenter til refleksjon, samt å hjelpe dem med å evaluere undervisningsøktene mer kritisk (Akcan & Tatar, 2010).

Refleksjon

Tilretteleggingen av og innholdet i studentenes refleksjon i praksisopplæringen er sentralt for deres profesjonelle utvikling (tabell 8). Antallet internasjonale studier som omhandler refleksjon, var relativt lavt og stabilt i hele tidsspennet 2005–2020. Omfanget av nasjonale studier var også lavt i tidsspennene 2005–2009 og 2015–2020, til forskjell fra perioden 2010–2014 (tabell 9).

Tilrettelegging

Tilgang til arbeidsrom i praksisen synes å tilrettelegge for refleksjon, slik dette studentsitatet belyser: «Man føler at man har en plass der man i ro og mak og alene kan tenke eller sitte med andre i gruppa [og snakke], istedenfor å [...] sitte på pauserommet og ha andre forstyrrende elementer» (Sørensen, 2019, s. 135). Utenlandspraksis kan stimulere til refleksjon fordi refleksjonen går ut over det kontekstnære handlingsnivået i her og nå-situasjonen (Nilssen, 2015). Treparsamtaler (Gloppen, 2013), aksjonslæring organisert i lærerteam (Burner, 2011), *lesson study* (Næsheim-Bjørkvik et al., 2019), kritiske partnerskap mellom studenter og praksislærer (Parsons & Stephenson, 2005), co-refleksive læringsfelleskap bestående av studenter (Fund, 2010) samt «det tredje rom» bestående av student, praksislærer og faglærer (Mauri et al., 2019) kan fremme refleksjon. Spesifikk mentaltrening kan øke

studenters refleksive og metarefleksive ferdigheter (Mortari, 2012). En praksislogg kan bidra til et dypere refleksjonsnivå dersom studentene utfordres og støttes i sin refleksjonsprosess med innspill fra teoriopplæringen (Klemp, 2011, 2013; Mathisen, 2010). Ustrukturert gruppeveiledning gjennom å se på filmopptak av studenter i undervisningssituasjoner (Tiainen et al., 2018) kan også bidra til dypere refleksjonsnivå. Trefaserefleksjon kan i tillegg bidra til å guide og differensiere lærerstudenters refleksive vurderinger (Toom et al., 2019). Utvikling av mappetekster i praksis muliggjør refleksjoner ut over den praktiske siden ved undervisning (Toom et al., 2015).

Innhold

Studentenes refleksjoner i praksis fremstår å være intensjonelle, proaktive og rettet mot det som kan bidra positivt til deres tilrettelegging for elevenes læring. Disse refleksjonene bidrar til at studentene er mindre orientert mot sin egen læring og utvikling, hvordan de selv kan bidra aktivt i skolefelleskap, skole-hjem-samarbeid og samarbeid med eksterne partnere (Haugan, 2014). Studenter kan ha utfordringer med å tilegne seg praktisk lærerkunnskap når de reflekterer over undervisningssituasjoner (Fuglseth, 2009). Innholdet i lærerstudenters refleksjoner over sin egen undervisning synes å være påvirket og styrt av praksislærernes tilbakemeldinger (Larssen & Drew, 2014). Studenter reflekterer samtidig lite over manglende sammenhenger mellom teoretisk kunnskap og det de har opplevd i praksis, før praksisen er over (Mosvold et al., 2014). Deres refleksjoner er ofte relatert til spesifikke situasjoner som de har erfart i praksis (Solstad, 2013; Vesterinen et al., 2014). Denne praksisorienteringen kan bidra til at «studenter får liten erfaring med kritisk refleksjon og forskningsorientering i praksisopplæringen», og at «sannsynligheten for at slike perspektiv blir integrert i deres yrkesforståelse, og profesjonell utvikling vanskeliggjøres» (Solstad, 2013, s. 104).

Refleksjon over praksis kan fremme studenters opplevelse av personlig mestring (Nissilä, 2005). Å reflektere over positive erfaringer i praksis viser seg å gjøre studenter mer innovative og motiverte til å prøve ut nye løsninger (Janssen et al., 2008). Refleksjon over hendelser i praksis som oppleves som både utviklende og positive, bidrar på sin side til teoretisk resonnering. Refleksjon over utfordrende hendelser bidrar derimot til utvikling av artefakter, dvs. kunnskap som kan guide studentenes handlinger i forskjellige undervisningssituasjoner (Allas et al., 2020).

