

Elin Bakke, Stig Eriksen, Bjørg Herberg Gloppen, Gudrun
Sælen Halmrast, Åsne Ranheimsæter, Tove Sommervold,
Tormod Stauri, Randi Taarud og Bergljot Østerås

PIL – Praksis som integrerende element i lærerutdanningen

Sluttrapport fra lokalt PIL-prosjekt ved
Høgskolen i Hedmark

Treklangsamarbeid og Trepartsamtaler



Høgskolen i **Hedmark**

Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

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.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

FORORD

Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, har siden februar 2009 vært en del av det nasjonale PIL-prosjektet. Gjennom dette prosjektet har høgskolen fått anledning til å kvalitetssikre og videreutvikle tiltak som er iverksatt for å styrke samarbeidet og relasjonen mellom høgskolen og praksisfeltet. I det lokale PIL-prosjektet har vi forsket på egen praksis.

I det lokale PIL-prosjektet ved Høgskolen i Hedmark har følgende ansatte deltatt:

Björg Herberg Gloppen, pedagogikk og elevkunnskap, grunnskolelærerutdanning/PPU

Stig Eriksen, pedagogikk og elevkunnskap, grunnskolelærerutdanning/PPU

Randi Taarud, pedagogikk, førskolelærerutdanning

Bergljot Østerås, pedagogikk, førskolelærerutdanning

Gudrun Sælen Halmrast, pedagogikk, førskolelærerutdanning

Tove Sommervold, norsk, grunnskolelærerutdanning

Åsne Ranheimsæter, norsk, grunnskolelærerutdanning

Tormod Stauri, norsk, grunnskolelærerutdanning

Elin Bakke, studieleder for grunnskolelærerutdanningene, har vært lokal prosjektleder.

Praksislærere og studenter har bidratt med innspill og deltatt i undersøkelser.

PIL-rapporten fra Høgskolen i Hedmark presenterer i oppsummerende punkter noe av det vi har gjort, noe av det vi har lært og litt om hva vi ønsker å arbeide videre med. Så presenterer vi et tilbakeblikk på samarbeidstiltak og praksisorganisering som kom forut for PIL-prosjektet. Disse tiltakene har lagt viktige premisser for PIL-prosjektet. Deretter kommer en kortversjon av PIL-gruppenes arbeid ved Høgskolen i Hedmark. Så følger fullstendige rapporter fra hvert delprosjekt. Delrapportene finnes også som selvstendige rapporter i Høgskolen i Hedmarks rapportserie.

PIL-prosjektet har bidratt til å utvikle alle lærerutdanningene ved Høgskolen i Hedmark innenfor området samarbeid høgskole og praksisfeltet, og sammenhengen mellom teori og praksis i utdanningene. Tiltak som har vært prøvd ut innenfor en av utdanningene har inspirert til nye tiltak også i de andre lærerutdanningene.

Vi takker for mulighetene PIL-prosjektet har gitt oss!

Hamar, juni 2011.

Elin Bakke

lokal prosjektleder for PIL-prosjektet og studieleder for
grunnskolelærerutdanningene

INNHOOLD

Forord	3
1. Gode erfaringer fra samarbeid om praksisopplæringen – et sammendrag	7
1.1 Hva vi har gjort	7
1.2 Hva vi har lært	8
1.3 Hva vi tenker er lurt å gjøre videre	9
2. Bakgrunn – utgangspunkt for PIL	11
2.1 Prosjektgruppe for samarbeid høyskole–praksisfeltet	11
2.2 Trepartsamtaler	13
2.3 Partneravtaler	14
3. PIL-prosjektet ved Høgskolen i Hedmark – en oversikt	16
3.1 Praksis som integrerende del i førskolelærerutdanningen – kortversjon	17
3.2 Trepartsamtalen, et praktisk bidrag til en profesjonsrettet lærerutdanning – kortversjon	22
3.3 Kvalitetsutvikling i samspillet mellom høyskolen og praksisfeltet i grunnskolelærerutdanningene	27
3.4 Treklangsamarbeid, matematikk, pedagogikk og praksis	35
4. Avsluttende ord og hva nå?	36
Vedlegg	38

Fullstendige rapporter fra tre PIL-grupper ved Høgskolen i Hedmark følger som vedlegg. De finnes også som selvstendige rapporter i Høgskolen i Hedmarks rapportserie.

