

**Vurdering i praksis:
Rapport fra NFR-delprosjekt om kvalitet
og innhold i vurderingsarbeidet i
praksisopplæringen i
allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i
Østfold**

Odd Eriksen

**Høgskolen i Østfold
Rapport 2011:2**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2011:2

© Forfatteren/Høgskolen i Østfold

ISBN: 978-82-7825-349-6

ISSN: 1503-2612

Sammendrag:

Rapporten fokuserer forholdet mellom teori og praksis i profesjonsutdanninger, med utgangspunkt i erfaringer fra allmennlærerutdanningen. Problemstillingen for prosjektet er

”Hvordan påvirker vurderingsarbeidet i praksisopplæringen forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen?”

Feltarbeidet omfatter spørreundersøkelser blant skoleledere, praksislærere og allmennlærerstudenter, samt en kvalitativ analyse av 26 studenters egenvurdering i praksisopplæringen, vurderingsrapporter fra aktuelle praksislærere og studentenes karakterutskrifter fra teoristudier ved høgskolen. Materialet viser blant annet at skoleledere ved praksisskolene i liten grad engasjerer seg i vurderingsarbeidet i praksisopplæringen ved sine skoler, og at det er lite samsvar mellom studenters prestasjoner i teoridelen av studiet og de tilbakemeldingene de får fra praksislærerne. Det ser ut til at de reelle kriteriene for vurdering av studenter på praksis preges mer av praksislærernes egne vurderinger om hva en god lærer er, enn utdanningens behov for helhet og sammenheng i vurderingen av studentenes innsats.

Hovedutfordringen synes å være å finne balansen mellom å utvikle gode, faglige kunnskaper i skolefagene hos lærerkandidatene, samtidig som de utvikler nødvendige praktiske lærerferdigheter. Både praksisarenaen og teoridelen av studiet må ta ansvar på begge disse viktige områdene. Rapporten peker på at fullstendig arbeidsdeling på dette feltet trolig vil bidra til å forsterke skillet mellom teori og praksis og samtidig fragmentere studiet i en faglig del og en praktisk del.

Innhold

1. Innledning.....	5
1.1 Problemstillingen.....	5
1.2 Metoder og analyse.....	6
1.3 Forholdet mellom teori og praksis.....	7
1.4 Praksisorganiseringen ved HiØ	9
1.5 Hva sier rammeplanene for lærerutdanningen?	10
1.6 Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) og lærerutdanningen.....	11
2. Hvilke faktorer styrer kvaliteten på vurdering av praksis?	15
Teoretiske perspektiver	15
2.1. Praksislærernes forståelse av sitt oppdrag: Profesjons- og læringsperspektiver .	15
2.2. Veiledning av studenter i praksisopplæring	18
2.3 Oppsummering	20
3. Gjennomføring av prosjektet.....	21
3.1 Metodevalg.....	21
3.2 Datamaterialet	22
3.3 Utvikling av spørreskjemaet for praksislærere, rektorer og studenter	23
3.4 Analysen av sentrale dokumenter i vurderingsprosessen	26
3.5 Begrensninger og utfordringer: Validitet og generalisering	28
4. Resultater og drøfting.....	31
4.1 Vurdering i praksis – praksislærernes perspektiver	31
4.2. Vurderingsarbeidet i praksisopplæringen – skolelederperspektivet.....	38
4.3 Vurdering i praksis - studentperspektivet	44
4.4 Vurdering i praksis – og sammenheng med studentenes egenvurdering og karakterutskrift fra teorifagene. Dokumentanalyse	49
4.4 Hva viser dokumentanalysen?	54
5. Oppsummering og tiltak.....	57
5.1 To verdener	57
5.2 Praksisopplæring uten styring	58
5.3 Vurdering for læring.....	58
6. Litteratur.....	63
VEDLEGG 1: Wordversjon av nettbasert spørreskjema til praksislærere	65
VEDLEGG 2: Spørreskjema til skoleledere/rektorer	70
VEDLEGG 3: Wordversjon av innholdet i nettbasert spørreskjema til studentevaluering 2008/2009	72
VEDLEGG 4: Mal for praksislæreres vurderingsrapport	74
VEDLEGG 5: Mal for studentenes praksisrapport.....	78

1. Innledning

Praksisopplæringen i lærerutdanningene er en lærings-og utviklingsarena der studentene både skal forholde seg til det vanskelige møtet mellom teori og praksis, og til reelle utfordringer skapt av den framtidige yrkesrollen. Vurderingsprosessen på denne arenaen er i tillegg kanskje den viktigste delen av arbeidet med å finne fram til grunnlaget for en eventuell sertifisering av studenten som lærerkandidat. Mislykkes man i praksisopplæringen, så stenges veien ut til yrket, men i teoridelen av studiet får man sjanse etter sjanse. Derfor er det grunn til å rette søkelyset mot både kvaliteten på dette vurderingsarbeidet, men også på samspillet mellom vurdering i teoridelen av studiet, og de tilbakemeldingene studentene får i praksisopplæringen.

Jeg har gjennom flere år som studieleder arbeidet tett sammen med et trettitalls praksisskoler. Mine erfaringer viser at det er vanskelig å skape en situasjon der vurderingsarbeidet i praksisopplæringen har god sammenheng med det tilsvarende arbeidet i teoridelen av studiet. Dersom dette er riktig vil det kunne innebære et stort problem for både helhet og sammenheng i utdanningen, og for høgskolens legitimitet som profesjonsutdanning. Dersom praksisfeltet og studentene i realiteten ikke anerkjenner teoridelen av studiet som nødvendig og relevant for gode studentprestasjoner i klasserommet, så skaper dette en situasjon der de to læringsarenaene egentlig motvirker hverandre. Derfor er det viktig å rette et kritisk blikk mot begge arenaene. Det vil jo også være et problem for teoridelen av studiet, hvis alt arbeid med profesjonskunnskap og praktiske lærerferdigheter “out-sources” fra høgskolen til de enkelte praksislærerne.

Denne rapporten søker å besvare spørsmål om hva praksislærerne legger vekt på i sin vurdering av studentene, rektorenes rolle som “praksisskolerektorer”, deres oppfatning av kriterier for god praksisinnsett og studentenes vurderinger av både praksisopplæringens ulike sider og egen innsats. Den omfatter også en sammenlikning med utvalgte studenters karakterer i teoristudiet, for å se om det er mulig å si noe om samspillet mellom aktørene i de ulike delene av utdanningen.

1.1 Problemstillingen

Hvordan påvirker vurderingsarbeidet i praksisopplæringen forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen?

Problemstillingen har fokus på disse delområdene:

- I hvilken grad er vurderingsarbeidet i allmennlærerutdanningen preget av at praksisfeltet og teoridelen av studiet vurderer helt ulike egenskaper/kompetanse hos lærerkandidatene?
- Hvordan vurderer praksisfeltet (praksisskolenes rektorer og praksislærere) og studentene betydningen av gode prestasjoner i teoridelen av studiet (faglig kompetanse), i forhold til kvaliteten på studentenes praksisinnsats?
- Hvordan kan man skape et mer helhetlig vurderingsarbeid; med økt samspill og bevisst arbeidsdeling mellom praksis- og teoridel i studiet?

Det konkrete uttrykket for vurderingsarbeidet er studentenes praksisrapporter og praksislærernes vurderingsrapport, og det er derfor nødvendig å undersøke hva slags rolle disse har i vurderingsarbeidet. I tillegg vil den måten arbeidsdelingen mellom rektorer, praksislærere, faglærere og studieleder fungerer i vurderingen av studenters innsats i praksisopplæringen trolig også påvirke graden av integrering av de ulike arenaene.

1.2 Metoder og analyse

For å finne svar på disse spørsmålene om vurdering i praksis og påvirkningen av forholdet mellom teori og praksis, har jeg gjennomført spørreundersøkelser rettet mot praksislærerne, praksisskolerektorene og studentgruppen fra første årstrinn i allmennlærerutdanningen. Dette materialet er supplert med sammenliknende analyse av karakterutskrifter fra 24 studenter, de samme studentenes egenvurdering av sin praksisinnsats og praksislærernes vurderingsrapporter knyttet til deres innsats i praksisopplæringen.

I analysen har jeg latt meg inspirere av angrepsmåten i “Grounded theory”, slik at teorien om sammenhengen mellom vurdering i praksisopplæringen og utfordringer i forholdet mellom teori og praksis vil vokse ut av de systematiserte erfaringene som aktørene bidrar med i undersøkelsene (Strauss 1998).

I analysen av materialet bygger rapporten også på forskning og litteratur knyttet til utfordringer i veiledningsarbeid i praksisopplæringen (Sundli 2002) litt organisasjonsteori (Irgens 2007) som belyser autonomitet kontra lojalitet og ulike bidragsyttere til forståelse av læring og profesjonsdannelse som situerte prosesser (jf. Lave og Wenger 1991).

Utgangspunktet er også en gjennomgang av NOKUTs hovedrapport fra evalueringen av allmennlærerutdanningene og institusjonsrapporten for HiØ. Etterarbeidet etter NOKUT-evalueringen førte med seg en nødvendig refleksjon over kvaliteten på praksisopplæringen og samsvaret med innholdet i rammeplanene, vår plan for praksisopplæring og studieplanen for allmennlærerutdanningen ved HiØ, særlig i forhold til beskrivelsene av mål, kriterier og vurderingsopplegg for praksisopplæringen. Prosjektet “Vurdering i praksis” er også en del av Høgskolen i Østfolds NFR-finansierte forskningsprosjekt om vurdering i høgere utdanning.

1.3 Forholdet mellom teori og praksis

Det er sentralt i utdanningen at praksisvurderingen skal være utviklingsrettet og gi grunnlag for studentens arbeid med egen utvikling mot yrkesrollen. I teoridelene av studiet arbeides det med å utvikle et faginnhold og didaktiske konsekvenser som også skal peke mot yrket. Det kan likevel synes uklart både hvilke kriterier i vurderingsarbeidet praksislærerne prioriterer, og hvordan disse kriteriene samsvarer med annet vurderingsarbeid i studiet. Samtidig har fagene i utdanningen også utfordringer i forhold til å integrere fag og fagdidaktikk i tråd med profesjonsutdanningen målsettinger og praksisfeltets behov.

I de fleste profesjonsutdanningene har vi levd lenge med diskusjoner om en slags uoverstigelig kløft mellom de to arenaene læringen skjer; teoridelen av studiene og praksisopplæringen. I en nettartikkel i “Sykepleien” beskrives dette slik:

Sykepleiernes frustrasjon i praksis trenger heller ikke bare å skyldes forhold ved utdanningen, men kan også knyttes til forhold i helsetjenesten. Teori og praksis skal være ulike størrelser som står i et gjensidig og berikende forhold til hverandre. I dag synes imidlertid gapet mellom teori og praksis å være for stort og uhensiktsmessig for et godt samspill. Dette krever videreutvikling og samordning av både utdanning og praksis. (Norvoll 2002)

Vi finner tilsvarende problematiseringer av kvaliteten i de fleste profesjonsutdanningene der praksisopplæring inngår i studiet. Dette ser også ut til å føre med seg utvikling av myter basert på en slags gjensidig kritikk og usikkerhet, hvor praksisfeltets folk i en viss utstrekning både mener og også gir uttrykk for overfor studentene sine, at det er de praktiske yrkesferdighetene som må stå i sentrum på begge læringsarenaene. Den andre siden av dette er at profesjonsutdanningenes folk ofte holder en viss avstand til praksisarenaen, kanskje mangler god og aktuell kjennskap til yrkeshverdagen der og heller tenker seg i mellom at praksisfeltet til en viss grad er “teorifiendtlig” og seg selv

nok. De kan være usikre på sin rolle og merker kanskje skepsisen når de er ute for å samarbeide om studentenes opplæring. Nå er respekten for yrkessituasjonen og ulike typer praksislærere ganske stor i de fleste utdanningene, både blant studenter og profesjonsutdannere, og mye kan tyde på de ansatte ved høyskoler og universiteter går relativt stille i dørene når det gjelder å målbære slike synspunkter. Ulike utdanningsministre har også fra tid til annen vært opptatt av å så tvil om særlig lærerutdanningsinstitusjonenes kvalitet, ved å formidle ulike myter om “praksissjokk” og sviktende profesjonsinnretting i programmene, uten at dette egentlig kan sies å være basert på vitenskapelig dokumentasjon.

Hvor kommer denne eventuelle gjensidige skepsisen fra? Hvorfor oppfatter vi oss som konkurrenter og griper til å frakjenne hverandre kompetanse, heller enn å legge vår felles erfaring og våre muligheter på bordet og dermed skape helhetlige profesjonsutdanninger?

Prosjektarbeidet i profesjonsutdanningene, som uttrykk for behovet for å bygge bro mellom akademisk utdanning og yrkesliv ble faktisk først innført i arkitektutdanningen i Italia, ved Accademia di San Luca i Roma allerede i 1596. Årsaken var at man ikke fikk utviklet nødvendig og realistisk yrkeskompetanse i den tradisjonelle, akademiske utdanningen. (Knoll 1997). Løsningen på dette ble å lage fingerte arkitektkonkurranser, der studentene måtte arbeide slik man gjorde ute i yrket. Disse konkurransene ble kalt “progeti” og er på et vis forløperen for profesjonsrettet arbeid i både tekniske utdanninger og tiltak i de senere profesjonsutdanningene.

Slike undervisningsmetoder var også inspirasjonen for den progressive bevegelsen innenfor grunnutdanninger i USA og Europa på begynnelsen av forrige århundre. Det er i tillegg en lang historisk tradisjon for å bruke praksisfeltet i yrkesutdanning gjennom utvikling av håndverksyrkene i et mester-svenn-perspektiv, der teori i noen grad ble lært i tilknytning til arbeidsplassens treningsarena.

Dagens profesjonsutdanninger i Norge kan sies å forsøke å forene disse utfordringene, gjennom ulike modeller for samspill mellom framtidige arbeidsplasser og teoriutdanningene, der målet skal være at disse to arenaene til sammen kan gi studentene både et nødvendig teoretisk og praktisk utgangspunkt for å starte i yrket som sykepleier, lærer, sosialarbeider o.l.. I tillegg er noe av poenget at utdanningene skal bidra med forskning og teori som kan utvikle profesjonene gjennom både samarbeid og ved å skape kandidater med ny kunnskap både faglig og profesjonelt. Men selv etter mer enn hundre år i en slik tradisjon, gjentar vi de samme diskusjonene om hvordan vi best kan lære et yrke, og vi ser ut til å mangle evnen til å bevege oss videre til en tilstand der

yrket og utdanning ser et tydelig felles oppdrag. I denne rapporten skal eksempler fra allmennlærerutdanningen belyse hvordan arbeidsdelingen i vurderingsarbeidet i profesjonsutdanningene kanskje i seg selv bidrar til å forsterke fragmenteringen i utdanninger med praksisopplæring.

1.4 Praksisorganiseringen ved HiØ

Ved Høgskolen i Østfolds allmennlærerutdanning er praksis organisert med 8 + 8 + 4 uker i løpet av utdanningen. De 4 siste ukene med fagrettetpraksis kan gjennomføres enten i 3. eller 4. studieår. I én av ukene hvert semester i de første to årene har det vært forutsatt at studentene arbeider mer som forskere enn som undervisere, ved at de gjennomfører skolebaserte utviklingsprosjekter.

I de nye grunnskolelærerutdanningene er praksis fordelt med 6 + 6 + 6 uker over de første tre årene, og de såkalte praksisprosjektene er tatt ut av planene.

Studentenes praksisgrupper består av ca. 4 studenter og gruppene er fordelt på ca. 30 grunnskoler i Østfold. I tillegg har vi praksisavtale med 4 grunnskoler i Lilongwe, Malawi, slik at 8-10 studenter har en internasjonal praksisperiode på 5 uker i sitt andre studieår.

Grunnlaget for samarbeidet er at Avdeling for lærerutdanning inngår treårige *skoleavtaler* med rektorene ved praksisskolene. Avtalen beskriver skoleledernes ansvar for praksisopplæringen slik:

Det er praksisskolens rektor som har hovedansvar for å sikre at praksisopplæringens kvalitet samsvarer med målene i lov- og planverket. Hele praksisskolen er å anse som arena for praksisopplæringen. (Høgskolen i Østfold 2008)

I dette ligger et tydelig oppdrag til skolelederne om å engasjere seg i arbeidet med å sikre god kvalitet på vurderingsarbeidet i praksisopplæringen. I tillegg er det formulert et krav om at skolens ledelse også har direkte kontakt med skolens praksisgrupper:

I løpet av studieåret skal hver praksisgruppe ha en samtale med skolens ledelse. Samtalen omfatter temaer som: Det pedagogiske grunnlaget for praksisskolens virksomhet, skolen som organisasjon, prinsipper for skoleledelse og hvordan skolens arbeid med kompetanseutvikling organiseres. (Høgskolen i Østfold 2008)

I den sentrale avtalen om arbeidsvilkår i praksisopplæringen heter det:

Praksisskolen får til disposisjon kr. 12.000,- som rektor skal bruke til kompensasjon for ekstraarbeid i forbindelse med kontakt med høyskolen og organiseringen av praksisopplæringen og informasjon til studentene om skolen. Rektor kan delegerer deler av dette ansvaret og godtgjøringen fordeles da mellom de ansvarlige etter avtale. (Kunnskapsdepartementet 2005)

Det er altså lagt til rette for at skolens ledelse skal sette av tid til å følge opp studenter og praksisopplæring ved egen skole. Samlet sett betyr dette at skolelederne både må ta ansvar for den helhetlige organiseringen av praksisopplæringen og ta del i kvalitetssikringen av vurderingsarbeidet.

1.5 Hva sier rammeplanene for lærerutdanningen?

Rammeplanen for allmennlærerutdanningen fra 2003 (UFD 2003) beskriver praksisopplæringens plass i utdanningen med høye målsettinger om både utvikling av profesjonsferdigheter og refleksjon:

Studentene skal lære å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring... Praksisfeltet må også brukes i fagstudiet ved at en bearbeider teoretiske problemstillinger i en praktisk situasjon. (s.7)

Rammeplanen sier også at studentene skal kunne "analysere teorier, erfaringer og innsikter på tvers av fag og læringsarenaer" (s. 8). Praksiserfaringer og teoretiske perspektiver skal kunne drøftes med både høgskolens lærere og praksisfeltet. Planen ser for seg et helhetlig studium, der de to læringsarenaene samspiller konstruktivt.

Dette gjenspeiler seg også i målbeskrivelsene der *mangfold* og *utforskning* skal prege studentenes arbeid med relasjoner, klasseledelse, foreldresamarbeid, didaktikk og flerkulturelle læringsmiljø. Læreplananalyse i perspektiv av egne erfaringer og arbeid med entreprenørskap holdes også fram i denne planen

Vurderingsformene skal i følge rammeplanen legges opp slik at studentene både "ser sammenheng mellom praksis og teori og mellom fag" og "får veiledning og støtte i sin egen læring og personlige utvikling" (s.15).

Dette er et utgangspunkt som stiller store krav til samspillet mellom høgskolens lærere og de lærerne som har ansvaret for praksisopplæringen ved praksisskolene. I tillegg er det en forutsetning for å lykkes at skolelederne ved praksisskolene og avdelingsledelsen ved lærerutdanningene har utviklet et godt samarbeid.

De nasjonale retningslinjene for de nye grunnskolelærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet 2010) sier tydelig at praksisopplæringen ”har en integrerende funksjon i grunnskolelærerutdanningene”, og at ”dette forutsetter samarbeid mellom praksislærere, studenter og faglærere”. Videre påpekes det et tydelig samspill mellom fagene og praksisopplæringen, særlig i forhold til det nye faget *Pedagogikk og elevkunnskap* (PEL):

Det skal være en nær kobling mellom innhold og arbeidsmåter i pedagogikk og elevkunnskap og praksisopplæringen. Hovedfokus på temaene skal sikre en gradvis innføring i ulike sider ved læreryrket, progresjon i opplæringen og sammenheng med undervisningen i pedagogikk og elevkunnskap og andre fag.

Retningslinjene sier videre at det ”didaktiske møtet vil være et gjennomgående tema i alle fire studieår”. Praksis skal være en ”arena for systematisk læring og øvelse ved at praksislærer i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen tilrettelegger for læring og øvingssituasjoner for studentene”.

Det er egentlig relativt stort samsvar mellom hvordan man ser for seg samspillet mellom fag- og praksisopplæring i de to planene, men det er mulig å lese et noe tydeligere pålegg om samspill mellom de to læringsarenaene i planen fra 2010, særlig knyttet til det utvidede faget PEL. Plandokumentene kjennetegnes av høye målsettinger for praksisopplæringen og for helhetlige profesjonsutdanninger. Likevel er det nettopp på dette punktet at lærerutdanningen over lang tid er blitt utsatt for kritikk, både fra studenter og myndigheter i departement og direktorat.