Diskusjon

I denne delen av artikkelen diskuterer vi resultatene vi har presentert som svar på vårt forskningsspørsmål: *Hvilke områder i praksisopplæring i lærerutdanningen (trinn 1–10) fremheves som sentrale for lærerstudenters profesjonelle utvikling, i empiriske studier?*

Målsettingen med artikkelen er å bidra med ny innsikt og kunnskap som kan anvendes i kvalitetsutvikling av praksisopplæring i GLU. Vi vil av den grunn diskutere resultatene i lys av sentrale nasjonale styringsdokumenter for å kunne fremheve mulige implikasjoner for praksisopplæringen og fremtidig forskning.

Fem områder i praksisopplæringen fremheves i analysen som sentrale for lærerstudenters profesjonelle utvikling, deriblant sosiale og emosjonelle aspekter. Lærerstudenters etablering og vedlikehold av relasjoner i praksis synes blant annet å påvirke kvaliteten på deres læringsprosess i praksis, hvorvidt læringsmål for praksisopplæringen oppnås, og om studentene sosialiseres inn i profesjonen (se f.eks. Haugan, 2014, Hildenbrand & Arndt, 2016; Yangin Ekşi et al., 2019). Praksisopplæringen i GLU skal i henhold til nasjonale retningslinjer (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b) utvikle lærerstudentenes generelle relasjonskompetanse. Den nasjonale forskningen i denne forskningsgjennomgangen har i hovedsak rettet oppmerksomhet mot student-elev-relasjoner (Haugan, 2014; Mjåtveit & Jakobsen, 2014). De internasjonale studiene har satt søkelys på andre relasjonelle forhold i praksis, som student-praksislærer, student-lærerkollegiet og student-medstudenter (se f.eks. Dreer, 2020; Trent, 2014). Å se til internasjonale studier kan dermed være relevant i arbeidet med å utvikle lærerstudenters relasjonskompetanse i praksisopplæringen i GLU. Retningslinjene for GLU nevner også at praksisopplæringen skal bidra til å utvikle studentenes relasjonskompetanse overfor foresatte (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b). Verken nasjonale eller internasjonale studier i denne forskningsgjennomgangen har rettet oppmerksomhet mot denne typen relasjoner.

Studenters emosjoner i praksis, spesielt positive emosjoner, synes videre å spille en sentral rolle i deres profesjonelle utvikling. Det er ingen nasjonale studier i denne forskningsgjennomgangen som spesifikt har rettet oppmerksomhet mot lærerstudenters emosjoner i praksisopplæring. Å se til de internasjonale studiene kan dermed være av verdi (se f.eks. Malderez et al., 2007; Martins et al., 2015; Yuan & Lee, 2016). Maktrelasjoner i praksisopplæringen synes i tillegg å være sentralt for lærerstudenters profesjonelle utvikling. Kompetanse, kunnskap og bevissthet om ulike maktforhold i praksis vil kunne fremme symmetriske maktrelasjoner (se f.eks. Gloppen, 2013; Sørensen, 2019).

Nasjonale studier som setter søkelys på sosiale og emosjonelle aspekter, er nærmest fraværende i denne forskningsgjennomgangen. Studenters rett til et godt psykososialt læringsmiljø i praksisopplæringen og hvordan denne rettigheten eventuelt skal ivaretas ved praksisskolen, er heller ikke nevnt i de nasjonale styringsdokumentene. Å forske ytterligere på sosiale og emosjonelle aspekter i praksisopplæringen i norsk grunnskolelærerutdanningskontekst kan dermed være fruktbart med tanke på fremtidig arbeid med kvalitetsutvikling av praksisopplæring i GLU, spesielt siden interessen for dette forskningsområdet er økende internasjonalt.