- Rapport 3/2011. Halmrast, Taarud og Østerås. *Praksis som integrerende del i førskolelærerutdanningen.*
- Rapport 6/2011. Ranheimsæter, Sommervold og Stauri. *Trepartsamtalen, et praktisk bidrag til en profesjonsrettet lærerutdanning?*
- Rapport 13/2011. Eriksen og Gloppen. *Kvalitetsutvikling i samspillet mellom høyskolen og praksisfeltet i grunnskolelærerutdanningen.*



1. GODE ERFARINGER FRA SAMARBEID OM PRAKSISOPPLÆRINGEN — ET SAMMENDRAG

Oppsummeringen nedenfor er et sammendrag av gode erfaringer både fra PIL-prosjektet og fra tidligere utviklingsprosjekter innenfor område samarbeid høgskole–praksisfeltet ved Høgskolen i Hedmark i tidsrommet 2006–2011.

1.1 Hva vi har gjort

- ✓ Involvert skoleeiere, skoleledere og praksislærere i prosjektgruppe, referansegruppe og arbeidsgrupper for å utvikle samarbeidet mellom høgskolen og praksisfeltet.
- ✓ Gjennomført dialogmøter med alle, og involvert partene i utviklingsprosessene og i bestemmelsene.
- ✓ Utviklet en samarbeidsmodell med partnerskoleavtaler som innebærer både samarbeid om praksisopplæring, kompetanseheving og forsknings- og utviklingsprosjekter.
- ✓ Inngått forpliktende partneravtaler med utvalgte kommuner, skoler og barnehager.
- ✓ Utviklet en detaljert *Plan for praksisopplæring* som beskriver faglig innhold i praksisperioder og er tydelig på roller, ansvar og oppgaver for involverte parter.
- ✓ Opprettet et skolefaglig refleksjonsforum for høgskolens forskere og lærere og skoleledere ved partnerskolene.
- ✓ Vektlagt trepartsamtalen, samtalen mellom studenter, praksislærer og faglærer som læringsarena.
- ✓ Organisert kompetanseheving i veiledning og gjennomføring av trepartsamtaler for høgskolens kontaktlærere og alle praksislærerne.

- ✓ Innført seminar dager på høgskolen i grunnskolelærerstudentenes praksisperiode. Temaene på seminar dagene skal knyttes til profesjonsfaglige emner i fagplanen for pedagogikk- og elevkunnskap, fagplanene for undervisningsfagene og *Plan for praksisopplæringen*.
- ✓ Gjennom PIL-prosjektet forsket på effekten og gjennomføringen av trepartsamtalene. Observert trepartsamtaler både på praksisskolene i praksisperiodene og i profesjonsseminaret på høgskolen etter praksisperioden. Intervjuet studenter og praksislærere.
- ✓ Implementert funn fra PIL-prosjektet i tiltak og planer fortløpende i prosjektperioden.

1.2 Hva vi har lært

- ✓ At både høgskolens ansatte og praksisfeltets ansatte ser at det styrker kvaliteten i lærerutdanningene når en klarer å få til et tettere samarbeid.
- ✓ At samarbeidet må anerkjennes med tid. Det er tidkrevende.
- ✓ At den personlige kontakten og kjennskapen til hverandres arbeid blir framhevet som en nøkkelfaktor.
- ✓ At det er viktig at alle parter som samarbeider om praksisopplæringen ser på seg selv som lærerutdannere.
- ✓ At studenter, praksislærere og skoleledere setter pris på klare forventninger og tydelig ansvarsfordeling, slik det er beskrevet i lærerutdanningenes *Plan for praksisopplæring* ved Høgskolen i Hedmark.
- ✓ At felles kompetanseheving gir resultater, og at det er viktig at alle praksislærere og alle kontaktlærere fra høgskolen deltar.
- ✓ At det er viktig å være åpen for innspill og ha vilje til endring, men at vi samtidig må gi oss selv tid før vi kan avgjøre om nye tiltak virker etter hensikten.
- ✓ At studentene ønsker å få kontakt med kontaktlærer og praksislærer så tidlig som mulig i semesteret for å kjenne seg trygge.
- ✓ At studenter etterlyser flere møter med faglærere mens de er i praksis, slik at de kan diskutere faglige emner relatert til praksis.

- ✓ At praksislærere ser nytten av at de kjenner undervisningsinnholdet i lærerutdanningen, og at de er villige til å samkjøre emner som står på praksisskolens timeplan med teoriundervisningen studentene møter på høgskolens dersom det er kjent i god tid i forveien.
- ✓ At høgskolens faglærere ønsker tid og mulighet til å være mer til stede i studentenes praksis.
- ✓ At praksisfortellinger som pedagogisk dokumentasjon kan skape sammenheng mellom teori og praksis, men at en må trenes i å bruke denne metoden.
- ✓ At god møteledelse fremmer likeverd i samtalene mellom studenter, praksislærere og høgskolens faglærere.
- ✓ At partene i trepartsamtalene må være seg bevisst sin egen kompetanse og rolle inn i samtalene.