1.6 Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) og lærerutdanningen

Allmennlærerutdanningene i Norge ble evaluert i 2006 (NOKUT 2006). I hovedrapporten fra dette prosjektet heter det blant annet:

Evalueringspanelet mener likevel at det er et dominerende mønster at utdanningen og praksisskolene til dels fungerer innenfor to ulike kretsløp. I den videre utviklingen er en helt sentral utfordring å få praksisopplæringen til å framstå som en integrert, fullverdig og aktivt samhandlende del av utdanningen. (s. 39)

Evalueringen viser også at det er svært få studenter som ikke består praksisopplæringen, samtidig som det i flere sentrale skolefag er høy strykprosent i teoridelen av studiet. Mye tyder på at praksislærerne opplever for liten støtte i forhold til viktige avgjørelser i vurderingsarbeidet og at:

Det foreligger uklarheter både i forhold til arbeids- og ansvarsfordelingen mellom høgskole og praksisfelt og i forhold til klarhet i vurderingskriteriene for praksis. (Hovedrapporten, s. 61)

Det er viktig for utdanningens troverdighet at vurderingsarbeidet i praksisopplæringen har karakter av å være likeverdig med vurdering i teoridelen av studiet. I tillegg er skikkethetsvurdering et sentralt element i sikringen av profesjonsutdanningens kvalitet.

Høgskolen i Østfold har fått en mer positiv vurdering av NOKUT i forhold til det generelle samarbeidet med praksisfeltet og når det gjelder profesjonsorienteringen i studiet (NOKUT 2006), men det var likevel nødvendig å undersøke noen viktige sider ved kvaliteten på samspillet mellom studenter, praksislærere og høgskolens lærere i møtet med praksisfeltets utfordringer.

En slik side ved kvaliteten i lærerutdanningen er *vurderingsarbeidet* i praksisopplæringen. Her møter studentene forventninger og forutsetninger i form av reelle yrkesutfordringer, og de kommer inn på en arena der praksislæreren både skal veilede og vurdere. Videre er det forutsatt at denne vurderingsprosessen samspiller med vurderingsarbeidet i teoridelen av utdanningen, fordi studentene skal oppleve en helhetlig profesjonsutdanning, der de ulike læringsarenaene til sammen skal gi både faglig og yrkesmessig sluttkompetanse i tråd med målene i Rammeplanen og behovene for profesjonalitet i yrket.

For at utdanningen skal framstå som en integrert profesjonsutdanning, er det en forutsetning at praksislærere og høgskolens lærere har en felles oppfatning av sitt oppdrag. Et viktig spørsmål blir da hva praksislærerne bygger på i sin vurdering av studenter på praksis; sin personlige oppfatning om “den gode lærer”, eller forskningsbasert kunnskap om vurderingskriterier som samspiller med målene i rammeplanen?

På samme måte er studentenes forventninger til praksisopplæringen viktige; både i forhold til egne muligheter for læring og til vurderingsprosessen. Den viktige relasjonen mellom praksislærer og student skal være grunnlaget for både studentens læring og utvikling, og for at vurderingsresultatet skal oppleves som relevant, rettferdig og ryddig. Ut av en felles forståelse av et oppdrag må det komme formidling av et felles profesjonsperspektiv inn i praksisarenaen fra praksislærere og høgskolelærere, samtidig som studentene anerkjennes som kompetente til å være med å videreutvikle dette perspektivet.

Dersom det er store forskjeller mellom vurdering på praksis og i teoristudiet, vil det kunne føre til at det mangler samsvar mellom studentens faglige utvikling i

studiet og kvaliteten på innsatsen i praksisopplæringen. Dersom dette er situasjonen, så vil trolig vurderingsprosessen i praksisopplæringen være med på å forsterke forskjellene mellom praksisarenaen og høgskolearenaen.

2. Hvilke faktorer styrer kvaliteten på vurdering av praksis?

Teoretiske perspektiver

2.1. Praksislærernes forståelse av sitt oppdrag: Profesjons- og læringsperspektiver

Allmennlærerutdanningen ved HiØ er en profesjonsrettet utdanning, men det er fortsatt flere ulike perspektiver blant høgskolelærere og praksislærere på hva slags konsekvenser dette skal ha for undervisning, veiledning og læring. Dersom vi vektlegger svært ulike deler av dette profesjonsoppdraget i hverdagen, så vil både læringsresultat og vurderingspraksis bidra til at utdanningen fragmenteres. Det er derfor en tydeliggjøring av lærerutdanningsoppdraget i rammeplanen og de lokale planene har vært nødvendige i arbeidet med endring og utvikling i utdanningen, både når det gjelder høgskolens undervisning og praksisopplæringen.

I løpet av et studieår vil det være flere samlinger for høgskolelærere, praksislærere og skoleledere fra praksisskolene. I den gamle allmennlærerutdanningen dreier dette seg som regel om fire dagsmøter, to fellesseminarer med studenter og høgskolelærere knyttet framlegg av praksisprosjektene og gjerne ett overnattingsseminar. Hensikten med disse samlingene er både erfaringsutveksling og utvikling av en felles forståelse av hva oppdraget i praksisopplæringen. Dermed er det slik at mye tid går med til å tolke, forklare og motivere for implementering av målene i den lokale studieplanen for programmet og planen for praksisopplæringen.

Vi kjenner fra forskning om læreplanforståelse at det er mange utfordringer på veien fra den skrevne plan, via den tolkede plan til den praktiske virkelighet innenfor våre utdanningssystemer. Jackson (1990) undersøkte nettopp hvordan lærere i grunnskolen forholder seg til læreplaner og forskrifter og konkluderer med at det ofte er andre faktorer, både i omgivelsene (skolekulturen) og i læreren selv, som påvirker skolehverdagen mer enn formelle dokumenter. Det er trolig at en slik utfordring også vil gjelde når praksislærere forholder seg til sin skolehverdag og møtet med studenter i praksisopplæringen.

I skjæringspunktet mellom den autonome praksislærer og våre perspektiver på hensikten med praksisopplæring i en profesjonsutdanning, synes det noen ganger å være vanskelig å få gjennomslag for tiltak som høgskolen utvikler for å skape sammenheng med teoristudiet. I vårt arbeid med å modernisere praksisopplæringen har det særlig vært problemer knyttet til *gjennomføring av profesjonsrettet prosjektarbeid (FoU)* som del av praksisopplæringen

(”Studenten som forsker”), og når det gjelder *planlegging og gjennomføring av 5 fleksible dager pr. semester*. Dette er eksempler på utfordringer knyttet til å etablere en felles forståelse for lærerutdanningsoppgavet.

Flere praksislærere har over tid gitt uttrykk for at det å integrere FoU-liknende aktiviteter i lærerstudentenes praksisopplæring går utover ”mengdetreningen” i undervisningsaktiviteter, selv om praksisperiodene har vært utvidet med én uke pr. semester. Disse praksislærerne viser liten forståelse for hvor viktig det er at nye lærere har en utforskende innstilling til den lærergjengen de skal inn i. Dette samsvarer også med resultatene i en nasjonal undersøkelse om læreres forhold til forskning fra TNS Gallup (2008). Der kommer det fram at dersom lærerne har behov for ny kunnskap søker de som oftest på Internett eller spør kollegaer, heller enn ved å finne fram til aktuell forskning:

Mens lærerne på videregående skole er de som er mest opptatt av å ta med vitenskapelige resultater innen deres emneområder i undervisningen er lærerne på grunnskolen mest opptatt av at metodene og verktøyene som benyttes i undervisningen er basert på forskning. (s. 7)

Undersøkelsen viser også at “de fleste lærerne mener at en kan være en bra lærer uten å følge med på forskningen innen ens eget undervisningsemne eller ta del i resultater fra pedagogisk forskning”. Lærerne i undersøkelsen gir i stor grad uttrykk for en oppfatning at vitenskap og forskning kan være for abstrakt i forhold til skolens arbeidsmetode, og videre at “pedagogisk forskning for sjelden behandler spørsmål som er viktige for lærernes daglige virke” (TNS Gallup 2008, s. 7).

Lærerne i grunnskolen har ellers liten kontakt med forskere i sitt arbeid som lærer.

Undersøkelsen bekrefter inntrykket av at lærere i stor grad vender seg bort fra teori og forskning, og søker mot svar på sine utfordringer i det praktiske samarbeidet i skolehverdagen. Det tegner et bilde av et praksisfelt som “er seg selv nok”. Slike holdninger kan være forståelige, fordi mange forskningsmiljøer og profesjonsutdanninger nok til tider har manglet nødvendig kompetanse og tillit i gjennomføring av skoleutviklingstiltak og likeverdig samarbeid om praksisopplæring. Men vi kan anta at dersom praksisskolens lærere også formidler slike holdninger til studentene sine, så vil dette trolig også bidra til å tone ned betydningen av det teoretiske arbeidet som studentene gjør på høgsolen, og de tiltakene høgsolen må arbeide fram for å videreutvikle praksisopplæringen.

Motstanden ved en del av praksisskolene mot å skape en mer fleksibel praksisgjennomføring, der 5 dager kan bestemmes lokalt for å fange opp viktige muligheter for praksisutfordringer utenom faste perioder (leirskole, prosjekter

osv.), kan også tyde på at noen praksisskoler i for stor grad ser på sin virksomhet som lite dynamisk. Sundli (2002) beskriver lærerstudentenes møte med praksisskolen som et møte med institusjoner med ganske sterke tradisjoner, og en forventning om at studentene (og som konsekvens også høgskolen) skal tilpasse seg “øvingslærer eller lærerteamets ferdige opplegg” (s. 60). Dette kan gjøre det vanskelig å se at for å skape en god praksisopplæring, så må man skape en selvstendig læringsarena på praksisskolen, der elevenes behov og studentenes/høgskolens behov sees i sammenheng. Det innebærer at praksisskolen må være motivert for å utvikle nye undervisningsmetoder, vise fram tradisjonelt godt lærerarbeid, anvende digitale medier og være åpen for deltakelse i forskningspregede aktiviteter både med studenter og høgskoleansatte.

Men som denne rapporten viser, så kan det se ut som om de gjensidige forventningene om hvordan praksisoppdraget skal utføres i forhold til vurderingsarbeidet egentlig kan være et eksempel på hvor vanskelig det kan være å styre mot samme mål. Irgens (2007) beskriver slike utfordringer i forholdet mellom profesjonsutøveren og den organisasjonen han arbeider i. Han bruker begrepet ”organisatorisk commitment” om den ansattes forpliktelse og motivasjon for å virke i samspill med sin organisasjon. Hans konklusjon er at

Ikke så rent sjelden er den profesjonelles commitment til egen profesjon sterkere enn hans eller hennes commitment til organisasjonen. Da identifiserer man seg sterkere med egne profesjonsverdier enn dem ledelsen mener virksomheten skal stå for. (s.156)

I vår sammenheng vil dette gi seg utslag i at det er praksislærerens egne oppfatninger av hva som skal vurderes som viktig i studentens praksisgjerning som styrer vurderingsarbeidet, heller enn (rektors og) høgskolens avtalte mål for virksomheten. Dersom det i tillegg er lite engasjement i fra rektorenes side i ledelsen av skolens praksisarbeid for høgskolen, eller uklare signaler fra høgskolen om dette, så vil sjansen øke ytterligere for at det er de private oppfatningene til enkeltlærere som dominerer. Dette vil igjen føre til svært ulike vurderinger fra skole til skole, og skape usikkerhet i studentgruppen i forhold til hva som er forventningene de skal leve opp til i praksisopplæringen. Dette vil forsterkes ytterligere dersom høgskolens kommunikasjon med skolene og lærerne er uklar og åpner for mye for en privatisering av innrettingen på arbeidet.

Det bør i denne sammenhengen også vurderes om ikke flere aktører bør inn i vurderingsarbeidet. Det kan, som nevnt tidligere, være vanskelig for en enkelt praksislærer å skifte fra en støttende veilederrolle til den kritisk, vurderende funksjonen som forventes av en ”sensor”. Det er derfor naturlig å gå nærmere inn på skoleledernes muligheter for å spille en mer aktiv rolle på dette feltet.

Kanskje har høgskolen nettopp i for stor grad samarbeidet ensidig med enkelte praksislærere og i for liten grad utviklet en felles forståelse av lærerutdanningsoppdraget med praksisskolenes ledelse og personalet som helhet. I siste instans leder dette også til at høgskolen mister mulighetene til å styre vurderingsarbeidet på de to læringsarenaene på en måte som gir studentene en helhetsforståelse av sin utvikling, både faglig, pedagogisk og sosialt.

2.2. Veiledning av studenter i praksisopplæring

Det er et felles ansvar for høgskolen og praksisskolene å sørge for at praksisopplæringen er en god arena for læring av lærerens yrkesferdigheter. Det innebærer at praksislærerne må kunne veksle systematisk mellom veiledning og vurdering, og at høgskolens lærere må trekke inn studentenes praksiserfaringer i undervisningssituasjonen på høgskolen.

Studentenes praksisprosjekter har vært en fellesarena for refleksjon over praksiserfaringer, men prosjektene har som nevnt tidligere, vært vanskelig å forankre i praksislærernes forståelse av hva god praksisopplæring skal være. I de nye grunnskolelærerutdanningene er disse "FoU-prosjektene" fjernet; på grunn av endringene i organiseringen av praksisukene (antall uker pr. år er redusert fra åtte til seks).

Men også i fokuset på veiledning i studentenes praksisskolehverdag ser vi utfordringer i forhold til den forventede forståelsen av at praksisopplæring er noe mer enn øving i undervisningsteknikk. Samtidig som studentene får innføring i grunnleggende profesjonsferdigheter, så må vi også forvente at praksisarenaen bidrar til at studentene reflekterer over sine erfaringer og oppmuntres til å se dem i sammenheng med den kompetansen de har med seg fra sitt arbeid i teoridelen av studiet. Dette krever at praksislærerne er fokusert på veiledning som grunnlag for utvikling, både som støtte og som konstruktiv kritikk. Det er da et problem at praksislærerne ved noen av skolene kan få for dårlige rammer for sin veiledningsvirksomhet. Dette skjer ved skoler der frikjøpet er fordelt med fast antall timer pr. uke gjennom hele året. En slik ordning gir for lite rom for fristilling av praksislærer når studentene er på praksis. Dette gjør det vanskelig å få tid til veiledningsøkter tilpasset studentenes praksishverdag, og deres behov for veiledning både før og etter de har gjennomført undervisning eller annet skolearbeid.

I boka "Veiledning i virkeligheten" (Sundli 2002) beskrives forholdet mellom veiledning og vurdering i allmennlærerutdanningen som en tosidig prosess, der studenten både skal fremme sin evne til "refleksjon over seg selv og sin egen

praksisteori” (s.21), men samtidig skal veiledningen sikre at ”svake sider oppdages, påtales, endres”, eller at studenten veiledes ut av studiet og ”avslås lærersertifikat” (s. 21).

Dette tosidige utgangspunktet for kontakten mellom praksislærer og student er trolig med på å vanskeliggjøre vurderingsprosessen. Ofte utvikler også praksislærerne sosiale relasjoner med studentene, noe som er helt nødvendig for å skape en trygg praksissituasjon, men når rollen skifter til ”kontrollør” og vurderingsrapporten skal skrives, virker dette noen ganger som en hindring for realistisk tilbakemelding. Praksislærerne trenger derfor å oppleve støtte fra høyskolens kontaktpersoner/ledere i forhold til å takle den belastningen det er å være direkte, tydelige og i noen saker faktisk stryke studenter i praksis. Rektorene ved praksisskolene bør også være med i denne prosessen, og bruke sitt lederperspektiv i klargjøringen av studentenes utfordringer og utviklingsoppgaver.

Praksislærerne kan samtidig relativt ofte ha en tendens til å gå for raskt fra veiledningsrollen og over i vurderingsrollen. Da kan et tilsvarende problem oppstå, ved at praksis som læringsarena i for liten grad fokuseres. Dette ser vi i saker der studenter uten undervisningserfaring melder at de føler seg overlatt til seg selv og til forventninger om at de skal ”kastes ut i yrkesutøvelsen”, slik at de forstår hvilket yrke de har valgt og slik at vi raskt kan få se om de mestrer undervisningssituasjonen. Praksis som læringsarena underlegges praksis som vurderingsarena.

Det er svært viktig at praksislærerne oppfatter at praksisopplæringen er en del av studentens lærings- og utviklingsarbeid, og ikke bare en arena for vurdering og skikkethetsanalyse. Studentene har behov for både observasjon av erfarne lærere i arbeid, støtte til å planlegge god undervisning og hjelp til å reflektere over kvaliteten på sine praksisforsøk. I denne sammenhengen blir det viktig å arbeide med en forventning om progresjon gjennom studiet, selv om praksislærerne ikke er de samme fra år til år.

Praksislærers vurderingsrapport blir et viktig redskap for å ivareta progresjon i utfordringer både pedagogisk og sosialt for studentene gjennom utdanningsløpet. Men samtidig er det selve veiledningssituasjonen og refleksjonen i samtalene om praksis som kan gi det konkrete læringsutbyttet og den trygghet studentene trenger for å utvikle sin lærerrolle og opprettholde motivasjonen til å fullføre utdanningen.

Sundli (2002) problematiserer dette ved å stille spørsmålet om man er født til lærer, eller om lærerskikkethet kan læres, og viser til at vi gir litt motstridene signaler om dette i de planene vi arbeider etter. Hun sier også at

Et syn på lærerkompetanse som noe som skal læres i utdanningen, ville derimot kunne føre til større vekt på studentens utgangspunkt, erfaringer, ekspertise og interesser, slik at det ble lagt vekt på studentenes mulighet til å prøve ut ulike sider ved seg selv i undervisningssituasjonene. (s. 55)

Lave og Wenger (1991) har beskrevet hvordan profesjonalisering av nye kandidater til yrkesutøvelse ofte har et preg av en vei fra akseptert ukyndig deltakelse (legitimate peripheral participation) i utkanten av praksissituasjonen, men inn mot integrert deltakelse i yrkesutøvelsen, der både yrkeskulturen og kompetansen for yrkesutøvelse er utviklet. I dette ligger det en anerkjennelse av at yrker må læres, og at ansvaret for dette ikke ligger på kandidaten eller “aspiranten” alene. Det har da også vært en økende erkjennelse av at også skolene og kommunene har et ansvar for å bidra til en slik gradvis inngang i lærerprofesjonen, gjennom veiledningstiltak i de nyutdannede lærernes første arbeidsår.

2.3 Oppsummering

Det er altså flere faktorer som påvirker hvordan praksislærerne innretter sitt veilednings- og vurderingsarbeid. På den ene siden har vi følgene av at lærere hevder sin autonome stilling også i møtet med en rolle som praksisskolens representanter i et samarbeid med høgskolen om praksisopplæringen innhold, organisering og veilednings- og vurderingsarbeid. I tillegg skaper den tosidige utfordringen i samspillet mellom veiledning og vurdering i seg selv et grunnlag for store variasjoner i kvalitet på dette arbeidet, avhengig av hva slags støtte praksislæreren får fra egen rektor og fra høgskolens representanter. Resultatene av undersøkelsene i dette prosjektet kan gi noen svar på hvilke konsekvenser dette har for vurderingsarbeidet, og dermed også grunnlag for en drøfting av hva slags betydning dette kan ha for samspillet mellom teori og praksis i lærerutdanningen.

3. Gjennomføring av prosjektet

Denne delen av rapporten omhandler blant annet metodevalg og oversikt over datamaterialet. I tillegg beskrives arbeidet med å utvikle spørreskjemaer, og hvordan analysen av prosessdokumentene i praksisopplæringen er organisert. I den siste delen drøftes noen utfordringer og begrensninger i arbeidet; knyttet til validitet og generalisering.

3.1 Metodevalg

I arbeidet med prosjektet “Vurdering i praksis” har perspektivet vært at forskningen skal fremme kvalitetsutvikling ved å bygge på informasjon om prosessaktørens erfaringer. Disse erfaringene er så kategorisert ut i fra de sentrale delene i problemstillingen og erfaringenes naturlige sammenheng med disse.

Sammenhengen mellom vurderingsarbeidet i praksisopplæringen og en eventuell konflikt mellom teori og praksis i profesjonsutdanningene belyses av resultatene fra spørreundersøkelsene og de kvalitative data vi finner i dokumentanalysen. Det er gjennom kategorisering og analyse av aktørens bidrag at ulike mønstre og teorier kan dannes.

In this method [Grounded Theory] data collection, analysis and eventually theory stand in close relationship to one another. A researcher does not begin a project with a preconceived theory in mind. (...) Rather, the researcher begins with an area of study and allows the theory to emerge from the data (Strauss 1998, s. 12).

Grunnlagsdata for en kartlegging og analyse av vurderingsarbeidet i praksisopplæringen er hentet fra spørreundersøkelser til skoleledere, praksislærere og studenter, og studentenes dokumentasjon av og refleksjon over egne praksiserfaringer, karakterutskrifter i teorifagene og praksislærernes vurderingsrapporter.

I dette arbeidet har det vært lagt opp til et visst metodemangfold (mixed methods), fordi det har vært behov for å starte med oversiktskunnskap om aktørens syn på viktige sider ved vurderingsprosessene, for så å gå i dybden både i forhold til åpne svar i spørreundersøkelsene og analyse av de ulike vurderingsdokumentene.

Cresswell (2009) omtaler utgangspunktet for metodemangfold slik:

The researcher bases the inquiry on the assumption that collecting diverse types of data best provides an understanding of a research problem. (s. 18)

Denne tilnærmingen har gitt muligheter for innsikt i hvordan praksislærere, rektorer og studenter generelt oppfatter vurderingsprosessene, men gjennom å se nærmere på hva som faktisk skrives i de ulike vurderingsdokumentene, får vi også innsikt i hvordan disse generelle tendensene påvirker situasjonen for de enkelte studentene.

Det var hensiktsmessig å også rette oppmerksomhet mot førsteårsstudentene, fordi det er spesielt viktig å finne fram til et godt grunnlag for vurderingsarbeidet dette første året. Dermed kan studentene tidlig sikres realistiske tilbakemeldinger på sine muligheter til å fullføre profesjonsstudiet og framtidig mestring i læreryrket.