Det er videre tydelig at praksiserfaringer generelt og spesifikke nøkkelerfaringer fremstår som sentrale for studenters profesjonelle utvikling. En nasjonal studie finner at praksiserfaringer synes å styrke lærerstudenters evne til å handle

og andre undervisningsmønstre i praksis (Kværnes, 2013). Internasjonale studier avdekker at praksiserfaringer synes å bidra til stressreduksjon blant studenter, at studentene får økt selvtillit, trygghet og bevissthet om egen utvikling, og at de får et mer realistisk bilde av profesjonen (se f.eks. Blackmore et al., 2018; Poulou, 2007). Erfaring med klasseledelse og ulike undervisningsstrategier viser seg å være positive nøkkelerfaringer for lærerstudenters profesjonelle utvikling (se f.eks. Castaño et al., 2015; Hildenbrand & Arndt, 2016). Slike områder blir også fremhevet i de nasjonale styringsdokumentene, hvor det står at studenter skal utvikle «brei kompetanse om lærerarbeidet, klasselæreledelse, kontaktlærerrollen, eleven og elevmangfoldet» og lære å «bruke varierte undervisningsmetoder» i praksis (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b, s. 14). Styringsdokumentene fremhever ut over dette et mangfold av andre områder i praksisopplæringen som studenter skal få erfaring med. I forskrift om rammeplan for GLU (§ 2. *Læringsutbytte*) blir det presisert at lærerstudenter etter endt utdanning skal kunne «initiere og ivareta et godt skole-hjem-samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b), og i de nasjonale retningslinjene blir det fremhevet at studentene skal ha «kunnskap om elevenes forutsetninger og utvikling som utgangspunkt for tilpasset opplæring» (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b, s. 15). En nyere nasjonal studie i denne forskningsgjennomgangen finner, tross denne presiseringen, at studenter synes å få lite eller ingen erfaring med skole-hjem-samarbeid og det å tilrettelegge opplæringen for elever med særskilte behov (Sørensen, 2019). Denne forskningsgjennomgangen avdekker i tillegg at visse praksisformer bidrar positivt til lærerstudenters profesjonelle utvikling (se f.eks. Mosvold & Bjuland, 2015; Nilssen, 2015; Tambyah, 2019). Forskrift for rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b) og nasjonale retningslinjer for GLU (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b) nevner ikke ulike praksisformer.

Det er få nasjonale studier i forskningsgjennomgangen som har undersøkt praksiserfaringers betydning for profesjonell utvikling. En ny internasjonal studie konkluderer med at den store variasjonen av undervisningsoppgaver som lærerstudenter blir satt til å gjøre i praksis, bidrar til å begrense studentenes syn på undervisning og redusere deres potensial for å øve seg (Funetes-Abeledo et al., 2020). Å se til internasjonale studier og sørge for at praksisopplæringen tilrettelegger for praksiserfaringer som fremstår som sentrale for studentenes profesjonelle utvikling, eksempelvis erfaringer med hjem-skole-samarbeid og det å tilrettelegge opplæringen for elever med særskilte behov, kan med andre ord være fruktbart i arbeid med kvalitetsutvikling av praksisopplæringen i GLU.

Tydelige sammenhenger mellom teori og praksis og hvordan praksisopplæringen organiseres, synes å være sentralt for lærerstudenters profesjonelle utvikling. Tydelige sammenhenger mellom teori og praksis fremheves også i styringsdokumentene for GLU. I nasjonale retningslinjer presiseres det at det «skal være en nær kopling mellom innhold og arbeidsmåter i lærerutdanningsfaga og praksisstudiet», og at «praksis skal være en arena for systematisk læring og øvelse ved at praksislærer i samarbeid med

lærerutdanningsinstitusjonen tilrettelegger for læring gjennom øvingssituasjoner og veiledning» (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b, s. 14). Til tross for dette kan det virke som om norske lærerstudenter sliter med å se tydelige sammenhenger mellom teori og praksis. Studier i denne forskningsgjennomgangen viser at utvikling av et snevert syn på undervisning hos studentene i teoriopplæringen og manglende bruk av profesjonelt fagspråk i praksisopplæringen kan bidra til utydelige sammenhenger mellom teori og praksis (se f.eks. Sørensen, 2019; Trent, 2011). Nasjonale studier finner at å sørge for at studenter har lest teori før praksis, og å legge til rette for refleksiv tenkning ved bruk av utvalgte caser i temaet profesjonsetikk, kan bidra til sterkere og tydeligere sammenhenger (Hove, 2010; Mathisen, 2011). Det gjelder spesielt dersom lærerstudenter får «drøfte undervisning og læring på bakgrunn av profesjonsetiske perspektiv» i praksisopplæringen (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b, s. 16).