1.3 Hva vi tenker er lurt å gjøre videre

- ✓ Videreutvikle samarbeidet med partnerskolene, og bruke deres kompetanse mer systematisk inn i lærerutdanningene.
- ✓ At partene må møtes hyppigere enn i dag, og at informasjonsflyten må bedres.
- ✓ Gjennomføre årlig skolering for nye praksislærere og nye kontaktlærere fra høgskolene, med særlig vekt på veiledningskompetanse og gjennomføring av trepartsamtalen.
- ✓ Understreke at trepartsamtalene skal ha fokus på «fremovermeldinger». De skal ha en vurderende og veiledende form som legger til rette for refleksjon slik at lærerstudentene selv kan oppdage hvordan de kan endre og bedre sin undervisningspraksis.
- ✓ Trepartsamtalene må ha et tydelig faglig-didaktisk innhold i tillegg til det generelt pedagogiske.
- ✓ Se mer på hvordan vi kan bruke praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningene.
- ✓ Vurdere progresjonskravene i praksisopplæringen med tanke på å utvikle studentenes selvstendighet og ansvarlighet.
- ✓ Utarbeide en flerårig profesjonsfaglig emneplan for seminardagene på høgskolene i studentenes praksisperioder.

- ✓ Avpasse ambisjonsnivået i *Plan for praksisopplæring*, slik at det ikke overstiger mulighetene for gjennomføring.
- ✓ Etablere gode lærerteam, slik at faglærere i pedagogikk- og elevkunnskap og faglærere i undervisningsfagene kan samarbeide tettere både med hverandre og med praksislærerne for å sikre større helhet for studentene i utdanningen (styrke treklengen).

2. BAKGRUNN – UTGANGSPUNKT FOR PIL

PIL-prosjektet ved Høgskolen i Hedmark bygger videre på tidligere utviklingsprosjekter høgskolen har iverksatt innenfor området samarbeid høgskolen–praksis. En overordnet målsetting for prosjektene har vært å utvikle samarbeidsmodeller som styrker samarbeidet og relasjonene til praksisfeltet, og samtidig styrker profesjons- og forskningsorienteringen i lærerutdanningene. Utviklingsprosjektene og tiltakene som har blitt iverksatt har hele tiden involvert alle studenter, praksislærere og lærere på ett eller flere trinn i utdanningen. Tilførte prosjektmidler har blitt brukt til møtetid og utviklingstid, ikke til driftstiltak. Det betyr at de endringene og tiltakene vi har iverksatt for å bedre samarbeidet om praksisopplæringen ved Høgskolen i Hedmark, kan videreføres også etter at prosjektperioden er avsluttet. Det ser vi på som en styrke.

I dette kapittelet gir vi et kort bakgrunnsbilde for å vise noe av det arbeidet som kom forut for det nasjonale PIL-prosjektet og som var med på å legge premisser for innholdet i det lokale PIL-prosjektet ved Høgskolen i Hedmark. PIL-prosjektet har involvert førskolelærerutdanningen, praktiskpedagogisk utdanning, allmennlærerutdanningen og senere grunnskolelærerutdanningene ved høgskolen.

2.1 Prosjektgruppe for samarbeid høgskole–praksisfeltet

Utviklingsprosjektene innenfor området høgskolen–praksisfeltet startet med utgangspunkt i allmennlærerutdanningen, men involverte ganske raskt også de andre lærerutdanningene ved Høgskolen i Hedmark. Tiltaksplanen, som høgskolen utarbeidet etter NOKUT-evalueringen av

allmennlærerutdanningen, la tydelige føringer for systematisk arbeid med kvalitetsutvikling av den daværende allmennlærerutdanningen. Et hovedmål for flere av tiltakene var å styrke *samarbeidet og relasjonen* mellom høgskolen og praksisfeltet, mellom fagstudiet og praksisopplæringen. Høgskolen fikk i en treårsperiode fra 2007 til 2009 prosjektmidler fra Utdanningsdirektoratets prosjekt «Utvikling av samarbeidsmodeller mellom lærerutdanning og skole- og barnehageeier». I prosjektperioden opprettet høgskolen en prosjektgruppe og en referansegruppe med representanter fra kommuner, skoler/barnehager og høgskolen. Gruppas mandat var å videreutvikle praksisorganiseringen og det øvrige samarbeidet mellom skoleeier, praksisskolene og høgskolen. Flere undergrupper hvor alle parter deltok ble etablert.