3.2 Datamaterialet

Analyseenheter for prosjektet har vært alle praksislærerne, studenter på Trinn 1 AU, et utvalg studenter på flere årstrinn og skolelederne ved våre praksisskoler.

Datamaterialet utgjør et utvalg av egenvurderingsdelen av studentenes praksisrapporter (1 rapport fra hvert av de to semestrene) og praksislærernes vurderingsrapporter for de samme studentene (1 rapport fra hvert av de to semestrene), samt karakterutskrifter fra teorifagene for gruppen. I tillegg er det gjennomført spørreundersøkelser i forhold til hele praksislærergruppen, skolelederne ved praksisskolene og studentgruppen på Årstrinn 1:

Oversikt over datamaterialet:

1. Forintervjuer med praksislærere som grunnlag for utarbeiding av spørreskjema
2. Spørreundersøkelse til praksislærerne på alle trinn i utdanningen
3. Spørreundersøkelser til skolelederne ved praksisskolene
4. Spørreundersøkelse til studentene på årstrinn 1
5. Dokumentanalyse av praksislærernes vurderingsrapporter for en gruppe studenter, de samme studentenes karaktergrunnlag i teoristudiet og deres egenvurdering i sine praksisrapporter

3.3 Utvikling av spørreskjemaet for praksislærere, rektorer og studenter

3.3.1 Hensikten med spørreundersøkelsene

Målet var å få oversiktsinformasjon om hvordan praksislærere og rektorer ved våre praksisskoler og studentene i det aktuelle årets førstetrinn i allmennlærerutdanningen har forholdt seg til vurderingsprosessen, og hvordan de beskriver hva som har påvirket dem.

Undersøkelsene gir oss en relativt bred oversikt over holdninger og oppfatninger hos respondentene. Begrensningene er selvfølgelig at informasjonen tenderer til å være mer overflattisk og uten muligheter for å oppklare tolkningsutfordringer underveis, f.eks. hva respondentene legger i begreper som “faglig kompetanse”. Men vi oppnår oversikt over materialet og kan se tendensene i gruppenes synspunkter på viktige områder innenfor vurderingsarbeidet i praksisopplæringen (Kerlinger 1986). Dette materialet kan så sammenholdes det med kvalitative data fra dokumentanalysen.

Spørreundersøkelsene har altså først og fremst gitt et kvantitativt inntrykk av hvordan en stor del av aktørene har oppfattet sitt oppdrag og sin rolle. Samtidig var det viktig å utvide spørreskjemaet med muligheter for å gi mer kvalitative utsagn, gjennom bruk av åpne tekstbokser. På denne måten kombineres til en viss grad oversiktsspørsmål med muligheter for “kvalitative” innspill fra respondentene. Det er også et poeng at det var mulig å sikre svært god deltaking i undersøkelsen, fordi det var kontroll på gjennomføringssituasjonen og gode muligheter til å følge opp deltakerne.

Utviklingen av de tre spørreundersøkelsene bygger i stor grad på min erfaring fra arbeidet med å lede allmennlærerutdanningen og et nært samarbeid over tid med rektorer, praksislærere og studenter om gjennomføring og oppfølging av praksisopplæringen. For å utvikle gode måleinstrumenter, var det likevel nødvendig å gjøre en forundersøkelse i form av samtaler med representanter fra både høgskolen, praksisskolene og studentene. Dette ble organisert som et gruppeintervju for praksislærerne, drøftinger på høgskolelærernes planseminar og i møter i Programutvalget, der studentene er representert. Hensikten har vært å få fram strategiske problemstillinger og informasjon om hvilke hovedområder som var mest aktuelle for fokusering. Samtalene med tre erfarne praksislærere og drøftingene på ulike møter med praksisfeltet ga også god innsikt i hvilke områder og hovedspørsmål som burde inngå i undersøkelsene.

3.3.2 Innhold og struktur i spørreskjemaene

I de tre spørreundersøkelsene (praksislærere [nettbasert], rektorer [papir] og student [nettbasert]), er det i stor grad lukkede spørsmål som kartlegger fakta og ulike sider ved respondentenes syn på vurderingsarbeidet, men det er også lagt inn åpne svarbokser som kartlegger individuelle prioriteringer og kriterier.

Utgangspunktet for de tre undersøkelsene var praksislærerundersøkelsen. Det er en bred kartlegging av praksislærernes erfaringer og synspunkter på viktige sider ved praksisopplæringen. Spørsmålene omfattet praksislærernes bakgrunn, kjennskap til og vurdering av utdanningens studieplan og praksisplan, prioritering av kriterier i vurderingsarbeidet, hvordan vurderingsarbeidet påvirkes av ulike faktorer, gjennomføringen av vurderingsarbeidet, samarbeid med andre i systemet, kriterier for å være en god lærer og viktige utfordringer i vurderingsarbeidet (Se vedlegg 1).

I *rektorundersøkelsen* stilles det spørsmål som skal kartlegge skoleledernes deltaking i vurderingsarbeidet, både samarbeid med praksislærere og kontakt med studentene, og deres vektlegging av kriterier på gode lærerkandidater. (Se vedlegg 2)

Studentundersøkelsen Med utgangspunkt i skjemaet i praksislærerundersøkelsen, ble det lagt til noen tilsvarende spørsmål i den årlige studentevalueringsundersøkelsen ved Avdeling for lærerutdanning, slik at studentperspektivet på de samme områdene kunne kartlegges. Spørsmålene var knyttet til deres studentenes oppfatning av praksisopplæringens betydning for motivasjon i studiet, kvaliteten på praksisveiledningen, kriterier for gode lærere og ulike sider ved praksislærernes vurderingsarbeid. (Se vedlegg 3)

Gjennom å konstruere skjemaene i de tre undersøkelsene med utgangspunkt i hovedområdene i vurderingsarbeidet, og ved å fokusere på respondentenes synspunkter på hva slags betydning ulike faktorer har som kriterier for å være en god lærer, så tar en utgangspunkt i at dette kan gi et bilde av hva praksislærere, skoleledere og studenter ved vår lærerutdanning faktisk mener om dette. Cresswell skriver at slike “survey design”

... provides quantitative or numeric descriptions of trends, attitudes, or opinions of a population by studying a sample of that population. From the sample results, the researchers generalizes or makes claims about the population. (Cresswell 2009, s. 145)

I analysen kan svarene kategoriseres både ut i fra naturlige samsvarsgrupper i materialet og relatert til føringer som springer ut av problemstillingen. Det er

viktig for vurderingen av undersøkelsenes kvalitet at det redegjøres for både sammenhengen de inngår i og hvordan de er bygget opp. Cresswell anbefaler en slik teknikk i metodebeskrivelser:

One technique is to relate the variables, the research questions or hypothesis, and items on the survey instrument so that the reader can easily determine how the researcher will use the questionnaire items (s. 151).

Respondentene blir i alle tre undersøkelsene bedt om å uttrykke og prioritere de tre viktigste kriterier for gode lærere eller lærerkandidater. Det er i dette materialet viktige funn knyttet til problemstillingen finnes. For å få oversikt over hvordan svarene fordelte seg i forhold til ulike sider ved lærerrollen, ble de merket med fargekoder og forsøksvis sortert etter likhet i innhold og i kategorier som kan belyse problemstillingen.

3.3.3 Oppslutning om spørreundersøkelsene

Praksislærerundersøkelsen

Deltakelsen i denne spørreundersøkelsen blant praksislærerne var høy. Den ble gjennomført i mai 2007:

- *55 av ca. 60 praksislærere gav svar på spørsmålene våre.*
- *Dette betyr at vi har fanget opp synspunkter fra nesten alle praksislærerne i allmennlærerutdanningen.*

Studentundersøkelsen

Denne spørreundersøkelsen omfattet egentlig en helhetlig vurdering av hele utdanningsområdet i allmennlærerutdanningen. I denne rapporten fokuseres de spørsmålene som handler om praksisopplæring. Den ble gjennomført i mai 2008. Deltakelsen var slik:

- *44 av 59 studenter på Trinn 1 i allmennlærerutdanningen svarer. Det er 10 menn og 34 kvinner som deltar.*

Skolelederundersøkelsen:

Spørreundersøkelse ble gjennomført i desember 2007. Avdeling for lærerutdanning hadde på det aktuelle tidspunktet skoleavtale om praksisopplæring med 38 skoler i Østfold, og deltakelsen i undersøkelsen var slik:

- *Det er svar fra skoleledere ved 27 av 38 skoleledere*
- *21 personer oppgav at de er rektorer, 5 er inspektører og 1 er ikke formell skoleleder*
- *Det var 15 menn og 13 kvinner*

- *Det var 18 skoleledere fra barneskoler og 9 fra ungdomsskole/kombinerte skoler(7/2).*

3.4 Analysen av sentrale dokumenter i vurderingsprosessen

3.4.1 Hensikten med dokumentanalysen

Analysen av dokumentene i vurderingsprosessen er gjennomført for å skape et grunnlag for forståelse av sammenhenger og kvaliteter i handlingsforløpet i de aktuelle vurderingsprosessene (Eneroth 1984). Samtidig har analysen hatt til hensikt å gi en helhetlig forståelse av spesifikke forhold, ved å gå i dybden i stedet for i bredden. I arbeidet med analyse av åpne svar i spørreundersøkelsen og vurderingsdokumentene knyttet til 24 studenters innsats i praksisopplæringen, så er det nettopp innsikt gjennom relevante eksempler som er i fokus.

Gjennom å analysere de sentrale dokumentene i vurderingsprosessen, får vi innsikt i hvordan aktørene i tekst, formulerer sine tanker om viktige sosiale og menneskelige utfordringer i møtet mellom studenter, lærere og elever i praksisopplæringen:

The process of research involves emerging questions and procedures, data typically collected in the participants' setting, data analysis inductively building from particulars to general themes, and the researcher making interpretations of the meaning of the data. (Cresswell 2009, s. 4)

Ved denne dokumentanalysen er data skaffet til veie gjennom analyse av foreliggende *relevant* kildemateriale. Kildene i denne analysen er relevante, fordi de er dokument forfattet med en bestemt hensikt og innenfor en gitt kontekst, nemlig i ulike deler av vurderingsarbeidet i praksisopplæringen og teoridelen av allmennlærerutdanningen.

Dokumentanalysen omfatter den skriftlige dokumentasjonen som inngår i hele vurderingsprosessen i vår praksisopplæring, men for et utvalg studenter og praksislærere. I tillegg inngår også *karakterutskriften*, som gir bildet av studentens prestasjoner i teoridelen av studiet.

Gjennom å ta ut noen eksempler på dokumenter som viser helheten for den enkelte student (praksislærers vurderingsrapport, studentens egenvurdering av praksiserfaringer og karakterutskriften fra teoridelen) fra 24 av ca. 100 studenter, så kan vi ikke generalisere med utgangspunkt i analysen, men det er lagt til grunn relevante kriterier for utvelgelsen, og det tilsier at funn i analysen trolig reiser interessante spørsmål som kan drøftes og eventuelt undersøkes videre med mer omfattende metoder. Denne tolkingen av dokumenter i lys av en

problemstilling utfyller de kvantitative undersøkelsene. Dokumentanalysen gir økt innsikt i de vurderingene praksislærerne og studentene gjør om en felles situasjon, og en sammenlikning av dokumentene gir et visst bilde av i hvilken grad man kan anta at vurderingsarbeidet utgjør en integrert helhet i studiet.

3.4.2 Oversikt over prosessdokumentene i praksisopplæringen

Datagrunnlaget i dokumentanalysen har først omfattet en foreløpig analyse av et utvalg av *studenters praksisrapporter* fra 2008-09 (12 studenter), *praksislærernes vurderingsrapporter* for de samme studentene, og en sammenlikning med *karakterdata fra teoridelen av studiet*. Dette ble fulgt opp i en ny undersøkelse med tilsvarende data fra 6 studenter med svært svake karakterer og seks studenter med gode karakterer fra Trinn 1 AU og Trinn 2AU i studieåret 2009-10 (24 studenter og i alt 53 vurderingsrapporter).

Utgangspunktet for analysen har vært å finne ut hvordan ulike aktører vurderer den samme situasjonen, nemlig studentens innsats i lærerstudiet og grunnlaget for sertifisering. Dokumentanalysen er ment som en oppfølging av de spørsmålene som er reist etter spørreundersøkelsene, der materialet viste en tendens i retning av svært ulike fokus i vurderingsarbeidet i utdanningen. Ved å gå inn i et utvalg av grunnlagsdokumentene ville det være mulig å se hvordan en slik tendens gjør utslag i det praktiske arbeidet.

Måten analysearbeidet er gjennomført på tar utgangspunkt i problemstillingen for prosjektet, og fokuset har derfor vært på de delene av dokumentene der praksislærere og studenter har mulighet til å kommentere faglig kompetanse som kriterium i vurderingsarbeidet i praksisopplæringen.

I praksislærernes vurderingsrapport (Se vedlegg 4) gjelder dette først og fremst to deler:

A. (I punkt 2): *Forberedelse og planlegging*

- Faglig forberedelse
- Studentens faglige kompetanse i skolefagene

B. (I punkt 6): *Veiledende vurdering/ råd med tanke på framtidig utvikling*

- Kort sammenfatning av hovedinntrykket av studentens innsats i perioden
- Hovedutfordringer som studenten bør jobbe med som utviklingsoppgave i neste periode

I studentens praksisrapport (Se vedlegg 5) gjelder dette følgende punkt:

- Egenvurdering

I analysen av de 24 dokumentsettene er dermed åpne formuleringer kategorisert i forhold til de samme tre kategoriene som er brukt tidligere, men kategoriene “yrkesetikk/profesjonalitet”, er slått sammen med kategorien “relasjons-og kommunikasjonsevne”. Det er fordi det sentrale elementet nå er å se på hvordan formuleringene om “faglig kompetanse” i materialet samspiller med studentenes karakterer i teoristudiet.

3.5 Begrensninger og utfordringer: Validitet og generalisering

3.5.1 Spørreundersøkelsene

Når det gjelder spørreundersøkelsene, så er det en utfordring at spørsmålene som stilles om kriterier for gode lærere og lærerkandidater ble formulert litt forskjellig i de tre undersøkelsene, ut i fra at perspektivet til de tre gruppene er ulikt (praksislærere, rektorer og studenter). Dette kan ha skapt ulikheter i hvordan respondentene har tolket spørsmålene, og dermed gjort analysen mer avhengig av min tolkning av svarene. Likevel er det en styrke at utformingen av spørsmålene har vært basert på innspill fra erfarne praksislærere og lærerutdannere. Dette har bidratt til å sikre spørsmålenes relevans.

Hvorvidt det er mulig å generalisere resultatene til å gjelde mulige tendenser også i andre lærerutdanninger, så er det nødvendig med forbehold. De ulike lærerutdanningene har trolig skapt litt ulike kulturer for samarbeid og samspill i forhold til praksisfeltet, og dette gjør generalisering vanskelig: “Because of the characteristics of the setting of participants in an experiment, a researcher cannot generalize to individuals in other settings.” (Cresswell 2009, s. 165)

Likevel er utgangspunktet for dette prosjektet, nemlig en erfart motsetning mellom teori og praksis dokumentert som en felles utfordring i utdanningene, noe som sannsynliggjør at resultater knyttet til forholdet mellom teoridelen av studiet og praksisdelen ved én høgskole til en viss grad vil kunne samsvare med situasjonen ved andre høgskoler. I tillegg bygger arbeidet i dette prosjektet på tidligere undersøkelser knyttet til praksisopplæring i lærerutdanningen, både ved egen institusjon og i doktorgradsavhandlingen “Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll” (Sundli 2002).

3.5.2 Analysen av dokumentene

Analysen av praksislærernes vurderingsrapporter og studentenes praksisrapporter er gjennomført i tråd med kategoriseringen av de åpne

spørsmålene i spørreundersøkelsene. Men her er det igjen snakk om litt ulike sammenhenger og hensikter knyttet til den situasjonen dokumentene er produsert i. Studentene skriver om egne erfaringer, men vet at praksislærerne leser rapporten, og motsatt. Dette kan selvfølgelig påvirke graden av åpenhet i innhold og formuleringer.

For å finne fram til i hvilken grad tendenser i materialet gir realistiske bilder av hva aktørene i prosessen egentlig mener, har jeg drøftet ulike problemstillinger fra materialet på møter med skoleledere, praksislærere, studenter underveis i analysearbeidet. Det har vært stor interesse for å diskutere forholdet mellom teoridelen og praksisdelen av studiet, og mitt inntrykk er at kategoriene og analysen har fanget opp forhold som i stor grad speiler reelle problemstillinger i prosessen. Cresswell (2009, s. 191) omtaler dette som validitetskontroll gjennom "member checking"

Min lange erfaring med ansvar for lærerutdanning og samarbeid med praksisfeltet innebærer en styrke i forhold til å finne fram til områder som kan kaste lys over utfordringer i prosessen, men en slik bakgrunn kan også føre med seg mulige fordommer eller "profetier" som kan påvirke både kategoriseringen og analysen av åpne svar og dokumenter. Jeg kan ikke si annet enn at jeg har forsøkt å være bevisst dette, gjennom blant annet ved å være nyansert i både analyse og drøfting, og ved å utnytte min inngående kjennskap til både de arenaene samarbeidet foregår på og innholdet i vurderingsprosessene til å gi et troverdig bilde av utfordringene: "The more experience a researcher has with participants in their actual setting, the more accurate or valid will the findings be." (Cresswell 2009, s. 192)

Problemstillingen i dette prosjektet er å undersøke om praksisfelt og lærerutdanning vurderer helt ulike deler av studentenes prestasjoner, og at om dette bidrar til å øke skillet mellom teori og praksis i utdanningen. Samtidig kan det være vanskelig å dokumentere at dette skyldes et bevisst, faglig begrunnet valg hos de to partene. Det kan like gjerne være at det er organiseringen og forventningene i utdanningen som har skapt denne todelte kulturen. Dermed forteller undersøkelsene oss kanskje mer om systemiske konsekvenser enn om kvaliteter ved de enkelte aktørene. Dette bør være et moment når analysen legges til grunn for vurdering av mulige tiltak.

4. Resultater og drøfting

4.1 Vurdering i praksis – praksislærernes perspektiver

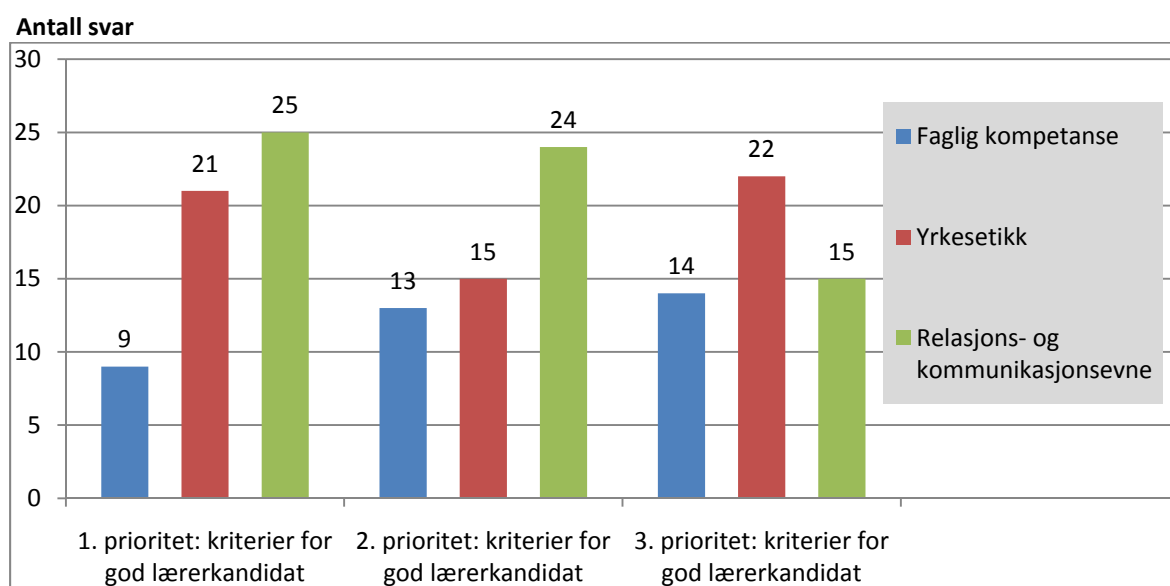
Spørreundersøkelsen for praksislærerne var nettbasert og omfattet både kartlegging av bakgrunnsinformasjon, synspunkter på ulike sider ved vurderingsarbeidet og hvilke kriterier praksislærerne vektlegger for vurdering av lærerkandidater.

4.1.1 Veiledningskompetanse

Det var 55 av 60 praksislærere som deltok i undersøkelsen. Når det gjelder veiledningskompetanse, så er det *en tredjedel* som oppgir at de har formell veiledningskompetanse, *halvparten* mener de har realkompetanse, mens *9 praksislærere* sier at de er usikre på sin kompetanse.

4.1.2 Vurderingskriteriene

Når det gjelder spørsmålet om hva som er de tre viktigste kriteriene på en god lærerstudent, ble de åpne svarene kategorisert. Enkeltsvarene fordelte seg naturlig i tre kategorier som omfatter viktige områder for kvalitet i utøvelsen av læreryrket: *Faglig kompetanse*, *Yrkesetiske holdninger og profesjonalitet* og *Relasjons- og kommunikasjonsevne*. Søylene viser antall svar fordelt på tre prioriteringer og de tre kategoriene:



Figur 1. Oversikt over praksislærernes vektlegging (prioritering) av kriterier i vurderingene av lærerkandidater

Hvis vi ser søylene for *Faglig kompetanse* i relasjon til de to søylene som beskriver verdsetting av de to andre kategoriene, så ser vi tydelig at fokus i praksislærernes vurderingsarbeid synes å være på det vi kan kalle *praktiske lærerferdigheter*.