Styringsdokumentene for GLU legger ingen konkrete føringer for hvordan praksisopplæringen skal organiseres med tanke på å styrke sammenhengen mellom teori og praksis. Det foreligger en del forskning på dette området i denne forskningsgjennomgangen som kan være nyttig å støtte seg på i organisering av praksisopplæringen (se f.eks. Klemp & Nedberg, 2016; Trent, 2018). Å profesjonalisere lærerutdanningens praksiser synes imidlertid å være en forutsetning dersom praksisopplæringen i GLU skal utfordres og endres (Tuset, 2013).

Organiseringen av og innholdet i veiledningen i praksisopplæring synes å spille en sentral rolle i studentenes profesjonelle utvikling. Veiledning står også sentralt i praksisopplæringen i GLU (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b; UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b). Til tross for dette er det få nasjonale studier i forskningsgjennomgangen som har rettet oppmerksomhet mot veiledning i praksisopplæringen og lærerstudenters profesjonelle utvikling. De nasjonale retningslinjene for GLU legger ingen føringer for hvordan veiledning i praksisopplæringen skal organiseres. Å se til studier i denne forskningsgjennomgangen kan dermed være nyttig (se f.eks. Andreassen & Høigaard, 2017; Mauri et al., 2019; Næsheim-Bjørkvik et al., 2019; Tiainen, 2019).

Styringsdokumentene til GLU er også lite informative når det kommer til konkret innhold i veiledningen, ut over at «studenten skal første året, i samarbeid med medstudenter, planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning under veiledning av praksislærere og faglærere» (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b, s. 14). Resultatene i denne forskningsgjennomgangen viser at økt søkelys på pedagogisk teori og begrunnelser og refleksjoner som omhandler hvorfor studentene gjør som de gjør i praksis, og mindre søkelys på hva og hvordan undervisningen skal gjøres i veiledningssammenheng, vil bidra positivt til studentenes profesjonelle utvikling (se f.eks. Hegender, 2010; Helgevold et al., 2014; Sørensen, 2019). Kun syv studier i forskningsgjennomgangen har rettet oppmerksomheten mot innholdet i praksisveiledningen. Mer forskning som retter oppmerksomheten på dette området, fra både student- og praksislærerperspektivet, vil dermed kunne gi innsikter som kan anvendes i arbeidet med kvalitetsutvikling av praksisopplæringen i GLU.

Tilrettelegging av og innholdet i lærerstudentenes refleksjoner i praksisopplæringen synes å være sentralt i deres profesjonelle utvikling. Resultatene viser at tilgang til arbeidsrom og andre relevante rammefaktorer i praksis (Sørensen, 2019) og spesifikk tilrettelegging kan fremme studentenes refleksjon (se f.eks. Næheim-Bjørkvik et al., 2019; Toom et al., 2019). Å la studentene reflektere over positive erfaringer i praksis (Allas et al., 2020; Janssen et al., 2008) og hvorfor og hvordan temaer i fag kan forsterke elevenes læring og utvikling (Haugan, 2014; Solstad, 2013), synes også å være sentralt.

I forskrift for rammeplan for GLU (§3. *Innhold og struktur*) blir det fremhevet at praksisopplæringen skal bidra til at «studentene utvikler evnen til å reflektere over og utvikle egen profesjonsutøvelse» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b). Begrepet *refleksjon* blir til tross for dette ikke nevnt, og verbet *å reflektere* anvendes bare én gang i kapitlet som omhandler praksisopplæringen i de nasjonale retningslinjene (UHR-lærerutdanning, 2018a, 2018b). Studentenes refleksjon i praksisopplæringen synes på bakgrunn av dette å være enten et lite prioritert eller et underkommunisert område i styringsdokumentene til GLU. Å støtte seg til resultatene i denne forskningsgjennomgangen kan av den grunn være nyttig i arbeidet med å tilrettelegge for refleksjon i praksisopplæringen i GLU.