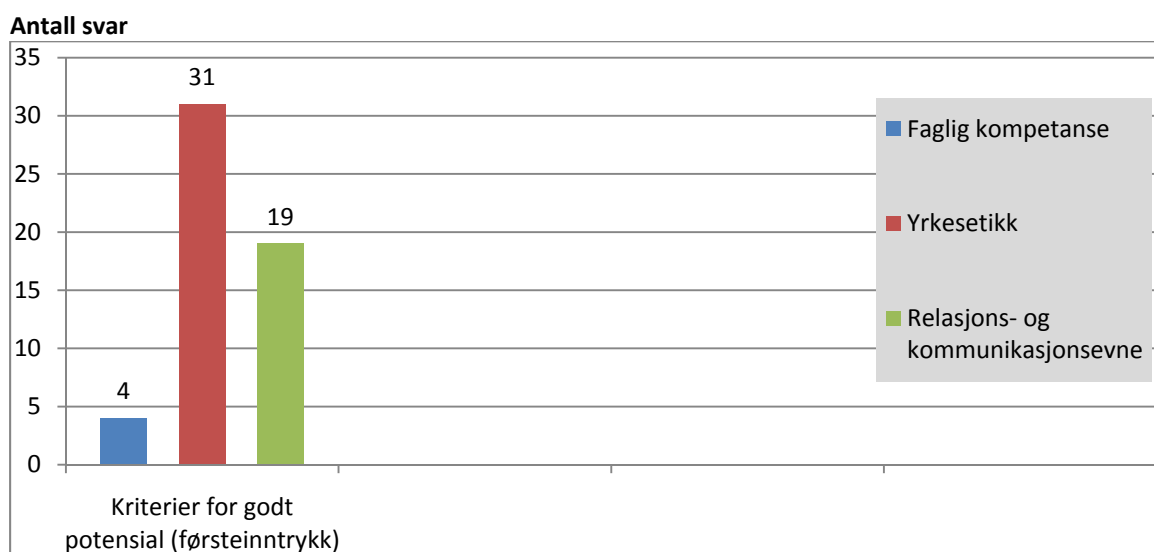
4.1.3 Førsteintrykkets betydning

De fleste (ca. 88 %) legger vekt på *førsteintrykket* av lærerstudenten som person. Det er ingen som er opptatt av faglig kompetanse i det første møtet med studentene. Alle åpne svar om hva praksislærerne ser etter i sitt første møte med studentene er kategorisert og viser at de er knyttet til relasjonelle/kommunikative egenskaper og yrkesetikk. Eksempler på hvilke studentegenskaper som påvirker dem mest i denne uformelle vurderingen er: *Utadvendt, ydmykhet, ansvarlighet, samarbeidsevne, sosial kompetanse, elevrelasjon*

Praksislærerne ble også spurt om følgende:

“Studenter er ofte usikre i sitt første møte med undervisningssituasjonen i klasserommet. Samtidig skal du vurdere om de har et potensial til å bli en god lærer. Hvilke faktorer legger du mest vekt på når du vurderer studentenes muligheter til å utvikle seg gjennom utdanningsløpet?”

I forhold til *hvilke faktorer praksislærerne regner som viktige* når de vurderer *studentenes potensiale* i forhold til å bli en god lærer, ser vi følgende fordeling av antall svar på de tre kategoriene:



Figur 2. Kriterier praksislærerne bruker for å vurdere studentenes utviklingspotensial for å bli gode lærere

Dette er koplet til førsteinntrykkene, og sier trolig derfor noe om hva praksislærerne mener er helt grunnleggende kriterier de vurderer etter. Her er tendensen til ikke å vektlegge faglig kompetanse ytterligere forsterket.

For ytterligere å finne tendenser i praksislærernes prioriteringer, ble de også spurt om å ta stilling til påstander om hvilke egenskaper ved studentene som påvirker dem mest i vurderingen av studentenes innsats i praksisopplæringen (Skala: 1 = Helt enig og 5= Helt uenig). Tabell 1 viser hvordan praksislærerne vurderer utsagn om hvilke studentegenskaper som påvirker dem i vurderingsarbeidet. Kategoriene fra sorteringen av åpne svar er markert med F (faglig kompetanse), Y (Yrkesetikk og profesjonalitet) og R (relasjons- og kommunikasjonsevne). Uthevede tall og bakgrunnsfarge viser tendensen i svarene.

Tabell 1

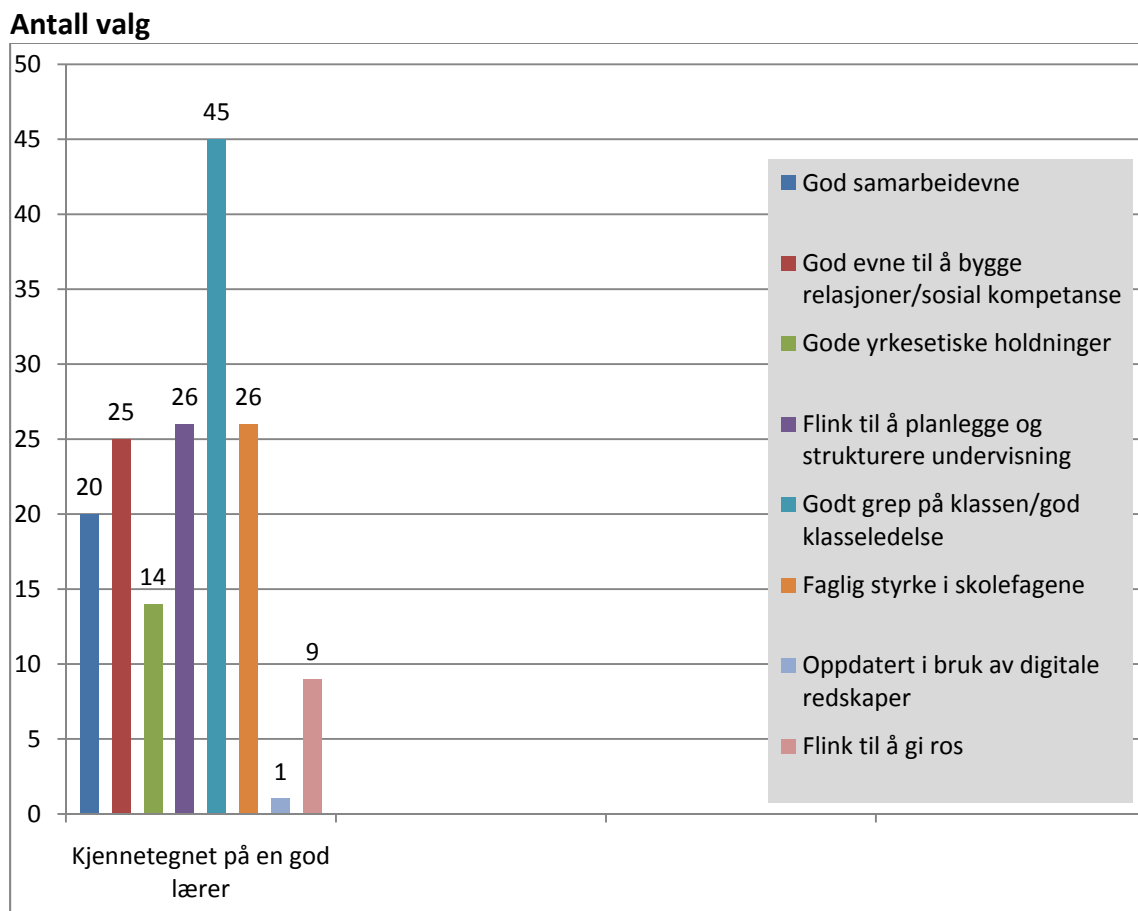
Antall utsagn om egenskaper som påvirker fordelt på skalaen	1	2	3	4	5
(R) Det er viktig at lærerstudenter er utadvendte	9	33	12	0	1
(R) Lærerstudenter bør ikke være forsiktige	9	28	16	1	1
(Y) Lærerstudenter bør være ydmyke i forhold til sin kompetanse	11	16	25	2	1
(Y) Vi må kunne stole på at lærerstudenter tar ansvar	41	10	2	2	0
(R) Jeg blir noen ganger "lurt" av utadvendte studenter	3	12	18	13	9
(R) Det er viktig at studenten har samarbeidsevne	44	10	0	0	1
(R) Sosial kompetanse er en forutsetning for å kunne gjøre en god jobb	34	20	0	1	0
(R) Blide studenter gjør det best i klasserommet	11	24	15	4	1
(R) Studenter som er flinke til å få kontakt med elevene er best egnet	24	22	9	0	0
(F) Det er studentens faglige nivå som teller mest	4	20	27	2	2
(F) Studenter kommer langt med god planlegging, selv om de er faglig svake	5	15	20	10	5
(Y) Det er viktig at studentene kommer presis og holder avtaler	51	4	0	0	0
(Y) Studentenes utseende og klesstil har ingen betydning	2	7	14	18	14
(Y) Lærerstudentene bør være gode eksempler for elevene	43	10	1	1	0
(R) Evne til samarbeid er den viktigste egenskapen	11	35	9	0	0
(F) Studenter må være faglig trygge og formidle kunnskap utover det som står i læreboka	18	18	13	5	1

Her er det litt motstridende tendenser. Det er stor oppslutning om å vektlegge egenskaper i kategoriene *relasjons-og kommunikasjonsevne* og *yrkesetikk og profesjonalitet*. Når det gjelder *faglig kompetanse*, så sier lærerne at den er ganske viktig, men samtidig er de omtrent like overbevist om at man kan

komme langt med god planlegging, selv om man er faglig svak. Det er tydelig størst oppslutning om egenskapen “ møte til rett tid og holde avtaler”.

En sammenlikning av disse funnene med praksislærernes oppfatning av hva som er det viktigste kjennetegnet på en god lærer, gir profilen vist i figur 3 (neste side; her kunne det krysses av på flere alternativer. Figuren viser antall valgte alternativer).

Som vist i figur 3, er det jevn oppslutning om både yrkesetiske, relasjonelle egenskaper og faglig kompetanse, men samtidig at det er ferdigheter i klasseledelse som rangeres høyest. Det er også verdt å merke seg at det er bare én markering av anerkjennelse av digital kompetanse som kjennetegn på en god lærer.



Figur 3. Praksislærernes syn på 7 mulige kjennetegn på en god lærer

4.1.4 Praksisgruppens betydning

Av andre faktorer som kan tenkes å spille inn i som kriterier i vurderingen, er også praksisgruppens betydning tatt med:

- 98 % av praksislærerne mener at de gjennomfører individuell vurdering av studentene
- 86 % av praksislærerne mener at sammenlikning med nivået i praksisgruppen i liten grad påvirker vurderingen

4.1.5 Om sammenhengen mellom vurdering i praksis og stryk i teorifag

Praksislærerne ble også spurt om hva de tror kan være grunnen til at en del studenter får gode tilbakemeldinger på praksis, selv om de stryker i flere viktige fag på høgskolen; skjemaets Likert-skala går fra verdien 1= Svært enig til 5= Svært uenig.

Tabell 2 viser praksislærernes vurdering av 4 mulige årsaker til at stryk i høgskolefagene i relativt stor grad ikke gjenspeiler seg i praksisvurderingene. Uthevede tall og bakgrunnsfarge viser tendensen i svarene.

Tabell 2

Antall utsagn om årsaker fordelt på skalaen	1	2	3	4	5
Studentene settes ikke nok på prøve i praksisopplæringen	9	29	10	1	3
De er flinke til å forberede seg, og det er nok	4	12	18	13	4
Praksislærerne ser mest på praktiske yrkesferdigheter	9	21	11	4	5
Det de lærer på høgskolen har ikke så stor betydning for det arbeidet de gjør i klasserommet	4	8	7	13	18

Relativt mange mener at studentene ikke settes nok på prøve, og at det derfor ikke fokuseres på evt. svake faglige resultater fra teoridelen av studiet. Både forberedelser og fokuset på praktiske yrkesferdigheter har også betydning for mange. Det er også relativt stor spredning i synet på om læring av fag på høgskolen har stor betydning for arbeid i klasserommet.

Åpne utsagn fra praksislærerne handlet også om flere sider ved denne problematikken. Her er noen eksempler:

- *Det er forskjellige sider ved studentene som blir vurdert*
- *Noen har ofte erfaring med å arbeide med barn og unge. Dette kan gi inntrykk av at de behersker situasjonen. Dessuten: Studentene får bra oppfølging av veileder. Kanskje får ikke studentene nok faglige utfordringer å bryne seg på i praksisopplæringen?*
- *De kan godt duge til å bli lærere i sin væremåte. Det er ikke alltid de blir satt på altfor store faglige prøver.*

- *Kanskje vi “pynter litt” på det, fordi vi får så god kontakt med dem. Vi vil gjerne tro at de bedrer seg. Har lett for å forstørre det positive, som med elevene våre.*

4.1.6 Samarbeid om vurderingsarbeidet

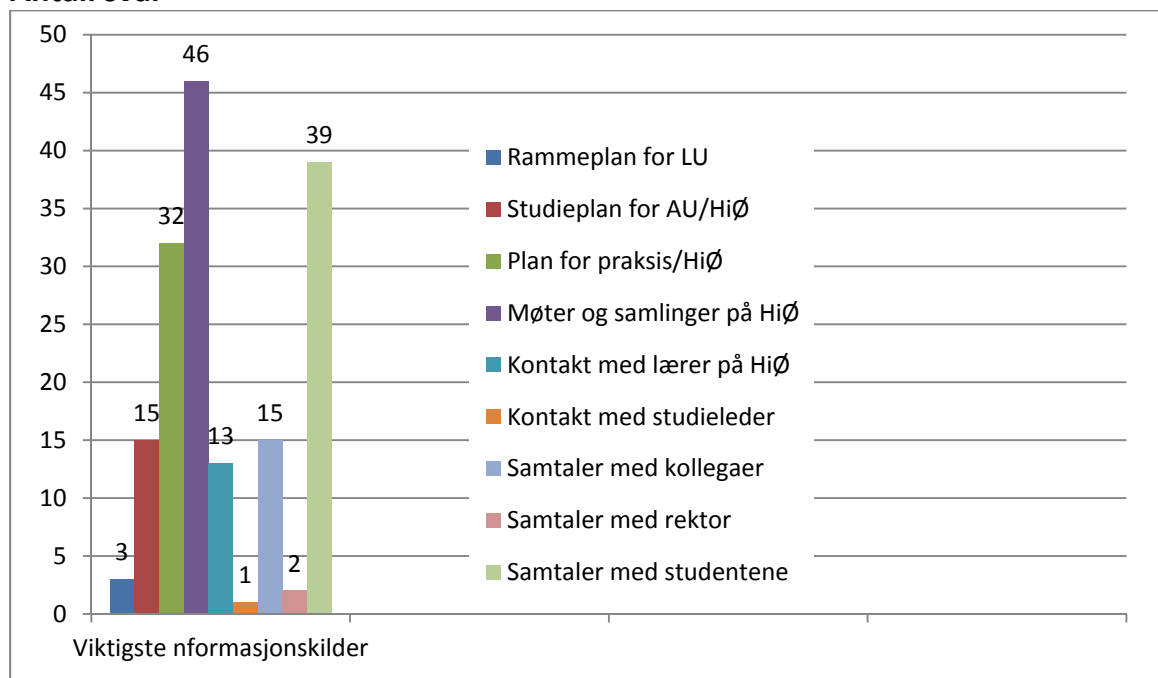
Praksislærerne ble spurt om hvem de evt. samarbeider med i vurderingsarbeidet. Resultatene her viser at de har mest erfaring med å samarbeide med kollegaer, og lite erfaring med å samarbeide med rektor eller høgskolens kontaktlærer (basisgruppeveileder) om dette.

4.1.7 Praksislærernes forhold til styringsinformasjon for praksis

Figur 4 viser fordelingen av hva praksislærerne legger vekt i forhold til ni alternative informasjonskilder når det gjelder legger *forventninger, innhold, organisering og vurdering i praksisopplæringen*. Ut fra figuren kan de *tre viktigste* kildene identifiseres.

Fordelingen viser at det er den lokale planen for praksis ved HiØ og praksismøtene på høgskolen, som sammen med studentsamtaler er viktigste informasjonskilder. Praksislærerne bygger i liten grad på direkte kontakt med rektor eller studieleder ved allmennlærerutdanningen.

Antall svar



Figur 4. Oversikt over 9 mulige informasjonskilder praksislærerne legger mest vekt på for å få styringsinformasjon

Det ser altså ut til at praksislærernes tolkning av sitt oppdrag knyttet til vurdering av studenter i praksis er relativt sterkt preget av deres egne holdninger til hva gode lærere må beherske, men basert på tilgjengelig informasjon. Samtidig synes det å være lite samspill med vurderingsarbeidet i teoridelen av utdanningen. Dette skyldes nok at både høgskolen og praksislærerne i praksis definerer de to vurderingsområdene som helt ulike deler av utdanningen. Praksislærerne kjenner ikke studentenes karakterer i teorifagene, og høgskolen har et relativt overflatisk forhold til innholdet i vurderingsarbeidet i praksis, ut over karakteren Bestått/Ikke bestått. Uansett er det ikke definert et felles vurderingsgrunnlag for de to områdene, og ansvaret er tydelig plassert på hvert sted. Samarbeidet handler mer om tilrettelegging, organisering og generelt samarbeid om avvikling av praksisopplæringen, enn om å gi den enkelte student en helhetlig tilbakemelding på sine utviklingsmuligheter faglig og didaktisk.

Svarene viser også at praksisfeltet og teoridelen av studiet vurderer helt ulike sider ved studentenes prestasjoner. Der praksisskolen i hovedsak vektlegger relasjonell kompetanse og praktiske lærerferdigheter, så vurderer høgskolen evnen til å reprodusere og reflektere over teoristoff, dog også til en viss grad, didaktiske problemstillinger fra fag og pedagogikk.

Oppsummering av praksislærerundersøkelsen:

Det ser ut til at det er de praktiske yrkesferdighetene (Yrkesetikk og relasjonsevne), man legger mest vekt på i vurderingen av lærerstudentenes innsats. Dette er selvfølgelig en nødvendighet i en profesjonsutdanning, men samtidig viser svarene at praksislærerne i liten grad ser sammenhengen mellom studentenes faglige styrke i lærerutdanningsfagene og deres prestasjoner i praksisopplæringen.

De samarbeider da også mest med kollegaer om vurderingsarbeidet, og dette forsterker sikkert prioriteringen av personlig, sosial kompetanse og generelle yrkesferdigheter som viktigste kriterium.

4.2. Vurderingsarbeidet i praksisopplæringen – skolelederperspektivet

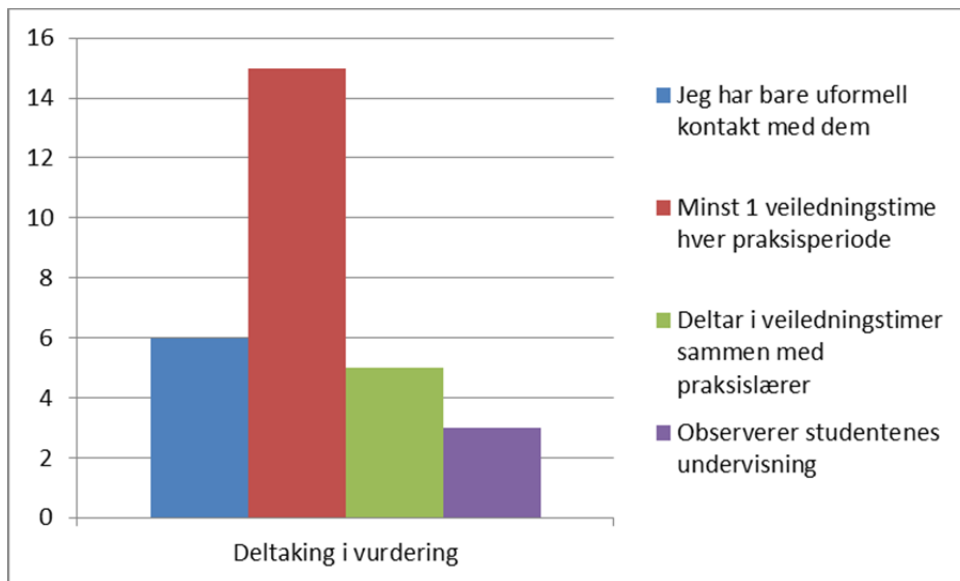
Følgende hovedspørsmål ble stilt i forhold til en avklaring av skoleledernes rolle i oppfølging av praksisopplæring ved egen skole:

- Hva slags kontakt har skolelederne har med lærerstudentene, og hvilke kriterier mener skolelederne er viktigst i forhold til å vurdere studentenes prestasjoner i praksisopplæringen?
- Hvordan engasjerer skolelederne seg i det løpende vurderingsarbeidet i praksisopplæringen?
- Dersom de engasjerer seg i dette, hvordan bedømmer skolelederne kvaliteten på vurderingsarbeidet, slik det gjennomføres ved deres skole.
- I hvilken grad har de forslag til forbedringer.