Begrensninger

Forskningsgjennomgangen har sine begrensninger. Én begrensning er valg av publiseringskanaler. Inkludering av andre publiseringskanaler, for eksempel antologier og tidsskrifter som TATE og Professional Development in Education, kunne ført til andre resultater. En annen begrensning er at utvalget i noen av de inkluderte empiriske studiene også består av andre informanter enn lærerstudenter, som for eksempel praksislærere. En tredje begrensning er at praksiskonteksten i de internasjonale studiene er forskjellige, både mellom de internasjonale studiene og mellom de internasjonale studiene og praksisopplæringen i GLU.

Avslutning

Denne systematiske forskningsgjennomgangen bidrar med forskningsbasert kunnskap om praksisopplæring i lærerutdanningen (1–10) relatert til studentenes profesjonelle utvikling, som kan anvendes i kvalitetsutvikling av praksisopplæringen i GLU. I studien har vi avdekket fem områder i praksisopplæringen som er sentrale for lærerstudenters profesjonelle utvikling: sosiale og emosjonelle aspekter, praksiserfaringer, teori–praksis–dimensjonen, veiledning og refleksjon. Diskusjonen tydeliggjør at de fem områdene får ulik oppmerksomhet i nasjonale empiriske studier og i styringsdokumenter for GLU, selv om områdene synes å fremstå som sentrale for lærerstudenters profesjonelle utvikling. Å se til resultatene og diskusjonen i denne forskningsgjennomgangen kan dermed være av relevans i arbeid med kvalitetsutvikling av praksisopplæringen i GLU.

Takksigelser

ProTed – Senter for fremragende utdanning ved UiT Norges arktiske universitet takkes for økonomisk støtte. Publiseringssavgiften for artikkelen er dekket av UiT Norges arktiske universitets publiseringssfond.

Førsteamanuensis Ole Petter Vestheim ved Nord universitet, avd. Levanger, takkes for konstruktive tilbakemeldinger.

Referanser

- Akcan, S. & Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development*, 14(2), 153–172. <https://doi.org/10.1080/13664530.2010.494495>
- Allas, R., Leijen, Ä. & Toom, A. (2020). Guided reflection procedure as a method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(2), 166–192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053>
- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2013). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Andreasen, J. K. & Høigaard, R. (2017). Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningene – en studie om veiledningskvalitet. *Uniped*, 40(03), 222–234. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-03-04>
- Anspal, T., Eisenschmidt, E. & Löfström, E. (2011). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 197–216. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Blackmore, K., Howard, C. & Kington, A. (2018). Trainee teachers' experience of primary science teaching, and the perceived impact on their developing professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 529–548. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1462330>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, A. L., Lee, J. & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.957666>
- Burner, T. (2011). Skolebaserte fellesskap for læring og forskning. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(1), 29–45. <http://hdl.handle.net/11250/142369>
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>

- Castaño, R., Poy, R., Tomşa, R., Flores, N. & Jenaro, C. (2015). Pre-service teachers' performance from teachers' perspective and vice versa: Behaviors, attitudes and other associated variables. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(7), 894–907. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995487>
- Cheng, M. M.-H. (2005). Understanding teacher professional development during the field experience period using a sociocultural view of learning. *Teacher Development*, 9(3), 347–367. <https://doi.org/10.1080/13664530500200259>
- Chien, C.-W. (2015). Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 328–345. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953817>
- Christensen, H., Eritsland, A. G. & Havnes, A. (2014). Bru over gapet? En studie av grunnskolelærerstudenters erfaringer i utdanningens to læringsarenaer. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22.–23. april 2013* (s. 36–44). Akademika forlag.
- Coward, F. L., Hamman, D., Johnson, L., Lambert, M., Indiatsi, J. & Zhou, L. (2015). Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional identity. *Teaching Education*, 26(2), 196–221. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996741>
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- Dickerson, C., Jarvis, J., Levy, R. & Thomas, K. (2017). Using action, reflection and modelling (ARM) in Malaysian primary schools: Connecting 'the ARM theory' with student teachers' reported practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 494–514. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211101>
- Donche, V., Endedijk, M. D. & van Daal, T. (2015). Differential effects of a long teacher training internship on students' learning-to-teach patterns. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 484–495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1057562>
- Donlon, E. (2019). The use of a custom-built online environment for communication with and support of student-teachers during school placement. *Teaching Education*, 30(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1416349>
- Dreer, B. (2020). Towards a better understanding of psychological needs of student teachers during field experiences. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 676–694. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1744557>
- Fuentes-Abeledo, E. J., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P.-C. & Veiga-Rio, E.-J. (2020). Teacher training and learning to teach: An analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 333–351. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>
- Fuglseth, K. (2009). Når den didaktiske relasjonsmodellen ikke fungerer: Ein fenomenologisk tufta studie av praksisrefleksjonstekstar i allmennlærerutdanninga. I B. Groven, T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, N. Naastad & F. Rønning (Red.), *FoU i praksis 2008. Rapport fra*

- konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim, 17.–18. april 2008* (s. 81–94). Tapir akademisk forlag.
- Fund, Z. (2010). Effects of communities of reflecting peers on student-teacher development – including in-depth case studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 679–701. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517686>
- Gleeson, J., O’Flaherty, J., Galvin, T. & Hennessy, J. (2015). Student teachers, socialisation, school placement and schizophrenia: The case of curriculum change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(4), 437–458. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.968895>
- Gloppen, B. H. (2013). Trepertssamtalen – en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen. *Uniped*, 2(01), 88–101. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20949>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Halvorsen, K. V. (2014). *Partnerskap i lærerutdanning: Sett fra et økologisk perspektiv*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bora. <http://bora.uib.no/handle/1956/8928>
- Hart, C. (2018). *Doing a literature review: Releasing the research imagination* (2. utg.). Sage.
- Haugan, J. A. (2014). Allmennlærerstudentens læring og utvikling i praksis. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22.–23. april 2013* (s. 121–132). Akademika forlag.
- Havnes, A. & Smedby, J.-C. (2014). Professional development and the profession. I S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Red.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (s. 915–954). Springer.
- Hegender, H. (2010). Villkor och praxis – bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning. *Nordic Studies in Education*, 30(03), 188–197. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2010-03-04>
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G. & Østrem, S. (2014). Veiledningssamtaler i lærerstudenters praksisperioder – innhold og prosesser. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22.–23. april 2013* (s. 133–141). Akademika forlag.
- Hildenbrand, S. M. & Arndt, K. (2016). Student teachers’ management practices in elementary classrooms: A qualitative study. *Teacher Development*, 20(2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143869>
- Hove, S. (2010). Bidrar praksisens utfordringer til yrkesetisk utvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(05), 396–411. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-05-05>
- Howells, K. & Cumming, J. (2012). Exploring the role of gratitude in the professional experience of pre-service teachers. *Teaching Education*, 23(1), 71–88. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.638370>

- Janssen, F., de Hullu, E. & Tigelaar, D. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 115–127. <https://doi.org/10.1080/13540600801965903>
- Johnsen-Høines, M. (2012). Praksissamtalens sårbarhet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(1), 47–65. <https://www.yumpu.com/s/Oo3Q2mRExp6EmxN0>
- Johnston, D. H. (2010). ‘Losing the joy’: Student teachers’ experiences of problematic relations with host teachers on school placement. *Teacher Development*, 14(3), 307–320. <https://doi.org/10.1080/13664530.2010.504012>
- Klemp, T. (2011). Lærerstudenters presentasjon av seg selv som ansvarlige profesjonelle. I T. L. Hoel, T. M. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & K. Wæge (Red.), *FoU i praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 10.–11. mai 2010* (s. 235–247). Tapir akademisk forlag.
- Klemp, T. (2013). Loggskrivning i praksis – ei vandring mellom fire perspektiver. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(2), 51–76. <https://www.yumpu.com/no/document/view/30694852/loggskrivning-i-praksis-ei-vandring-mellom-fire-perspektiver-tapir-/21>
- Klemp, T. & Nedberg, A. (2016). Å studere elevs læring gjennom en fokuselev. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(2), 23–43. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1782>
- Kokkinos, C. M., Stavropoulos, G. & Davazoglou, A. (2016). Development of an instrument measuring student teachers’ perceived stressors about the practicum. *Teacher Development*, 20(2), 275–293. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1124139>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift 7. juni 2016 nr. 860 om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift 7. juni 2016 nr. 861 om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kværnes, L. (2013). Lærerstudenters utvikling mot det å bli matematikklærere. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 23.–24. april 2012* (s. 136–144). Akademika forlag.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers’ professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Larssen, D. L. S. & Drew, I. (2014). Student teacher’s reflections on teaching English during a practice cycle. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22.–23. april 2013* (s. 161–169). Akademika forlag.
- Lavonen, J., Henning, E., Petersen, N., Loukomies, A. & Myllyviita, A. (2019). A comparison of student teacher learning from practice in university-affiliated schools in Helsinki and Johannesburg. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1541083>