Undersøkelsen viste samsvar på tvers av skoletype, bortsett fra på ett område: *Det var flest barneskoleledere som oppgav at de ikke deltok aktivt i vurderingsarbeidet.*

4.2.1 Skoleledernes kontakt med studentene

Det første forholdet gjelder hva slags kontakt skolelederne har med lærerstudentene i praksisgruppen p deres skoler. Figur 5 viser fordelingen på fire ulike kontaktformer:



Figur 5. Kontakt mellom skoleleder og studentene i praksisgruppen

Framstillingen i figuren viser at bare halvparten av de spurte skolelederne oppgir at de gjennomfører den avtalte veiledningssekvensen, der skoleleder skal informere praksisgruppene om ulike sider ved skolen og organisasjonen. Det er seks skoleledere som bare oppgir å ha uformell kontakt med studentene, men det er et fåtall som engasjerer seg systematisk i oppfølgingen av vurderingsarbeidet.

Dersom dette er et dekkende bilde av situasjonen, så tyder det på at skolelederne oppfatter sin rolle i forhold til oppfølging av praksisopplæringen svært ulikt. Det kan være grunn til å følge dette opp i intervjuer senere, for å finne ut hvordan skolelederne evt. sikrer ansvar for kvalitet gjennom delegering, eller om situasjonen er slik at mesteparten av ansvaret legges på de enkelte praksislærerne, som da må klare seg som best de kan.

4.4.2 Skoleledernes oppfatninger om de viktigste kriteriene for gode lærerkandidater

Skolelederne fikk et åpent spørsmål om dette, og de ble bedt om å formulere tre prioriterte kriterier hver knyttet til hva *god praksisinnsats* innebærer for lærerkandidater. Svarene ble kategorisert inn under de samme tre hovedområdene som i praksislærerundersøkelsen:

Faglig kompetanse:

- Forberedelse til timene
- Gode faglige kvalifikasjoner – interesse for faget
- Faglig innsikt og kompetanse
- Ansvar i forhold til fag
- Faglig og pedagogisk kompetanse

- Faglig styrke
- Faglig forankring og forståelse
- Faglighet og arbeidsinnsats

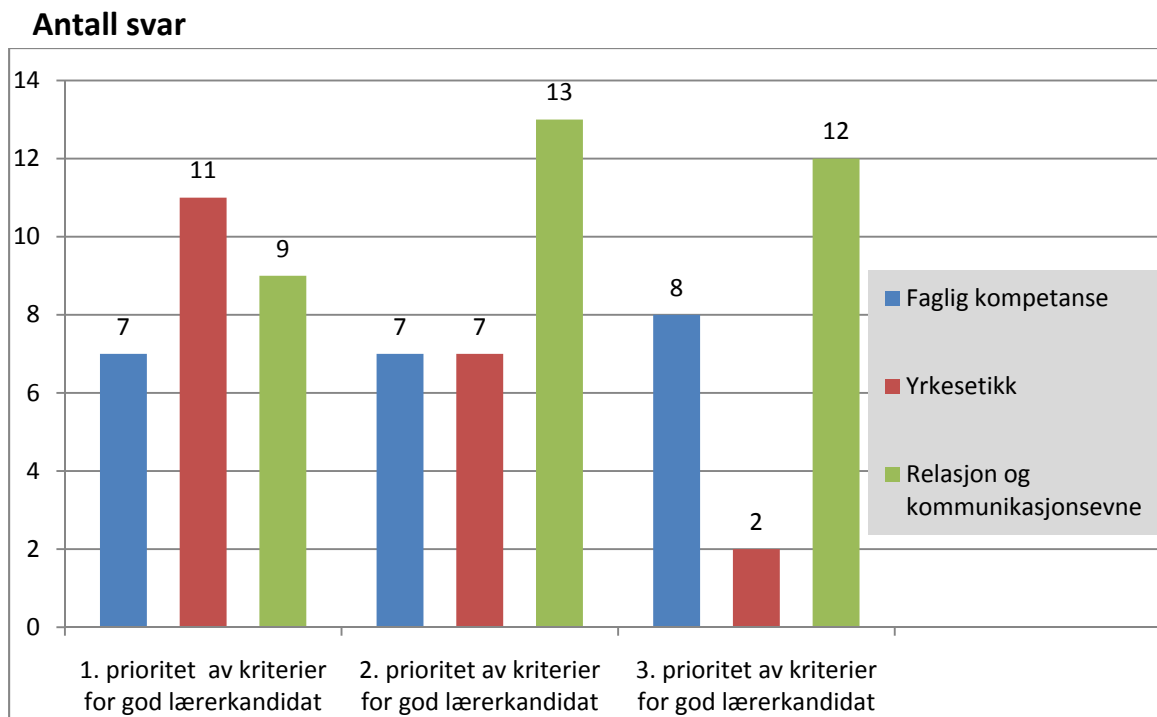
Yrkesetiske holdninger og profesjonalitet:

- Genuin interesse for yrket, innsats og engasjement
- Egnethet
- Evne til å ta ansvar
- Forstå sitt samfunnsmandat
- Yrkesetikk
- Gjennomføringskvalitet
- Forståelse for lov- og rammeverk
- Evne til å ta i mot veiledning og endre praksis
- Engasjement
- Punktlighet, samarbeid og arbeidskapasitet
- Pålitelighet

Relasjons-og kommunikasjonsevne:

- God kontakt med elevene
- Evne til relasjonsbygging-kontakt
- Utøve klasseledelse
- Elev- og kunnskapssyn
- God formidlingsevne og tilpasset opplæring
- Holdning til elevene – kommunikasjon
- Læreren som leder
- Sosial kompetanse og samarbeidsevner
- Forberedelse og organisering av ulike aktiviteter
- Tydelighet og normalt gode språklige evner
- God kontakt, interesse og omsorg for barn
- Samarbeidsvilje og fleksibilitet
- Studentens møte med barna
- Evne til å motivere elevene
- Samspill med elever og lærere
- Tydelig voksen – klasseleder
- Inkluderende elevsyn

En systematisering av dette materialet er vist i figur 6, som viser fordelingen av rektorenes oppslutning om hovedkriteriene, basert på muligheten for å gi tre uttalelser fra hver. Ikke alle valgte å velge tre prioriteringer, noe som gir lavere tall for 3. prioritetsvalg. Figuren viser de tre høyest prioriterte kriteriene.



Figur 6. Rektorenes vektlegging/prioritering av ulike kriterier for god praksisinnnsats for lærerkandidater

Dette materialet viser for det første at skolelederne har svært ulike oppfatninger om hva som bør være de viktigste kriteriene man skal vurdere lærerstudenter etter. I tillegg ser vi at mange av skolelederne trekker fram *yrkesetiske holdninger/profesjonalitet* og *relasjons- og kommunikasjonskompetanse* som viktigst å prioritere, og at *faglig kompetanse* får noe lavere oppslutning.

I *Plan for praksis ved HiØ/AU* er det formulert følgende oppsummering av de viktigste vurderingskriteriene i praksisopplæringen (Høgskolen i Østfold 2009):

Vurderingen vektlegger spesielt følgende områder

- yrkesetisk holdning
- forberedelse og planlegging av undervisning og læringsaktiviteter
- tilrettelegging og gjennomføring av undervisning og læringsaktiviteter
- kommunikasjon og kontakt med elever og kolleger
- vurdering og begrunnelse av undervisning
- samlet vurdering av skikkethet for læreryrket

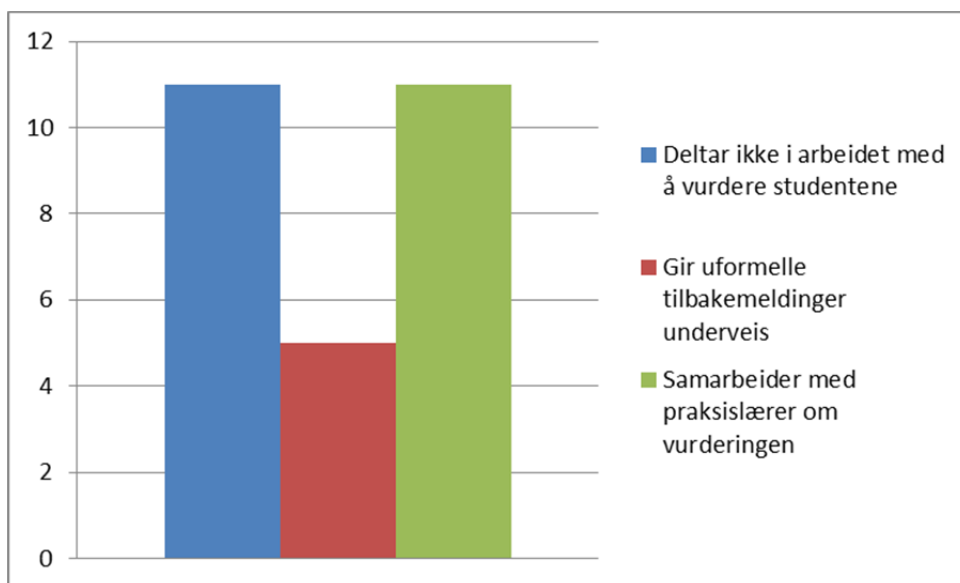
En foreløpig konklusjon her må være at selv om skolelederne formulerer seg noe ulikt, og sprer seg på flere områder i forhold til kriterier, så ser det ut til at de i hovedsak følger forventningene i avdelingens *Plan for praksis*. Planen fokuserer kanskje noe mer på didaktiske ferdigheter (tre av seks punkter omhandler og

understreker undervisningsrelaterte og faglige forhold), men samlet sett så ser vi at skolelederne i sine forslag til kriterier, dekker de fleste områdene.

4.4.3 Skoleledernes deltaking i vurderingsarbeidet

Et tidligere spørsmål viste at skolelederne i liten grad har kontakt med studentene knyttet til vurderingsarbeid. De ble derfor også spurt direkte om dette, for å finne ut i hvilken grad skolelederne deltar i arbeidet med å vurdere studentenes prestasjoner i løpet av en praksisperiode. Figur 7 viser fordeling på tre kategorier svar.

Antall svar fordelt på tre alternativer:



Figur 7. Skoleledernes deltakelse i arbeidet med å vurdere studentenes prestasjoner i løpet av en praksisperiode

Her ser vi at hele 11 av 28 skoleledere oppgir at de ikke deltar i vurderingsarbeidet. Like mange samarbeider med sine praksislærere om dette. Noen få kommer med uformelle innspill underveis. Dette gir samlet sett veldig ulik forankring av vurderingsarbeidet ved praksisskolene.

4.4.4 Skoleledernes syn på kvaliteten på vurderingsarbeidet

Skolelederne fikk også ta stilling til påstander knyttet til kvaliteten på vurderingsarbeidet og sin egen rolle i forhold til dette. En oversikt over skoleledernes holdninger her viser at selv om de fleste er lite deltakende i vurderingsprosessen, og mange sier at de har for liten kjennskap til grunnlaget for praksislærerens vurderinger, så mener de fleste at kvaliteten på

vurderingsarbeidet ved egen skole er god. Praksislærerne er hverken “for snille” eller “for strenge” i sine vurderinger, slik skolelederne oppfatter det.

Det er ellers svært delte meninger blant skolelederne om vurderingsarbeidet bør overlates helt til praksislærerne, men samtidig er det stor enighet om at skolelederne ønsker å være sikre på at de studentene som får *Bestått* ved deres skole, faktisk bør bli lærere.

De fleste skolelederne tror ikke at flere studenter burde fått *Ikke bestått*, men her er det noe usikkerhet i gruppen. Skolelederne deler seg i synet på hvor aktive de bør være i arbeidet med å kvalitetssikre vurderingsarbeidet

Denne ”stemningsmålingen” i skoleledergruppen avdekker en stor grad av enighet på de grunnleggende områdene i forhold til kvaliteten på vurderingsarbeidet, men samtidig ser vi at skolelederne trekker litt ulike konsekvenser i forhold til sin egen rolle.

Avslutningsvis fikk skolelederne komme med forbedringsforslag i forhold til vurderingsarbeidet. Det kom en rekke forslag til tiltak knyttet til både samspillet på praksisskolene, kompetanseutvikling knyttet til ulike sider ved praksisopplæringen og videreutvikling av praksisskoleprinsippet.

Det var flere gode forslag, men noen av dem vitner nok om at skolelederne ikke kjenner godt nok til hva som faktisk foregår. Vi har for eksempel formulert forventninger om teamorganisering og praksisskoletanken i den skoleavtalen de har inngått med oss, og gjennom flere år satset på felles kompetanseutvikling for praksislærere og høyskoleansatte. Begge disse forholdene trekkes fram som forbedringstiltak. Et interessant poeng er at de fleste av punktene griper tydelig inn i forhold til krav om økt engasjement fra skoleledernes side. Dette er derfor et godt grunnlag for å arbeide fram en tydeligere beskrivelse av skoleledernes rolle i praksisopplæringen.

En del av kritikken fra NOKUT-evalueringen og fra studentevalueringer i forhold til praksisopplæringen nasjonalt, har vært at det er for store forskjeller fra skole til skole. Vi kan trolig finne en av forklaringene på dette i det bildet denne undersøkelsen gir av skoleledernes rolle i vurderingsarbeidet. Det kan nok også se ut som om vi i for liten grad har en tydelig bestilling til praksisskolene, selv om både *Plan for praksis* og *Skoleavtalen* er gode dokumenter. Resultatet blir at skolene i for stor grad utvikler sin egen praksis som praksisskole, mer ut i fra sin egen kultur, enn ut i fra systematiske arbeidsoppgaver knyttet til de formelle målsettingene i studiet. Dette har en positiv virkning ved at vi trolig henter ut særpreget ved de enkelte skolene, men samtidig skaper det en

utfordring i forhold til å gi alle studentene likeverdige praksiserfaringer og kvalitativt gode og sikre vurderinger av sin innsats ved de enkelte skolene.

Oppsummeringen av skolelederundersøkelsen:

- 27 av 38 rektorer deltok i undersøkelsen
- De fleste legger mer vekt på yrkesetikk, profesjonalitet og relasjons- og kommunikasjonsevne enn faglig dyktighet, i vurderingene av kriterier for gode lærerkandidater
- Få rektorer engasjerer seg systematisk i vurderingsarbeidet
- Nesten halvparten av rektorene deltar ikke i noe samarbeid om vurderingsarbeidet
- Det ser likevel ut til at rektorenes holdning og innsats har stor betydning for praksisopplæringens kvalitet – store forskjeller fra skole til skole

4.3 Vurdering i praksis - studentperspektivet

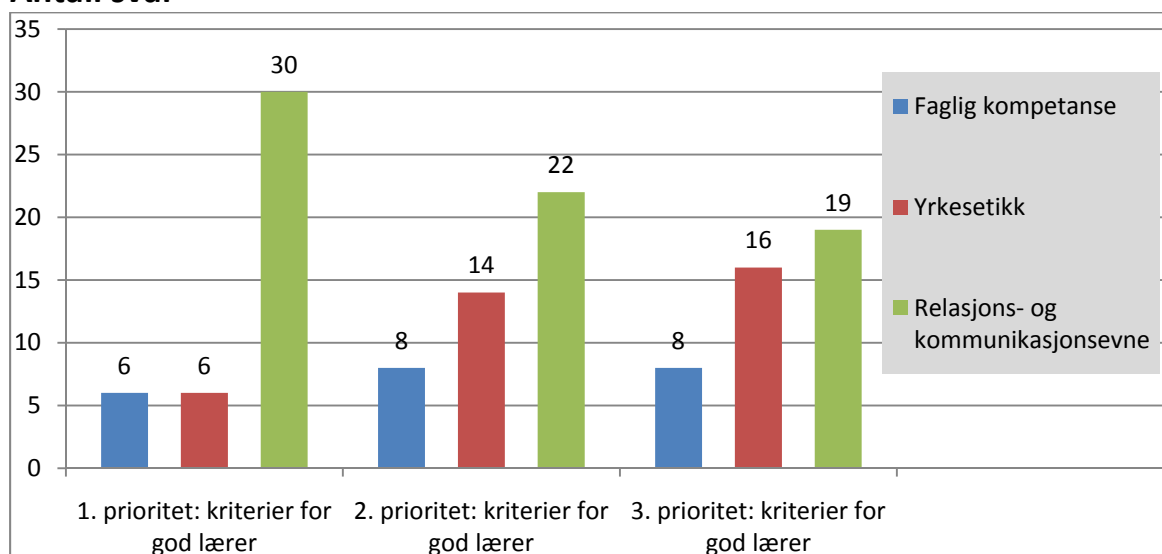
Av de 44 studentene sier 84 % at praksisopplæringen i stor grad gjør dem mer motivert for å fullføre utdanningen, bare 1 student er misfornøyd.

Lærerstudentene er altså i stor grad fornøyde med å delta i veiledning i praksisopplæringen, og 73 % sier at veiledningen er viktig for dem; det er bare 3 studenter som er misfornøyde.

Dette er et viktig uttrykk for at praksisopplæringen har relevans i studiet, og at den bidrar til å bevisstgjøre studentene i forhold til sitt yrkesvalg. Nå er dette en kvantitativ undersøkelse, og vi kan ikke si noe om hva slags kompetanse studentene har i forhold til kvaliteten på veiledningen de har fått. Det kan tenkes at de har opplevd positive praksislærere som støtter dem, og at dette har gitt en god opplevelse. Vi har noe erfaring for at praksislærere har en tendens til å være mest positive i tilbakemeldingene det første året, for så å bli mer kritiske etter hvert. Dette er en erfaring jeg har hatt med stryksaker fra praksisopplæringen, der det er lite samsvar mellom første års vurdering, og det som senere blir tilbakemeldinger som gir grunnlag for stryk i praksis. Men det er også et positivt signal om at praksislærerne ser ut til å ha etablert gode relasjoner med studentene i denne viktige først fasen av utdanningen.

Studentene ble også spurt om hva de mener er de tre viktigste kriteriene på en god lærer. De åpne svarene ble kategorisert på disse tre områdene: *Faglig kompetanse - Yrkesetiske holdninger og profesjonalitet - Relasjons- og kommunikasjonsevne*. Figur 8 viser hvordan fordelingen på de tre kategoriene i prioritert rekkefølge.

Antall svar



Figur 8. Studentenes prioriteringer i forhold til kriterier for å være en god lærer

Studentene viser her at de prioriterer relasjonell kompetanse høyt over både faglig kompetanse og yrkesetiske kvaliteter.

De ble også spurt om å vurdere utsagn om hva de tror praksislærerne legger mest vekt på når de vurderer studenter. Tabell 3 viser fordeling på enkeltutsagnene og uthevede tall og bakgrunnsfarge viser tendensen i svarene (verdi 1=Svært enig og 5= Svært uenig)

Tabell 3

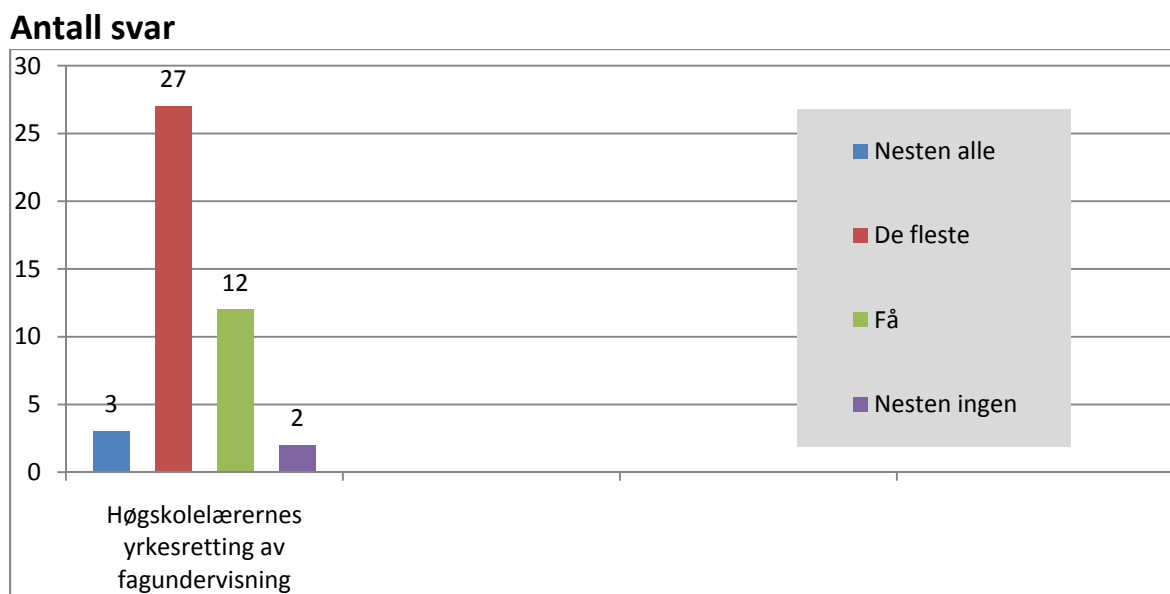
Antall utsagn om praksislærernes kriterier fordelt på skalaen	1	2	3	4	5
De legger stor vekt på førsteinntrykket	4	5	17	9	5
Utadvendte studenter får mest positiv respons	6	8	16	5	4
Sosial kompetanse er viktigst	8	19	10	3	1
De ser på hvor godt du planlegger undervisningen	17	17	6	0	2
Det er studentens faglige nivå som teller mest	2	7	15	16	2
Evne til samarbeid er viktigst	9	25	7	1	1
Det er studentenes holdning til elevene som er viktigst	18	15	8	1	1
Studentene må vise at de er til å stole på	19	16	4	1	2
Det er sammenlikningen med de andre på gruppa som avgjør mye	4	5	9	14	10
Praksislærerne ser mest på gjennomføringen av undervisningen	8	15	14	6	0

Studentene tror at det er *planlegging av undervisning, evne til klasseledelse (gjennomføring av undervisning), relasjonelle evner (samarbeid, holdning til elever) og yrkesetiske holdninger (pålitelighet)* som er hovedgrunnlaget for

praksislærernes vurdering. De har relativt liten tro på at praksislærerne vektlegger studentenes faglige nivå.