- Liou, Y.-H., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F., Van Lare, M. & Hsiao, J. (2017). Mapping the social side of pre-service teachers: Connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(6), 635–657. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218329>
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225–248. <https://doi.org/10.1080/02619760701486068>
- Martins, M., Costa, J. & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263–279. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.968705>
- Mathisen, K. (2010). Lærerstudenters utvikling av egen læreridentitet på veien mot en profesjonell yrkesutøvelse. I T. M. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (Red.), *FoU i praksis 2009. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger, 23.–24. april 2009* (s. 181–191). Tapir akademisk forlag.
- Mathisen, K. (2011). Teori og praksis i lærerutdanningen: Hvordan få studentene til å erfare sammenhengen mellom teori og praksis? I T. L. Hoel, T. M. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & K. Wæge (Red.), *FoU i praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 10.–11. mai 2010* (s. 353–362). Tapir akademisk forlag.
- Mathisen, K. (2013). Lærerstudentens vei mot en profesjonell læreridentitet – lærerutdanningen som smørefrie ski. I I. Pærelussen, B. B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 23.–24. april 2012* (s. 172–178). Akademika forlag.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & Van de Grift, W. (2017). Validating a model of effective teaching behaviour of pre-service teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 471–493. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211102>
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R. & Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: Participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(4), 469–485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Meijer, P. C., de Graaf, G. & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115–129. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>
- Mena, J., García, M., Clarke, A. & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Methi, S. & Wie, A. L. (2007). Praksisfeltet som læringsarena – for hvem? Hva kan vi som faglærere lære av studenters refleksjoner etter GLSM-praksis? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 1(2), 45–57. <http://hdl.handle.net/11250/145877>

- Mjåtveit, A. & Jakobsen, A. (2014). Grunnskolelærerstudenters undervisningspraksis. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22.–23. april 2013* (s. 184–191). Akademika forlag.
- Mortari, L. (2012). Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(5), 525–545. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709729>
- Mosvold, R. & Bjuland, R. (2015). Lærerstudenters utvikling av matematikklæreridentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 97–109. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-04>
- Mosvold, R., Fauskanger, J. & Bjuland, R. (2014). Fra «de» til «vi»? Fokus i lærerstudenters refleksjoner før og etter en praksisperiode i matematikk. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger 22.–23. april 2013* (s. 192–200). Akademika forlag.
- Munthe, E., Ruud, E. & Malm, K.-A. S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. Kunnskapssenteret i Stavanger. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/dCQSPZzEnjGopkRo3lqH72kPhyvkGaQNYBMOjsceugiEIKSis.pdf>
- Nilssen, V. (2015). Praksis i utlandet – en stimulans til kraftfull refleksjon? *Uniped*, 38(2), 112–126. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2015-02-02>
- Nissilä, S. P. (2005). Individual and collective reflection: How to meet the needs of development in teaching. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 209–219. <https://doi.org/10.1080/02619760500093354>
- Næsheim-Bjørkvik, G., Helgevold, N. & Østrem, S. (2019). Lesson Study as a professional tool to strengthen collaborative enquiry in mentoring sessions in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 557–573. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1641487>
- Pantić, N., Taiwo, M. & Martindale, A. (2019). Roles, practices and contexts for acting as agents of social justice – student teachers' perspectives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(2), 220–239. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1562441>
- Parr, G. & Chan, J. (2015). 'Identity work in a dialogic international teaching practicum'. *Teaching Education*, 26(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.997701>
- Parsons, M. & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95–116. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337110>
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91–110. <https://doi.org/10.1080/02619760600944993>
- Riksaasen, R. (2008). En sammenligning av norsk og amerikansk lærerutdanning. I T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, G. Løkken, N. Naastad & F. Rønning (Red.), *FoU i praksis 2007. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim, 19.–20. april 2007* (s. 293–306). Tapir akademisk forlag.
- Ristesund, I., Moen, M. L., Svartaas, G. & Jenssen, A. R. (2012). Lærerutdannere i praksisfeltet. I F. Rønning, R. Diesen, H. Hoveid & I. Pareliussen (Red.), *FoU i praksis 2011. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim, 26.–27. april 2011* (s. 363–373). Tapir akademisk forlag.