4.3.1 Undervisningen på høgskolen

Figurene 9 og 10 nedenfor viser studentenes syn på den undervisningen de har fått på høgskolen. De uttaler seg om lærernes evne til å konkretisere lærestoffet og relatere det til framtidig yrkesutøvelse, jf. figur 9). Figur 10 viser fordelingen når det gjelder i hvilken grad undervisningen bidrar til økt motivasjon for fullføring av utdanningen. Begge spørsmålene har fire svaralternativer.



Figur 9. Andelen av lærerne som evner å konkretisere og yrkesrelatere undervisningen

Antall svar

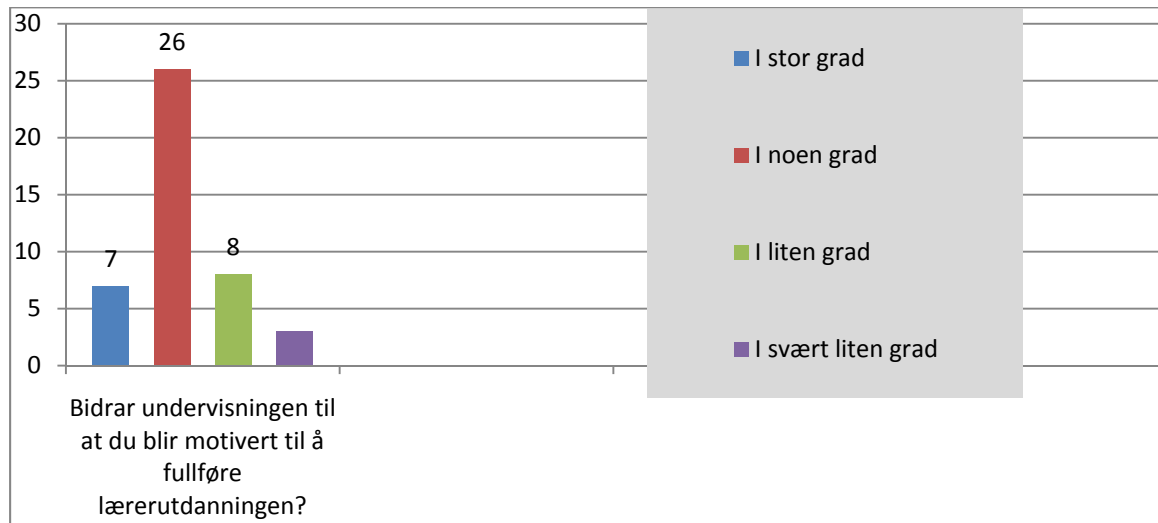


Fig 10. I hvilken grad undervisningen (på høyskolen) bidrar til å motivere studentene til å fullføre lærerutdanningen.

Begge resultatene viser at studentene har en relativt positiv opplevelse av undervisningen i teoridelen av utdanningen. Mange ser en sammenheng med yrkeslivet og praksis, og de blir motivert for fullføring. Faktisk sier 38 av 44 studenter at helhetsvurderingen av undervisningen er av god kvalitet, 3 sier at den er svært god, mens bare 3 studenter er misfornøyde med undervisningen. Undervisningen oppleves altså å ha relevans, men samtidig sier studentene at de tror ikke at praksislærerne er opptatt av deres faglige kvaliteter. Her ser vi hvordan praksis og teoridel utgjør to adskilte verdener, også for studentene.

Studentene er selvfølgelig i en tidlig fase av utdanningen i forhold til faglig utvikling, men det er litt forbausende at de ikke i større grad føler press i retning av å være opptatt av de skolefaglige utfordringene de med nødvendighet må ha møtt. Det kan se ut som om de raskt sosialiseres inn i en lærerhverdag der det er relasjonelle og atferdsregulerende tiltak som er i fokus.

I denne undersøkelsen ser det ut til at studentene trolig har fornemmet det som både praksislærere og rektorer har gitt uttrykk for at de prioriterer i de undersøkelsen som er referert tidligere i rapporten. Dette kan være forståelig, dersom det var knyttet til en erkjennelse av at dette er i fokus fordi det er første utdanningsår, men inntrykket er heller at dette er den generelle holdningen til lærerkvalitet de tillegger praksislærerne.

De fleste studentene er ellers fornøyde med kvaliteten på vurderingsarbeidet og sier at de opplever tydelige og konstruktive tilbakemeldinger fra praksislærerne.

Dette er litt overraskende i forhold til våre inntrykk av relativt mange vurderingsrapporter vi har gått gjennom i vår undersøkelse og som del av arbeidet med studentenes praksisgjennomføring generelt. Vurderingsrapportene framstår etter min erfaring, for ofte som overflatiske og inneholdende lite konkret om hvilke sider ved seg selv studentene bør bearbeide videre fram mot en mestring av en god lærerrolle. Mange rapporter har et relativt “upersonlig” preg, og mangler da den kvaliteten som skal bidra til at studentene reflekterer realistisk over sine erfaringer fra klasserommet. Forklaringen kan være at studentene er mer opptatt av underveisvurderinger i form av muntlige tilbakemeldinger.

En oppsummering av de tre undersøkelsene viser at studentene i stor grad “trekker i samme retning” som praksislærerne og rektorene i forhold til forventninger om prioriteringer eller kriterier for gode lærere og gode prestasjoner i praksisopplæringen.

Etter en grundig gjennomgang av de åpne svarene knyttet til gode lærerkvaliteter i de tre undersøkelsene, viste det seg altså at de fordeler seg på følgende tre hovedkategorier:

- *Faglig kompetanse:*
Eksempler fra materialet: Synlig fagkompetanse – faglig planlegging og forberedelse – interesse for faget og fagdidaktikk m.m.
- *Yrkesetiske holdninger og profesjonalitet:*
Eksempler fra materialet: Ansvarsevne – holdninger til samarbeid - læreplansyn m.m.
- *Relasjons- og kommunikasjonsevne:*
Eksempler fra materialet: Respekt for elever og kollegaer – åpenhet og varme – omsorgsevne – relasjonelle egenskaper i møtet med elever, foreldre og kollegaer – evne til ledelse m.m.

Det er minst fokus på studentenes faglige kompetanse, og det kan se ut som om både praksisfeltet og studentene ser på praksisopplæringen som en trening i praktiske lærerferdigheter, mer enn en arena der de skal fokusere både på det praktiske lærerarbeidet og på å bruke sin teoretiske eller faglige kompetanse som grunnlag for å organisere elevenes læringsarbeid. Det er derfor også nødvendig å se på sammenhengen mellom tendensen i spørreundersøkelsene og den skriftlige dokumentasjonen fra vurderingsprosessen, fordi dette vil vise helheten i det konkrete vurderingsarbeidet som gjøres i tilknytning til den enkelte student; i praksis og i høgskolens teoridel.

4.4 Vurdering i praksis – og sammenheng med studentenes egenvurdering og karakterutskrift fra teorifagene. Dokumentanalyse

Hensikten med å analysere vurderingsdokumenter fra praksis for studenter med ulik bakgrunn i forhold til karakterer, har vært å se om vurderingspraksis i praksisopplæringen fungerer uavhengig av studentenes innsats og prestasjoner i teoridelen av studiet, slik spørreundersøkelsene har gitt indikasjoner på. Det er med to rapporter fra ett år, høst og vår, for 1. årsstudentene, og for 2. årsstudentene er det rapporter med fra begge årene. Til sammen utgjør dette 53 vurderingsrapporter.

Det ble gjennomført noen stikkprøver på dette feltet i studieåret 2008-09 (i forhold til 12 enkeltstudenter), og materialet derfra tydet på at følgende antakelser burde undersøkes nærmere:

- Det er liten sammenheng mellom karakterer i teoristudiet og praksislærernes vurdering
- Vurderingsrapportene framstår litt for ofte som overflatiske og er da lite egnet til å gi studentene realistiske utviklingsoppgaver
- Det er for lite sammenheng i vurderingsarbeidet fra år til år – for store forskjeller i rapporter på de samme studentene
- Sammenhengen mellom praksislærernes vurdering og studentenes egenvurdering: Det kan se ut som om alle aktørene er fornøyde med det meste, men noen av studentrapportene viser likevel svake kandidater i forhold til refleksjonsnivå og språklige ferdigheter

Disse problemstillingene ble fulgt opp med en ny undersøkelse våren 2010, gjennom en analyse av *studentenes karakterutskrifter, praksislæreres vurderingsrapporter og studentenes skriftlige egenvurderinger*.

Materialet omfatter 6 studenter med relativt *svakt karaktergrunnlag* og 6 studenter med relativt *sterkt karaktergrunnlag*, både fra 1. trinn og 2. trinn i allmennlærerutdanningen, i alt 24 studenter og 53 vurderingsrapporter.

Arbeidet med dette materialet har omfattet koding av innhold og sammenlikning av følgende utvalgte punkter fra praksislærernes vurderingsrapporter:

- *Faglig forberedelse*
- *Faglig kompetanse*
- *Hovedinntrykket av studentens innsats*
- *Hovedutfordringer for studenten i neste periode*

Innholdet her er vurdert i forhold til *studentens karakterutskrift fra teoridelen* av studiet og studentenes *egenvurdering* i sine praksisrapporter. Følgende sammenhenger er fokusert:

- *I hvilken grad får studenter med gode karakterer positive tilbakemeldinger på faglig kompetanse i vurderingen i praksisopplæringen?*
- *Får dårlige karakterer konsekvenser for vurderingen av studentenes innsats i praksisopplæringen?*
- *Hvor mye fokus er det på faglige utfordringer i forhold til fokuset på yrkesetiske spørsmål og relasjonsevne i den generelle tilbakemeldingen om hovedutfordringer?*
- *Hva slags progresjon er det i vurderingsrapportene?*
- *I hvilken grad kommenterer studentene sin egen faglige innsats i praksisopplæringen?*

Analysen av dette materialet viser fortsatt at det er relativt liten forskjell i de formuleringene praksislærerne bruker om studenter, sett i forhold til hva slags karaktergrunnlag studentene har i teoridelen av studiet. Det ser ut til at fokus også her er på andre egenskaper ved studentenes innsats. Det er vanskelig å se at den teoretiske kompetansen som høgskolen gir studentene i skolefagene etterspørres direkte av praksislærerne. Blant annet viser gjennomgangen av rapportene at 22 av 53 rapporter mangler uttalelse om studentenes faglige kompetanse. I en del rapporter er dette begrunnet med at studenten har hatt praksis i 1. eller 2. trinn i grunnskolen. Andre ganger kommenteres det ikke.

Det ser ut til at studenter med både dårlige og gode karakterer kan få *positiv tilbakemelding på faglig kompetanse, ingen tilbakemelding eller også en mer negativ tilbakemelding på dette feltet*. Nedenfor gis tre eksempler som illustrerer dette.

Eksempel 1

Mannlig student i 1. trinn AU med to karakterer i høstsemesteret (normal studieprogresjon)

Karakterene var slik:

Matematikk 101: Tallære og problemløsning (10 stp.): E

Norsk 101: Språk (10 stp.): E

Noen utsagn fra vurderingsrapporten:

“Ser ut til å ha gode evner, både skriftlig og muntlig. Er faglig forberedt, men kan jobbe enda mer med framstillingsevne”

“X vil bli en god lærer, han har det som skal til: Gode evne, både faglig og sosialt, er ydmyk, seriøs, reflektert interessert og lærevillig.”

Og i egenvurderingen sier studenten:

“Før praksisperioden begynte var jeg både spent og litt nervøs. Det jeg var mest nervøs for var at jeg ikke skulle klare å holde ”kontroll” i klasserommet og at ting skulle skli ut mens jeg hadde undervisning. Men når jeg kom til klasse 2b på xxx skole skjønte jeg rimelig fort at det ikke kom til å bli noe problem. Det var en klasse som var stille og rolige og som arbeidet godt i timen. I starten av praksisen var jeg litt usikker på hvordan jeg skulle gjøre ting men etter hvert som dagen gikk ble det bare bedre og bedre. Den første timen jeg hadde var jeg veldig nervøs, mens når jeg hadde den siste var jeg ikke nervøs i det hele tatt. Jeg har blitt bedre på både det å planlegge undervisning, gjennomføre undervisning og å evaluere undervisning.. Jeg begynte litt forsiktig men det gikk fort over og jeg føler at jeg har hatt en god utvikling gjennom de tre ukene på xxx skole. Nervøsiteten gikk over etter hvert som jeg ble bedre kjent med elevene og fant meg til rette i klassen og det var en god følelse.”

Dette er en student som får en svært god tilbakemelding fra sin praksislærer. Tilbakemeldingen er tydelig på at dette er en student som har lyktes i praksis, både faglig, pedagogisk og sosialt. Studenten selv er mest opptatt av at han skal klare seg gjennom dette, og kommenterer ikke den faglige kvaliteten på arbeidet sitt. Han mener imidlertid at han har

“har blitt bedre på både det å planlegge undervisning, gjennomføre undervisning og å evaluere undervisning”. Dette står i sterk kontrast til innsatsen i teoristudiet der han kun har oppnådd to E-er, i norsk og matematikk.

Eksempel 2

Kvinnelig student med fra 2. trinn AU med 150 stp. (30 stp. over normert progresjon)

Karakterene var slik:

Matematikk 30 stp.: C-A-A

Norsk 30 stp.: B-C-C

GLSM 10 stp.: A

Pedagogikk 30 stp.: C-B

RLE 20 stp.: B-B

IKT for lærere 30 stp.: B-B

Noen utsagn fra vurderingsrapporten:

Faglig kompetanse i skolefagene (Vårsem. første år): “En større faglig bakgrunn i fagene hun underviser i er en fordel, men det kommer vel etter hvert som utdanningen skrider frem”

Faglig kompetanse i skolefagene (Høstsem. Andre år): “God innsikt i norsk, men noe usikker i matematikk”

Hovedutfordring (Høstsem. Andre år): “Arbeide med den faglige delen i matematikk”

Men våren i det andre året får hun positiv tilbakemelding om at hun har “god forståelse i alle fag, også spesialpedagogikk”

Og i egenvurderingen høsten i andre år, sier studenten:

“I fjorårets to praksisperioder var jeg i praksis på en barneskole. Jeg var i begynnelsen veldig fornøyd med dette, men fant senere ut at det å undervise på en barneskole ikke var så givendes som det jeg først hadde trodd og fått inntrykk av. Jeg var faktisk litt i tvil om jeg hadde valgt rett utdannelse. Det var jo lærer på barneskole jeg i utgangspunktet ville bli. På grunnlag av dette var jeg veldig spent på å endelig finne ut hvordan det var å være i praksis på en ungdomsskole. *Ville jeg like ungdomsskolepraksisen bedre enn barneskolepraksisen?* Jeg var også spent på hvordan elevene ville reagere og oppføre seg ovenfor meg – jeg er jo ”bare” fem år eldre enn dem. Jeg var forberedt på å gjøre mye forarbeid ved hver undervisningstime, og hadde bestemt meg for å alltid komme tidsnok og møte forberedt til timene. Jeg mener jeg har klart å oppfylle disse kravene, og at jeg har nådd de målene for praksis som finnes i fagplanen. Jeg har blant annet funnet ut at ungdomsskolen er en arena jeg liker bedre enn barneskolen, jeg har blitt motivert for læreryrket, jeg har lært meg å planlegge undervisning på en ny måte og jeg har blitt kjent med nye sider ved skolen som organisasjon. Jeg mener jeg absolutt har utviklet meg som lærerstudent i løpet av denne praksisperioden, og

kjenner jeg gleder meg til å komme tilbake til praksis på xxx ungdomsskole i uke 3.”

Studenten får en litt blandet tilbakemelding fra praksislærere, og får egentlig lite positiv respons på sin faglige kompetanse. Hun har tross alt to A-er i matematikk i teoridelen av studiet, og ellers også generelt gode karakterer. Selvfølgelig kan dette være knyttet til ulike forklaringer, f.eks. at hun ikke har klart å vise sin kompetanse, men samtidig er det interessant å se hvor innstilt studenten er på å gjøre en god innsats i egenvurderingen. Fokuset hennes er tydelig på yrkesetiske sider ved lærerjobben.

Eksempel 3

Kvinnelig student i 2. trinn AU med lav studieprogresjon og relativt svake karakterer (mangler Norsk 10 stp., Matematikk 20 stp. og Pedagogikk 10 stp.).

Karakterene var slik:

Norsk 20 st.: C-D

Pedagogikk 20 stp.: C

Matematikk 10 stp.: E

IKT for lærere 10 stp.: B

GLSM 10 stp.: D

RLE 20 stp.: E-E

Noen utsagn fra vurderingsrapporten om faglig kompetanse:

“Ingen problemer i noen av fagene hun har undervist i” (*Høsten i første året*)

“Hun viste generelt god faglig kompetanse, og hun fikk i denne periode spesielt vist dette i kroppsøving og samfunnsfag.” (*Våren i andre året*)

Og i egenvurderingen etter første praksisperiode sier studenten dette:

“Min egen innsats under praksisperioden mener jeg har vært veldig bra. Det gikk mye bedre enn det jeg hadde forventet, og jeg klarte meg bedre enn det jeg hadde forventning om. Jeg føler at jeg hele tiden hadde ”kontroll” på klassen under undervisning, følte ikke at jeg hadde noen problemer av noen slag i undervisningssituasjon. Jeg ble veldig overbevist om at det er lærer jeg skal bli, jeg følte meg virkelig ”hjemme”, og gav alt jeg kunne for å få en god praksisperiode. Jeg ser nå at skolearbeidet på høyskolen går mye bedre, for jeg har på en måte fått en ny motivasjon til å

jobbe litt ekstra. Jeg har også sett hvor viktig det er å jobbe i et lærerteam, og at man får mye hjelp og støtte av andre lærere. Man er aldri alene på en måte. Jeg har sett på min egen utvikling at det hjelper å få tilbakemeldinger og veiledning fra andre, for de ser hva man gjør på en helt annen måte enn det man selv gjør.”

Dette er en student som får god tilbakemelding fra praksislærer, både på profesjonsferdigheter og faglig. Fagene Kroppsøving og Samfunnsfag inngår ikke i hennes utdanning foreløpig, men hun har likevel vist kompetanse på dette feltet. Det er bra at studenters realkompetanse viser seg nyttig, men i denne sammenheng viser dette også mangelen på systematisk samspill mellom praksisdelen og teoridelen i studiet.

Studenten har som vi ser, jevnt over svake karakterer, men sier hun fikk ny motivasjon for studiene av tilbakemeldingene i praksis. Nå viste det seg dessverre likevel at dette i liten grad påvirket hennes resultater framover i studiet, hverken når det gjelder progresjon eller karakterer.

4.4 Hva viser dokumentanalysen?

Dersom vi ser på helheten i vurderingen av studentene i disse rapportene, så viser det seg at de i hovedsak inneholder kommentarer og vurderinger knyttet til faktorer i profesjonsutøvelsen som samarbeidsevne, relasjonell kompetanse, og yrkesetiske vurderinger og ferdigheter i klasseledelse som dominerer. I faglig sammenheng er det evt. grad av systematisk forberedelse til undervisningen som er den hyppigst forekommende kommentaren.

Det er altså ingen tydelig sammenheng mellom positive eller negative vurderinger av faglig kompetanse og studentenes karakterer i teoridelen av studiet i dette materialet. Det er like gjerne slik at en svak student med noen profesjonsferdigheter inne også får god tilbakemelding om faglig kompetanse, selv om studenten kan ha flere stryk og svake karakterer ellers. Andre ganger etterlyses som vi har sett, bedre faglig kompetanse hos studenter med kun A-er og B-er. Nå er det også slik i dette materialet at noen studenter med god faglig progresjon i studiet også får gode tilbakemeldinger på dette i praksis, men når alle de 53 rapportene vurderes som en helhet, så virker det mer tilfeldig hvordan gode eller dårlige karakterer får innvirkning på vurderingene.

Dette er interessant, fordi det reiser grunnleggende spørsmål om hvordan vurderingsarbeidet i teori og praksis henger sammen. Det er selvfølgelig helt nødvendig at praksislærerne vurderer profesjonsferdigheter og yrkesetiske holdninger, og at høgskolen i hovedsak fokuserer på kunnskap i fag og teoretisk faglig-didaktisk kompetanse.

Men dersom det ikke er noen sammenheng i dette vurderingsarbeidet, i betydningen av at vi ikke ser noen fellesområder for vurderingsarbeidet i profesjonsutdanningen, så bidrar også vurderingen i seg selv til å forsterke en mulig motsetning mellom teori og praksis:

Dette kan beskrives som at vi leter etter den gode lærer i studenten, både i praksis og på høgskolen, men vi leter uavhengig av hverandre og etter helt ulike spor.

Gjennom dette signaliserer vi til studentene at i klasserommet er det dine personlige egenskaper og evne til klasseledelse, relasjonsbygging og noen profesjonsferdigheter som gjelder. Det er på høgskolen (og i beste fall også som lærer på ungdomsskolen) at teori-innholdet i studiet egentlig hører hjemme.

En praksislærer i en første klasse i grunnskolen skrev det slik i sin rapport:

”Det er umulig å vurdere studentene faglige kompetanse, fordi han har hatt praksis i en første klasse”

Dette kan vel være et uttrykk for et relativt instrumentelt syn på lærerrollen og innebærer vel egentlig i siste instans at studentenes faglige kompetanse oppfattes som tilfredsstillende dersom de tilsynelatende behersker fagstoffet elevene arbeider med i en evt. lærebok. Våre forventninger som lærerutdannere er større enn dette. Vi har en ide om at solid faglig kompetanse skal skape gode og systematiske lærings situasjoner, der lærerens faglige trygghet skal føre til kreativitet og evne til å gå utover lærebokens rammer i arbeidet med å skape nødvendige betingelser for elevenes individuelle utvikling i faget.

Dersom det heller er en gitt sosial kompetanse, og arbeidsinnsats i forhold til noen sentrale områder i lærergjerningen som i hovedsak skal til for å lykkes i praksisopplæringen, så reiser det en del spørsmål:

- *Vektlegger lærerutdanningen fagkunnskap som egentlig ikke etterspørres i praksisfeltet?*
- *Har høgskolen i for liten grad bidratt til å utvikle praksislærernes bevissthet om faglige krav i praksisopplæringen?*
- *Har vi gjennomført en uformell ”arbeidsdeling” i vurderingsarbeidet, uten hensyn til mål og forventninger i studieplaner og praksisplan?*
- *Er det for få krav til faglig-didaktisk kompetanse generelt i skolen?*

Collins, Brown og Duguid (1989) argumenterer for at all læring påvirkes av aktiviteten i seg selv, begrepsinnholdet og den kulturen læringen skjer i – læring

er “situated” eller kulturavhengig og situasjonsbasert. De framhever at den typiske “skoleaktivitet” skiller seg fra såkalt autentisk læring, ved at den er forskjellig fra de aktiviteter og det innhold som hverdagen til yrkesutøvere preges av. Selv om man forsøker å gi skolehverdagen på en høgscole innslag av autentiske aktiviteter, så vil omgivelsene og kulturen uansett i stor grad prege aktivitetene og gjøre dem om til “klasseromsaktiviteter” som hører til i høgscolekulturen. Resultatet beskrives slik:

Classroom procedures, as a result, are then applied to what have become classroom tasks. The system of learning and using (and, of course, testing) thereafter remains hermetically sealed within the self-confirming culture of the school. Consequently, contrary to the aim of schooling, *success within this culture often has little bearing on performance elsewhere.* (Brown 1989)

Dette skaper et stort behov for å øke samspillet mellom de to læringsarenaene (praksisopplæringen og høgscoleaktivitetene). Det som må skille en profesjonsutdanning fra en teoretisk-faglig utdanning må jo nettopp være dette at man skaper disse to arenaene, der praksisskolen er arena for utprøving av studentenes personlige og faglige egenskaper, mens høgscoles studier er en arena for å gi studentene innhold til og forståelse for lærergjeringen. En slik forståelse av de to arenaenes funksjon i utdanningen forutsetter en tydelig erkjennelse av at praksisskolen er en læringsarena og at praksislærerne er lærerutdannere.

Det kan imidlertid synes som om situasjonen i mange klasserom ute på praksisskolene også er slik at lærerne må bruke mye tid på organisering, grensesetting og konfliktløsning. Dette bidrar trolig til at synet på hva som skaper en god lærer handler mer om generelle profesjonsferdigheter enn faglig og didaktisk kompetanse. Dette kan igjen bidra til utvikling av idealer i form av en defensiv lærerrolle når det gjelder krav og forventninger til lærernes faglige kompetanse, men med stor grad av fokus på og ”få timene til å gå bra”, i betydningen ”uten bråk og atferdsproblemer”.

I en slik skole har vi mistet fokuset på elevenes læring, og faglig systematikk viker for arbeid med grensesetting og sosial kompetanse. Utfordringen for gode lærere er nettopp å finne balansen i læringsmiljøet, slik at faglig fokus og arbeid med sosial kompetanse, relasjoner og arbeidsmiljø blir to sider av samme sak.

5. Oppsummering og tiltak

I dette arbeidet har fokus vært på hvordan vurderingsarbeidet i praksisopplæringen påvirker forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Materialet i de ulike undersøkelsene har vist oss noen hovedtendenser:

- Praksisfeltet og studentene legger liten vekt på betydningen av faglig kompetanse, slik den kommer til uttrykk i teoridelen av studiet, når kvaliteten på studentenes praksisinnsats vurderes.
- Vurderingsarbeidet i allmennlærerutdanningen ser mer ut til å være preget av at praksisfelt og teoristudiet vurderer helt ulike egenskaper/kompetanse hos lærerkandidatene.
- Hovedutfordringen synes derfor å være å finne tiltak som kan skape et mer helhetlig vurderingsarbeid, med økt samspill og bevisst arbeidsdeling mellom praksis- og teoridel i studiet.

5.1 To verdener

Det ser altså ut som om denne todelingen av profesjonsutdanningen i et teorifelt og et praksisfelt som fungerer relativt uavhengig av hverandre, også viser seg konkret i det vurderingsarbeidet som gjennomføres for den enkelte student. Heller ikke her kan vi se en systematikk i forhold til å se etter felles kvaliteter i vurderingsprosessen. Dermed blir det litt tilfeldig om praksisfeltet “oppdager” studenter med faglige kvaliteter. Disse kvalitetene anerkjennes nok til en viss, men de er ikke i fokus i vurderingsprosessen. Dermed går signalet tilbake til studentene om at arbeid med teorifag i studiet er noe som angår høgskolen og eventuelle eksamener, mens det er helt andre egenskaper som verdsettes i det praktiske arbeidet i klasserommet.

Vurderingsprosessen i praksisopplæringen er belyst med ulike perspektiver. Rektorer, praksislærere og studenter er hørt i forhold til sine synspunkter og erfaringer, og dette materialet er sett i forhold til dokumentasjon i fra hvordan vurderingsprosessen er gjennomført for et antall enkeltstudenter fra de to første årene i allmennlærerutdanningen. Det er en tendens i det samlede materialet i retning av at praksisopplæringen og teoridelen av utdanningen framstår som to svært ulike arenaer. Det kan se ut som om praksisarenaen har utviklet egne kriterier for hvilke kriterier som bør gjelde for en god lærerkandidat. Disse kriteriene omfatter først og fremst yrkesetiske kvaliteter og relasjons- og kommunikasjonsevne. Samtidig legges det både gjennom innføringen av nye grunnskolelærerutdanninger og endringer i Opplæringsloven opp til en utvikling

mot økt fokus på formell faglig kompetanse hos lærerkandidatene. Dersom vurderingsprosessene i praksisopplæringen fortsatt skal sende ut signaler til studentene om at deres teorifaglige bakgrunn er lite relevant i vurderingen av deres innsatser i klasserommet, så har vi to motstridende perspektiver i utdanningen.

5.2 Praksisopplæring uten styring

Materialet har vist at det kan være for lite styring av praksisopplæringen. For mange rektorer er lite engasjert i å sikre kvaliteten på arbeidet på sin praksisskole. Samtidig velger praksislærerne i stor grad å lytte til kollegaer og studenter for å finne svar på praksisopplæringens hverdagsutfordringer, også knyttet til vurderingsarbeidet. Studentundersøkelsen viser at studentene trolig har oppfattet signalene, og de merker seg trolig at det viktigste er å komme presis, være relasjonsorientert, samarbeidsvillig og forberede seg godt til timene. Og det er jo en god strategi, men kanskje ikke for utvikling av lærere med forståelse for sammenhengen mellom slike profesjonsferdigheter og det faglige grunnlaget som må til for å skape et godt innhold i elevenes læringssituasjoner. Lærerrollen bør omfatte mer enn administrering av lærebokinnhold og opprettholdelse av ro og orden i klasserommet.

Ansvar for at denne situasjonen oppstår hviler først og fremst på profesjonsutdanningene. Det er lærerutdanningene som må skape denne felles forståelsen for oppdraget på de to arenaene. Vi må også være villige til å se kritisk på både innhold og organisering av læringsaktivitetene i teoridelen av studiet, og på hvordan vi samarbeider med praksisskolene. Denne undersøkelsen viser at vi trenger et økt fokus på tiltak som kan øke teorifagenes legitimitet som grunnlag for godt arbeid i klasserommet. Men rektorene og praksislærerne må også være villige til å se på hva slags skolekultur praksisskolene står for i synet på hva som er kriteriene på en god lærer. Det er viktig at faglig kompetanse ikke blir en faktor som bare etterspørres høyere opp i utdanningssystemet. Det bør vel være viktig å stille krav til faglig begrunnelse og synliggjøring av faglige kvaliteter i innhold og organisering av undervisning, også på lavere klasstrinn?

5.3 Vurdering for læring

Denne undersøkelsen av vurderingsarbeidet i praksisopplæringen viser et viktig utviklingspotensial i forhold til å gjøre vurderingsarbeidet mer systematisk og gi det en økt læringsfunksjon i studentenes utvikling av yrkeskompetanse. Samtidig er det blitt tydelig at det er behov for å se mer helhetlig på de prosessene som skal bidra til å utvikle yrkeskompetente lærere. Vi har henvist til

at Lave og Wenger (1991) bruker begrepet "legitimate peripheral participation" for å beskrive hvordan mennesker gradvis kan tilnærme seg et yrkesfelt, og gjennom praktiske erfaringer, nærhet til kompetente yrkesutøvere og tilgang på yrketeori, kan utvikle god yrkeskompetanse. I lærerutdanningen er disse prosessene også mulige gjennom utvikling av et helhetlig perspektiv på profesjonsutdanning, der samspillet mellom teoribearbeiding, praksisopplæring og den første yrkesopplæringen kan organiseres slik at praksis relateres til teori, og teori utgjør fundamentet for reflektert praksis. Sundli (2002) omtaler endringene i studentgruppene og samfunnets økte krav til lærerutdanningen, og legger stor vekt på at målet med praksisopplæringen må være å la studentene komme til orde, både i egenrefleksjon og som bidragsyttere til å utvikle sine profesjonsferdigheter.

For å utvikle denne kvaliteten i utdanningens yrkesforberedende funksjon, ønsker vi derfor å gi vurderingsarbeidet økt læringseffekt, engasjere studentene mer i forskningspregede aktiviteter og gi praksislærere og høgskolelærere muligheter til faglig og pedagogisk utvikling i praksisrettet arbeid.

Det kan se ut som om det er et slags mønster i vurderingsarbeidet i praksisopplæringen i allmennlærerutdanningen. Det har trolig over tid utviklet seg to arenaer med litt ulike mål og verdsett innenfor profesjonsutdanningen av lærere. Praksisskolene retter arbeidet med studentene inn mot å se hvordan de klarer å mobilisere sine personlige egenskaper i møtet med elever og kollegaer i klasserommet. Det utføres i tråd med dette et vurderingsarbeid som kanskje i for liten grad tar hensyn til praksisskolens ansvar for støtte opp om arbeidet med studentenes faglig og pedagogiske utvikling.

Det er et åpent spørsmål om dette mønsteret vil brytes med innføringen av de nye grunnskolelærerutdanningene. Trolig er det slik at de utfordringene som har vært fokusert her vil utgjøre vedvarende utfordringer i lærerutdanningene, slik de har gjort gjennom de siste tiårene, uavhengig av gjentatte rammeplanendringer. Årsaken til dette ligger i at både innholdet i og vurderingsarbeidet i seg selv bidrar til å skape to ulike arenaer for lærerutdanning, en med et praktisk yrkesperspektiv og en med et faglig og teoretisk perspektiv.

Trolig ligger også kimen til det stadig tilbakevendende fokuset på skillet mellom teori og praksis i lærerutdanningene i at det er ulike kvaliteter ved studentenes egenskaper og innsats som etterspørres på de to arenaene. En endring av denne situasjonen skapes ikke av ytterligere markedsføring av honnørord om profesjonsretting og praksisbasert utdanning, men av at det startes grundige diskusjoner på tvers av arenaene om hva oppdraget vårt som lærerutdannere egentlig går ut på. En slik bevisstgjøring av lærerutdanningsoppdraget kan

motvirke eventuelle tendenser til at det er privatiserte oppfatninger som styrer arbeidet, både i praksisfeltet og på høgskolene.

Viktige tiltak for å øke kvaliteten på både teori-og praksisdelen av grunnskolelærerstudiet kan beskrives slik:

- **Brobygging mellom innholdet på de to arenaene:**

Samordning av kompetansemålene i praksisopplæringen og teoridelen av studiene bør styrkes, slik at praksisskolene etterspør mer teori og faglig grunnlag hos studentene, mens høgskolearenaen øker sitt fokus på studentenes personlige egenskaper og praktiske og didaktiske ferdigheter i et faglig og pedagogisk perspektiv.

- **Praksisskoler, ikke privatisering av oppdraget:**

Styrking av praksisskoletanken er nødvendig, slik at praksisarenaen blir skapt gjennom praksisskolens felles tolkning av oppdraget, ledet av skolens rektor og med utgangspunkt i en tydelig bestilling fra høgskolen. Det er viktig å følge dette opp med å undersøke mer om hvordan de skolelederne som har delegert alt ansvar til praksislærerne, følger opp kvaliteten på praksisopplæringen på skolenivå. Samtidig bør vi forsøke å finne ut hva slags rolle de aktive skolelederne faktisk spiller på sine skoler. Er de med på å øke kvaliteten på vurderingsarbeidet, og i så fall hvordan legges dette samarbeidet mellom skoleledere og praksislærere opp? Til dette er det behov for å beskrive tydeligere hvordan skolelederne enten kan delta direkte i vurderingsarbeidet, i samspill med praksislærerne, eller se på hvordan delegert ansvar bør følges opp. Mye kan tyde på at det fremdeles henger igjen tanker fra den tiden da praksislærerne var tilsatt ved høgskolen, og skolelederne var lite involvert.

Nå er de formelle forventningene at skolelederen har ansvaret for kvalitet og innhold på det praksisopplæringstilbudet skolen gir. Det kan være grunn til å se nærmere på hva slags betydning skolelederne legger i de ulike begrepene og undersøke mulighetene for å utvikle mer entydige kriterier på grunnlag av de hovedområdene praksisplanen beskriver. Dette ville kunne gi skolelederne og praksislærerne et felles utgangspunkt for vurderingsarbeidet. Det ser ut til at den store spredningen i forhold til formuleringer vi ser i undersøkelsen, kan tyde på at skolelederne i stor grad også tar utgangspunkt i sine personlige holdninger til hva en god lærer er, heller enn å forholde seg til et sett tydelige kriterier fra planverket og den skoleavtalen de har inngått med høgskolen.

- **Tilpasset praksisopplæring:**

Det bør utredes om studentintervju på praksisskolen før praksisopplæringen starter kan være en god løsning. I intervjuet kan studenten legge fram sin CV, inkludert evt. tidligere vurderingsrapporter fra praksis, karakterutskrift fra høgskolen og oversikt over annen relevant erfaring eller utdanning. Dette skal

være grunnlaget for å gi hver student en tilpasset praksisopplæring. Så må det følges opp med konstruktive og tydelige tilbakemeldinger knyttet til den enkelte students utvikling.

- **“Kommisjonsvurdering”:**

Innføring av en “vurderingskommisjon” for hver student, sammensatt av basisgruppeveileder fra høgskolen, aktuelle praksislærere og skolens rektor vil gi et bredere vurderingsgrunnlag.

Her kan man se på studentenes samlede prestasjoner i studiet hvert år, slik at praksis blir utgangspunktet for en konkret tilbakemelding om studentenes helhetlige utvikling, og kommer i tillegg til karakterutskriften i teorifagene. Vurderingsrapporten får form av en “arbeidsattest” fra praksisskolen, og den omfatter både faglig innsats i studiet og på praksis, praktiske lærerferdigheter og personlig utvikling.

- **Karakterordningen i praksisopplæringen**

De graderte karakterene forsvant fra praksisopplæringen med Rammeplanen av 1999. På en måte var det helt nødvendig, fordi diskusjonene om karakterdesimaler knyttet til praktisk yrkesutøvelse framstod som ganske meningsløse. Men når alternativet ble en todelt skala (Bestått/Ikke bestått) med relativt uklar nedre grense for stryk (Sundli, 2002), så gikk man egentlig rett i den alternative grøfta. For studentene framstår trolig den todelte løsningen som mindre truende, men samtidig skaper den stor usikkerhet i forhold til hvordan kvaliteten på innsatsen egentlig er. Studentene kan kompensere denne usikkerheten noe ved å få gode, kvalitative vurderingsrapporter, men som vi har sett kan det være vanskelig å få til slike tydelige og individuelle tilbakemeldinger. For de som skal ansette de nye lærerne, så gir den todelte løsningen svært lite informasjon om studentens arbeidsinnsats i praksisopplæringen. Både innsatsvillige, faglige sterke studenter med godt grep på praksissituasjonen og ganske svake studenter med innsats på et udefinert minstekrav vil kunne gå ut med samme karakter (Bestått). Dette skaper trolig litt for lite læringstrykk i praksisopplæringen og er lite egnet som informasjon til framtidige arbeidsgivere. I Sverige benytter man en tredelt skala, Vel bestått, Bestått og Ikke bestått. På denne måten skaper man mer motivasjon for ekstra innsats i praksisopplæringen, og det blir mulig å se om en student framstår som aktiv, motivert og faglig sterk, eller om det dreier seg om en student som er fornøyd med å tilfredsstille minstekravet. En slik løsning bør vurderes også i den norske grunnskolelærerutdanningen.

Dette arbeidet med en gjennomgang av vurderingsarbeidet i praksisopplæringen har brakt fram en tanke om at selv om det problematiske skillet mellom teori og praksis i profesjonsutdanningene skyldes mange faktorer, så bidrar trolig vurderingsarbeidets to verdener i stor grad til å forsterke det. Det har ikke

manglet på skrevne anvisninger og honnørord om “helhetlig utdanning” og “profesjonsretting”, men vi har nok i for liten grad samlet oss om å finne ut hva som er betydningen av disse ordene. På den ene siden ser vi at det blir avstand mellom de skrevne og formelle retningslinjene i studiet og den vurderingspraksis som utvikler på de to arenaene, men samtidig har vi heller ikke lykkes i å skape et felles grunnlag for utvikling av vårt oppdrag som lærerutdannere.

Vi bør derfor kanskje i større grad se på lærerstudiet som et første skritt på veien inn i yrket og praksisopplæringen som en integrert del av denne forberedelsestiden. Dette er i tråd med tanken om at yrker læres gjennom gradvis tilnærming til teori og praktiske yrkesferdigheter, i nært samspill med de menneskene og den kulturen både praksisskolene og høgskolen omfatter (apprenticeship).

And apprenticeship also suggests the paradigm of situated modeling, coaching, and fading (Collins, Brown, & Newman, in press), whereby teachers or coaches promote learning, first by making explicit their tacit knowledge or by modeling their strategies for students in authentic activity. Then, teachers and colleagues support students' attempts at doing the task. And finally they empower the students to continue independently. The progressive process of learning and enculturation perhaps argues that Increasingly Complex Microworlds (see Burton, Brown, & Fischer, 1984) can be replaced by increasing complex enculturating environments. (Brown, Collins & Duguid, 1989)

Vårt arbeid med vurdering i praksisopplæringen sier oss egentlig dette om utfordringene for lærerutdanningen og praksisfeltet:

Det er for lite fokus på praksiserfaringer og personlige egenskaper i teoridelen av lærerutdanningen, men samtidig er det for lite fokus på teori og faglige kunnskaper i praksisopplæringen!

6. Litteratur

- Brown, J. S., Collins, A. og Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1): 32-42.
- Cresswell, J. W. (2009). Research design - Qualitative, quantitative and mixed approaches. University of Nebraska - Lincoln, Sage Publications Ltd.
- Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man vackert? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Akademitlitteratur.
- Høgskolen i Østfold, A. f. l. (2008). "Skoleavtalen 2008-2011 (Arbeidsdokument)."
- Høgskolen i Østfold, A. f. l. (2009). "Plan for praksis."
- Irgens, E. (2007). Profesjon og organisasjon. Bergen, Fagbokforlaget.
- Jackson, P. W. (1990). Life in classrooms. New York, Teachers College Press.
- Kerlinger, F. N. (1986). Foundations of behavioural research. New York, CBS College Publishing.
- Knoll, M. (1997). "The project method - Its vocational education origin and international development." Journal of Industrial Teacher Education 34(3).
- Kunnskapsdepartementet (2005). Rundskriv F-04-05 Nye avtaler for øvingslærerne Vedlegg 1a Avtale om arbeidsvilkår for øvingslærere. Oslo, Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet (2010). De nasjonale retningslinjene for de nye grunnskolelærerutdanningene. Oslo.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning - legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge Hovedrapport. Oslo.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Institusjonsrapport. Oslo.

Norvoll, R. (2002). "Stykkevis og helt - Sykepleieres arbeidsoppgaver, kompetanse og yrkesidentitet i sykehus " Sykepleien 2002 **90**(5): 52-56.

Strauss A., C. J. (1998). *Basics of Qualitative Research*, Sage Publications.

Sundli, L. (2002). Veiledning i virkeligheten: Praksisveiledning med lærerstudenter. Oslo, Gyldendal akademisk.