- Sjølie, E. & Haugløyken, O. K. (2008). Praksisbasert lærerutdanning: Fadderordning som alternativ praksisform i femårig lærerutdanning. I T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, G. Løyken, N. Naastad & F. Rønning (Red.), *FoU i praksis 2007. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim, 19.–20. april 2007* (s. 333–346). Tapir akademisk forlag.
- Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerkvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 118–139). Abstrakt forlag.
- Smeby, J.-C. & Mausestaden, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestaden & J.-C. Smey (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2009). Evaluering – til hinder eller støtte i profesjonell utvikling? I H. Grimen (Red.), *Profesjonsledelse og kunnskapsorganisering FORPRO*. <https://profesjon.no/wp-content/uploads/2012/09/198844b2673785a883.pdf>
- Smith, R. (2007). Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 377–397. <https://doi.org/10.1080/13540600701391937>
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 203–218. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-03>
- Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 97–109. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-03>
- Sørensen, Y. (2019). *Å gripe og bli grepet – for å begripe. Lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for profesjonell utvikling*. [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://ninum.uit.no/handle/10037/14947>
- Tambyah, M. (2019). Intercultural understanding through a ‘similar but different’ international teaching practicum. *Teaching Education*, 30(1), 105–122. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1453795>
- Tiainen, O., Korkeamäki, R.-L. & Dreher, M. J. (2018). Becoming reflective practitioners: A case study of three beginning pre-service teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 586–600. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258673>
- Timošćuk, I. & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers’ professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Toom, A., Husu, J. & Patrikainen, S. (2015). Student teachers’ patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320–340. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>
- Toom, A., Tiilikainen, M., Heikonen, L., Leijen, Ä., Mena, J. & Husu, J. (2019). Teacher candidate learning of action-oriented knowledge from triggering incidents in teaching practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 536–552. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1652162>
- Trent, J. (2011). ‘Four years on, I’m ready to teach’: Teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 529–543. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602207>

- Trent, J. (2014). When communities collide: The shared construction and defence of community and identity during a teaching practicum. *Teacher Development*, 18(1), 29–45. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.867896>
- Trent, J. (2018). 'Fitting in' or 'being different'? Integration, separation, and identity construction during a teaching practicum in Hong Kong. *Teacher Development*, 22(4), 571–586. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1466722>
- Turunen, T. A. & Tuovila, S. (2012). Mind the gap. Combining theory and practice in a field experience. *Teaching Education*, 23(2), 115–130. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.669751>
- Tuset, G. A. (2013). Profesjonalisering av grunnskolelærerutdanningene – et skifte i fokus. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Trondheim 23.–24. april 2012* (s. 265–271). Akademika forlag.
- UHR-lærerutdanning. (2018a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Nasjonalt råd for lærerutdanning. https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- UHR-lærerutdanning. (2018b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Nasjonalt råd for lærerutdanning. https://www.uhr.no/_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Vesterinen, O., Toom, A. & Krokfors, L. (2014). From action to understanding – student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice*, 15(5), 618–633. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900028>
- Yangın Ekşi, G., Yılmaz Yakışık, B., Aşık, A., Fişne, F. N., Werbińska, D. & Cavalheiro, L. (2019). Language teacher trainees' sense of professional agency in practicum: Cases from Turkey, Portugal and Poland. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(3), 279–300. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1587404>
- Yuan, R. & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 819–841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>
- Østrem, S. (2009). Lærerutdanningens bidrag i læreres kunnskapsutvikling. *Nordic Studies in Education*, 29(4), 369–383. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2009-04-04>