TNS Gallup (2008). *Lærere og forskning*. Oslo:TNS-Gallup og Kunnskapsdepartementet.

UFD (2003). Rammeplan for allmennlærerutdanningen. Oslo.

VEDLEGG 1: Wordversjon av nettbasert spørreskjema til praksislærere

Generell del:

1. Jeg er praksislærer ved: Barneskole Ungdomsskole Kombinert skole

2. Kjønn: Mann Kvinne

3. Antall år som lærer: 0-3 år 3-6 år Mer enn 6 år

4. Antall års erfaring som praksislærer (Sett kryss ved riktig alternativ for deg)

- Ett år eller mindre
- Mellom 1 år og 3 år
- Mellom 3 år og 6 år
- Mellom 6 år og 12 år
- Mer enn 12 år

4. I inneværende år har jeg studenter fra:

Trinn 1 Trinn 2 Fagrettet praksis (Trinn 3 og 4)

5. Veiledningskompetanse? (Sett kryss ved riktig alternativ for deg):

- Jeg har formell utdanning i veiledning
- Jeg har realkompetanse som gjør meg godt rustet som veileder
- Jeg mangler både formell kompetanse og realkompetanse som veileder

Spørsmål om vurderingsarbeidet i praksisopplæringen:

6. Hvor godt kjenner du til

Svært godt Godt Dårlig Ganske dårlig

7. Hvor godt kjenner du til

Svært godt Godt Dårlig Ganske dårlig

8. Hva er de tre viktigste kriteriene du bruker for å vurdere de studentene du får ansvar for i praksisopplæringen? (Skriv forslagene dine i prioritert rekkefølge):

1. _____

2. _____

3. _____

9. Hvor viktig er førsteinntrykket ditt av studenten?

Svært viktig Litt viktig Lite viktig Svært lite viktig

10. Hva ser du etter i det første møtet med studenten? (Tekstboks)

11. Studenter er ofte usikre i sitt møte med undervisningssituasjonen i klasserommet. Samtidig skal du vurdere om de har et potensial til å bli en god lærer. Hvilke faktorer legger du mest vekt på når du vurderer studentens mulighet for å utvikle seg gjennom utdanningsløpet? (Tekstboks)

12. Hvilke egenskaper ved studentene påvirker deg når du vurderer en lærerstudents innsats i praksisopplæringen? Ta stilling til følgende utsagn (6 er svært enig, mens 1 er svært uenig; sett ring rundt ditt tall):

- Det er viktig at lærerstudenter er utadvendte 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Lærerstudenter bør ikke være for forsiktige 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Lærerstudenter bør være ydmyke i forhold til sin kompetanse 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- VI må kunne stole på at lærerstudentene tar ansvar 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Jeg blir noen ganger ”lurt” av utadvendte studenter 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Det er viktig at studentene har samarbeidsevne 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Sosial kompetanse er en forutsetning for å gjøre en god jobb 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Blide studenter gjør det best i klasserommet 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Studenter som er flinke til å få kontakt med elevene er best egnet 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Det er studentens faglige nivå som teller mest 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Studenter kommer langt med god planlegging , selv om de er faglig svake 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Det er viktig at studentene kommer presis og holder avtaler 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Studentens utseende og klesstil har ingen betydning 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Lærerstudentene bør være gode eksempler for elevene 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- Evne til samarbeid er den viktigste egenskapen 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1

13. Hvordan virker sammenlikningen med de andre studentene i gruppa inn på din vurdering av enkeltstudenter? (Sett kryss ved det alternativet som beskriver situasjonen best)

- a) Jeg vurderer hver student først og fremst ut i fra hans/hennes individuelle innsats
Svært enig Enig Uenig Svært uenig

b) Jeg vurderer studentene i hver praksisgruppe i stor grad opp mot hverandre

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

14. I hvilken grad opplever du at studentene er opptatt av hvordan de andre studentene vurderer dem?

I stor grad

I noen grad

I liten grad

I svært liten grad

15. Ta stilling til følgende utsagn om hva du mener kjennetegner en god lærer?

(6 er svært enig, mens 1 er svært uenig; sett ring rundt ditt tall):

God samarbeidsevne	6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
God evne til å bygge relasjoner / sosial kompetanse	6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
Gode yrkes-etiske holdninger	6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
Flink til å planlegge og strukturere undervisning	6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
Har et godt grep på klassen/god klasseledelse	6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
Viser faglig styrke i skolefagene	6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
Er oppdatert også i bruk av digitale redskaper	6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
Andre kommentarer? (Tekstboks)	

16. Hvordan gir du tilbakemelding til studentene underveis i praksisperioden?

Jeg gir studentene mye støtte og positiv tilbakemelding, for at de skal bli trygge: 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1

Jeg gir tydelig beskjed om hva de må forbedre seg i, både faglig og sosialt: 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1

Det er vanskelig å gi tydelige tilbakemeldinger, fordi studentene takler dårlig å få negativ kritikk: 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1

Jeg forsøker å være tydelig og balansert i tilbakemeldingene, men studentene oppfatter bare den positive delen: 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1

Jeg gir ikke tilbakemeldinger på studentenes faglige nivå, fordi dette bør høgskolen ta seg av: 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1

17. Hva mener du om skjemaet for vurderingsrapporten ?

Vurderingsrapporten er et godt redskap til å formidle min sluttvurdering av studentene!

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Har du forslag til endringer som kan gjøre vurderingsrapporten bedre? (Tekstboks)

18. Hva tror du kan være grunnen til at en del studenter får gode tilbakemeldinger på praksis, selv om de stryker i flere viktige fag på høgskolen?

Studentene settes ikke nok på prøve JA NEI VET IKKE

De er flinke til å forberede seg, og det er nok JA NEI VET IKKE

Praksislærerne ser mest på praktiske yrkesferdigheter JA NEI VET IKKE

Det de lærer på høgskolen har ikke så stor betydning for arbeidet de gjør i klasserommet
Andre forslag?(Tekstboks)

JA NEI VET IKKE

19. Samarbeider du med noen om vurderingen av studenter med andre på praksisskolen?

JA NEI

Hvis ja, hvordan samarbeider du:

Vi er en gruppe lærere som samarbeider om vurderingen av studentene JA NEI

Jeg tar ansvar for vurderingsarbeidet, men drøfter tvilstilfeller med kollegaer JA NEI

Jeg samarbeider nært med rektor om vurderingsarbeidet JA NEI

Jeg samarbeider med høgskolens kontaktlærer (basisgruppeveileder) JA NEI

20. Hvordan vurderer du samarbeidet med høgskolens ansatte?

1. Jeg samarbeider ofte med basisgruppeveileder fra HiØ om vurderingen av studentene!

Svært enig Enig Uenig Svært uenig

2. Det er når det er tvil om studenters prestasjoner at jeg samarbeider med basisgruppeveileder fra HiØ!

Svært enig Enig Uenig Svært uenig

3. Aldri!

Svært enig Enig Uenig Svært uenig

21. I hvilken grad mener du at mannlige og kvinnelige studenter vurderes ulikt i forhold til sine prestasjoner på praksis?

I svært stor grad I stor grad Vet ikke I liten grad I svært liten grad

22. I hvilken grad påvirker "ytre" faktorer (Klesstil, frisyre, m.m.) ved studentene din vurdering av deres prestasjoner på praksis?

I svært stor grad I stor grad Vet ikke I liten grad I svært liten grad

23. Hva er dine tre viktigste kilder til informasjon om forventninger, innhold, organisering og vurdering i praksisopplæringen?(Sett tre kryss)

Rammeplanen for lærerutdanning

Studieplanen for allmennlærerutdanningen ved HiØ

HiØs plan for praksis

Møter og samlinger på høgskolen

Kontakt med basisgruppeveileder fra HiØ

Kontakt med studieleder

Samtaler med kollegaer

Samtaler med rektor

Samtaler med studentene

24. Hva ser du på som de største utfordringene i vurderingsarbeidet i praksisopplæringen?

Skape god kvalitet i veiledningstimene med studentgruppen?

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

Veksle mellom å være støttende veileder og kritisk vurderende?

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

Finne gode kriterier å vurdere studentene etter?

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

Vurdere om en svak student har utviklingsmuligheter?

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

Sette karakteren Ikke bestått på studenters prestasjoner, der du tviler på om studenten vil bli en god lærer?

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

Annet? (Tekstboks)

25. Skriv ned stikkord om de viktigste områdene som bør prioriteres, dersom vurderingsarbeidet i praksisopplæringen skal forbedres:

1. _____

2. _____

3. _____

TAKK FOR HJELPEN!

VEDLEGG 2: Spørreskjema til skoleledere/rektorer

Høgskolen i Østfold
Avdeling for lærerutdanning
Remmen 1757 Halden

Gjennomføring: Desember 2007

Ansvarlig for undersøkelsen: Odd Eriksen

Spørreundersøkelse om skolelederes erfaringer med vurderingsarbeidet i praksisopplæringen i allmennlærerutdanningen

Spørsmål 1:

Stillingstype: (Sett kryss ved riktig alternativ):

- Rektor/virksomhetsleder
Inspektør
Annet : _____

Spørsmål 2:

Skoleslag: (Sett kryss ved riktig alternativ):

- Barneskole
Ungdomsskole
Kombinert skole

Spørsmål 3:

Kjønn: (Sett kryss ved riktig alternativ):

- Mann Kvinne

Spørsmål 4:

Hva slags kontakt har du med studentene i praksisgruppen/e ved din skole?

(Sett kryss ved det alternativet som beskriver din situasjon best):

- A) Jeg har bare uformell kontakt med dem
B) Jeg gjennomfører minst én veiledningstime med hver gruppe i løpet
av hver praksisperiode, for å informere skolen og lærerrollen
C) Jeg deltar i veiledningstimer sammen med praksislærer
D) Jeg observerer studentenes undervisning

Spørsmål 5:

**Hva mener du er de tre viktigste kriteriene som lærerstudenter bør vurderes etter?
(Skriv inn dine forslag i prioritert rekkefølge, der 1 er viktigst):**

1. _____
2. _____
3. _____

Spørsmål 6:

I hvilken grad deltar du i arbeidet med å vurdere studentenes prestasjoner i løpet av en praksisperiode? (Sett kryss ved det alternativet som beskriver din situasjon best):

- A) Jeg deltar ikke i arbeidet med å vurdere studentene
- B) Jeg gir studentene uformelle tilbakemeldinger underveis
- C) Jeg samarbeider med praksislærer om vurderingen av de studentene som får praksisopplæring ved vår skole

Spørsmål 7:

Ta stilling til følgende utsagn (6 er svært enig, mens 1 er svært uenig; sett ring rundt ditt tall):

- A) Jeg mener at kvaliteten på vurderingsarbeidet i praksisopplæringen ved vår skole er god 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- B) Praksislærerne er for ”snille” i sine vurderinger av studentene 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- C) Jeg kjenner ikke godt nok til grunnlaget for praksislærernes vurderinger av studentene 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- D) Praksislærerne vurderer studentenes prestasjoner for strengt 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- E) Vurdering av studentene er praksislærernes ansvar, og jeg har ingen mulighet til å delta i dette arbeidet 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- F) Jeg ønsker å være sikker på at de studentene som min skole godkjenner, faktisk bør bli lærere 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- G) Jeg mener at flere studenter burde ha fått *Ikke bestått* for sin innsats ved vår skole 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1
- H) Skolelederne bør kvalitetssikre praksislærernes vurdering studentenes innsats i praksisopplæringen 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1

Spørsmål 8:

Har du forslag til evt. forbedring av praksisskolenes arbeid med å vurdere studenters innsats i praksisopplæringen? (Skriv evt. stikkord)

VEDLEGG 3: Wordversjon av innholdet i nettbasert spørreskjema til studentevaluering 2008/2009

Innhold

1. Kjønn
2. Alder
3. Jeg bor midlertidig i Halden i studietiden
4. Oppgi den delen av Østfold hvor du bor fast
5. Jeg kommer fra en annen del av landet enn Østfold
6. Skriv hjemkommune dersom du ikke kommer fra Østfold
7. Har du tatt annen høgere utdanning før du startet på allmennlærerutdanningen?
8. I så fall, hvilken utdanning har du tatt?
9. Hvor mye tid vil du si at du samlet bruker på studiearbeid i løpet av 1 uke (Ta med deltaking i undervisning, eget arbeid med fag, samt praksis)?
10. I hvilken grad er du fornøyd med din egen arbeidsinnsats i studiet så langt?

11. Hva betyr mest for deg for å sikre effektiv jobbing med studiene?
12. Hva hindrer deg i å jobbe effektivt med studiene?
13. Dersom du har jobb ved siden av studiet, hva slags ekstrajobb har du?
14. Beskriv eventuelle andre faktorer som påvirker din innsats i studiet
15. Regner du med å fullføre allmennlærerutdanningen på 4 år (normert tid)?

16. Kan du angi årsaken dersom du ikke tror at du klarer å gjennomføre allmennlærerstudiet på normert tid?
17. Hva synes du om det fysiske miljøet i fellesarealene inne?
18. Har du forslag til forbedringer av innemiljøet?
19. Hva synes du om det fysiske miljøet i fellesarealene ute?
20. Har du forslag til forbedringer av utemiljøet?
21. I hvilken grad er du fornøyd med tilbudet i kantinen på Remmen?
22. I hvilken grad synes du at undervisningslokalene er egnet til den undervisningen du deltar på?
23. Har du forslag til forbedringer av undervisningslokalene?
24. Hvordan vurderer du den IKT-opplæringen du har fått dette studieåret i regi av Helpdesk?
25. Har du kommentarer til IKT-opplæringen?
26. I hvilken grad er du fornøyd med den hjelpen du får på Helpdesk?
27. Har du kommentarer til hjelpen du får på Helpdesk?
28. I hvilken grad opplever du at din bærbare PC er et nyttig hjelpemiddel for deg i lærerstudiet?

29. I hvilken grad opplever du at praksisopplæringen bidrar til at du blir mer motivert for å fullføre lærerutdanningen?
30. I hvilken grad opplever du at praksislærerens veiledning er viktig for at du skal utvikle deg som lærerstudent?
31. a) Nevn et viktig kriterium på en god lærer
32. b) Nevn et viktig kriterium på en god lærer
33. c) Nevn et viktig kriterium på en god lærer
34. Hva tror du praksislærerne legger vekt på når de vurderer din innsats?
35. Hvordan opplever du praksislærernes vurdering av deg?
36. Sett kryss ved det du mener er de tre viktigste utsagnene som kjennetegner en god lærer.
37. IKT i praksisskolen
38. Ta stilling til disse påstandene om praksisopplæringen.
39. Har du en fast plan for studiearbeidet ditt?
40. Er det noe som hindrer deg i å skaffe deg nødvendig informasjon du trenger i studiet ditt?
41. Hvis ja, hva er det som hindrer deg i å skaffe deg informasjon?
42. Hva er dine viktigste informasjonskilder, i tillegg til pensumlitteraturen, i studiearbeidet?.
43. Hvordan vurderer du kontakten med din basisgruppeveileder fra høgskolen?
44. Hvordan vurderer du samarbeidet med de andre studentene i basisgruppen din?
45. Hvor stor andel av lærerne du har hatt, har den egenskapen at de viser entusiasme for faget?
46. Hvor stor andel av lærerne du har hatt, har den egenskapen at de viser interesse for din studieframgang?
47. Hvor stor andel av lærerne du har hatt, har den egenskapen at de konkretiserer og relaterer undervisningen til framtidig yrkesutøvelse?
48. I hvilken grad bidrar undervisningen til at du blir motivert til å fullføre lærerutdanningen?
49. Har du flere kommentarer til undervisningen du har fått dette studieåret?
50. Gi en helhetsvurdering av kvaliteten på undervisningen i dette studieåret

VEDLEGG 4: Mal for praksislæreres vurderingsrapport

Skjema for vurdering av studentpraksis i studieåret 2008/2009 – HiØ/LU
(Revidert 06.10.08)

- **Vurderingen gjelder:**

Studentenes årstrinn: **1. trinn** **2. trinn**

Semester: **Høstsemesteret** **Vårsemesteret**

Studentens navn:	
Praksisskole:	
Øvingslærer(e):	

Fravær

(Praksislærer avgjør om studenten må ta igjen dager med gyldig fravær. Oppgi evt. dette her)

- **Skriv stikkord om studentens innsats og utfordringer på følgende områder:**

1. Om studentens holdning til studiet/yrket:

Ansvarsbevissthet, innstilling:	
Samarbeidsevne og -vilje:	
Evne til fleksibilitet	
Annet:	

2. Forberedelse og planlegging:

Faglig forberedelse:	
Studentens faglige kompetanse i skolefagene	
Utvalg av lærestoff og timedisponering:	
Integrering av IKT:	

Annet:	
---------------	--

3. Tilrettelegging og gjennomføring

Praktiske forberedelser:	
Variasjon i undervisning og arbeidsmåter:	
Kreativitet:	
Klasseledelse/organiseringsevner:	
Annet:	

4. Kommunikasjon og kontakt

Språkbruk, stemmebruk:	
Framstillingsevne, skriftlig og muntlig framstilling:	
Evne til å vurdere elevers arbeid og gi konstruktiv respons:	
Kontaktskapende evne/interesse for elevene:	

5. Vurdering og begrunnelse:

Vurderingsevne:	
Evne til å begrunne egne valg i undervisningssituasjonen:	
Evne til å nyttiggjøre seg veiledning:	

6. Veiledende vurdering / råd med tanke på framtidig utvikling

Kort sammenfatning av hovedinntrykket av studentens innsats i perioden:	
--	--

Hovedutfordringer som studenten bør jobbe med som utviklingsoppgave i neste periode:	
Er studentens tidligere rapport mottatt?	JA <input type="checkbox"/> NEI <input type="checkbox"/>
Godkjennes studentens praksis?	JA <input type="checkbox"/> NEI <input type="checkbox"/>

Praksislærer ved praksisskolen:

--	--	--

navn/underskrift/dato

Skoleleder ved praksisskolen:

--	--	--

navn/underskrift/dato

Rapporten er lest av studenten:

Studentens underskrift og dato

VEDLEGG 5: Mal for studentenes praksisrapport

Studentrapport om praksis i allmennlærerutdanningen:

Årstrinn:	
Studieår:	
Semester:	Høst / Vår

- Rapporten er et grunnlag for et arbeid i presentasjonsmappen i pedagogikk og legges i ped-mappen
- Omfang: ca. 6 sider

Innholdsfortegnelse (Lag en automatisk innholdsfortegnelse her):

1. Studentopplysninger:

Navn:	Basisgruppe:
Praksisskole:	Praksislærer:

NB! Underpunktene til hver overskrift er ideer - dere må gjerne ta med andre ting som dere synes er viktig.

2. Kort oversikt over basisgruppas praksis i høstsemesteret:

(Kan være felles for basisgruppa, men må være med i din rapport også: Dette er en kort oversikt over praksisplanen, hvilke tidspunkter, veksling mellom gruppe/ind., observasjon/deltaking i undervisning, hva slags prosjekter/tema eller fag dere har deltatt i)

3. Beskriv praksisklassen du har vært i:

(Klassetrinn, antall, fordeling på kjønn, klassemiljøfaktorer - ditt inntrykk av klassen som læringsfellesskap....)

4. Beskriv samarbeidet i basisgruppa:

(Hvordan har dere planlagt og fordelt arbeidsoppgaver i praksis - hva slags samarbeid har dere hatt for å forsøke å holde kontakten med undervisningen på høgskolen mens dere har vært i praksis..)

5. Hvilke undervisningsmetoder har du møtt i praksis denne høsten?

(Skriv litt om hvordan du har opplevd ulike metoder som tema- og prosjektarbeid, frontalundervisning, annen lærerstyrt undervisning eller andre erfaringer du har gjort/observert i undervisningssituasjonen. Kommenter dette i forhold til det *Kunnskapsløftet-06* sier om undervisningsmetoder og elevers læringsarbeid)

6. Beskriv kort og reflekter over ett konkret undervisningsforløp som du har vært delaktig i (gjern som observatør) - som eksempel på praksiserfaringer

7. Om praksisveiledningen:

(Beskriv omfanget på denne veiledningen og hva slags innhold den har hatt - stikkord om viktige tema dere har tatt opp - kom evt. med forslag til både i forhold til innhold og organisering.)

8. Beskriv og vurder samarbeidet mellom basisgruppa, praksislæreren og veilederen her på HiØ:

(Hvor har initiativet ligget - hva har dere samarbeidet om og hvordan har evt. skolebesøk blitt organisert?)

9. Hvordan brukes IKT som del av læringsarbeidet ved din praksisskole?

(Dette spørsmålet kan gruppen samarbeide om, og må bare inngå i en av årets to rapporter)

(Beskriv hvordan teknologi brukes av elever og lærere som del av læringsarbeidet og referer fra en samtale med øvingslærer, IKT-ansvarlig eller rektor om hvordan skolen er utstyrt med IKT og hvordan nett-tilgangen for elevene er lagt opp – gi et kortfattet bilde av hvordan din skole utnytter IKT i forhold til læring og undervisning)

10. Oppsummer de viktigste positive og negative erfaringene du har hatt i denne praksisperioden (Punktvis):

11. Egenvurdering:

(Gi en kort vurdering av din egen innsats i praksisperioden. Hvordan har du klart deg - sett i forhold til de forventningene du hadde før praksis og de målene for praksis som du finner i fagplanen? Hvordan har du utviklet deg selv som lærerstudent i forhold til det du har beskrevet i punktene foran?)