I perioden fra 2007 til 2009, før PIL-prosjektet, ble det arbeidet med:

- Å kartlegge og analysere eksisterende rutiner innenfor samarbeid om praksisopplæringen og samarbeid om forsknings- og utviklingsprosjekter.
- Å utvikle en samarbeidsmodell med partnerskoleavtaler som innebar både samarbeid om praksisopplæring, kompetanseheving og forsknings- og utviklingsprosjekter.
- Å inngå partneravtaler med utvalgte kommuner og grunnskoler i regionen. Senere ble det fulgt opp i forhold til videregående skoler og barnehager.
- Å revidere og utvikle *Plan for praksisopplæring* i tråd med utviklingen. Planen skal være detaljert og tydelig både på innhold i praksisperiodene og ansvarsoppgaver.
- Å innføre kontaktlærerfunksjoner for høgskolens faglærere. Kontaktlærer har et tydelig ansvar for å følge opp studenter i praksis og ha kontakt med praksislærer.
- Å bli kjent med partnerskolene og gjennomføre besøksdager for høgskolens faglærere på partnerskolene.
- Å sikre bedre informasjonsflyt mellom høgskolen og praksisfeltet ved å utarbeide en praksisside på høgskolens webside hvor all informasjon om praksis ligger, og ved å gi rask respons ved henvendelser fra partner- og praksisskoler.

- Å utvikle trepartsamtalene, samtalene mellom studenter, praksislærere og faglærer, som faglige læringssamtaler, blant annet i samarbeid med kollegaer i Danmark.
- Å opprette et *Skolefaglig refleksjonsforum* hvor høgskolens forskere og partnerskolene møte til faglige drøftinger om utvalgte og aktuelle skolefaglige utfordringer.
- Å oppfordre høgskolens forskere til å bruke partnerskolene i forsknings- og utviklingsprosjekter.

I samarbeidsmodellen som ble utviklet ble *trepartsamtaler* et sentralt element, og i PIL-prosjektet har vi blant annet ønsket å se nærmere på om disse samtalene fungerer etter intensjonen.

2.2 Trepartsamtaler

Høgskolen i Hedmark har innført det vi kaller *trepartsamtaler* som en del av samarbeidet om praksisopplæringen. I trepartsamtalene deltar studenter, praksislærere og høgskolens faglærere. Trepartsamtalene skal være en arena for refleksjon og fordypning. Målet er at praksiserfaringer skal bearbeides i møte med teorier og andre erfaringer, og at skolefaglige og undervisningsfaglige problemstillinger skal belyses fra studenters, praksislæreres og faglæreres perspektiver. Studentenes praksiserfaringer og deres aktuelle problemstillinger i tilknytning til fokuspunktene for praksisperiodene, er utgangspunktet for trepartsamtalen i profesjonsseminaret rett etter praksisperiodene.

Høgskolen har hatt en lang tradisjon med det vi tidligere kalte profesjonsforum. Profesjonsforum ble arrangert i etterkant av praksisperioder og vektla integrasjon av teori og praksiserfaringer. Praksislærere var invitert med, men hadde sjelden anledning til å møte. For å utvikle praksisarenaene for refleksjon, ønsket høgskolen å sikre at praksislærerne var tydelige aktører på disse arenaene. Nye partneravtaler skulle gi grunnlag for å endre dette. Høsten 2007 søkte Høgskolen i Hedmark samarbeid med daværende Skive seminarium i Danmark for å hente impulser og høre erfaringer fra trepartsamtalen i lærerutdanningen der. En gruppe bestående av praksislærere, skoleledere, studenter, faglærere og studieleder fra

høgskolen dro på studietur til det som i dag heter Professionshøgskolen VIA University College, Skive. Høgskolen har hentet mye av teoriforståelsen om trepartsamtalene fra foredrag og litteratur fra fagmiljøet der.

Utviklingen av trepartsamtalene har vært en viktig del av PIL-prosjektet, og flere av arbeidsgruppene har sett nærmere på hvordan disse samtalene fungerer.

2.3 Partneravtaler

Utviklingsarbeidet knyttet til samarbeid høgskole praksisfeltet resulterte blant annet i en ny modell for samarbeid, og våren 2008 inngikk høgskolen *forpliktende partneravtaler* med utvalgte kommuner og skoler i regionen. Året etter var partneravtaler med utvalgte barnehager i de samme kommunene i regionen også på plass. Formålet med partneravtalene var at den i større grad skulle sikre en kvalitativ god praksisopplæring i lærerutdanningene, bidra til å styrke sammenhengen mellom fagstudiet og praksisopplæringen, samt styrke profesjonsorienteringen i lærerutdanningene. Partneravtalene skulle videre legge til rette for samarbeid mellom høgskolen og praksisfeltet om forsknings- og utviklingsprosjekter og om kompetanseheving. Partneravtalene er gjensidig forpliktende for partene og forutsetter et tett samarbeid. Lærerutdanningenes gjeldende *Programplaner/Fagplaner for lærerutdanningene* og *Planer for praksisopplæringene* er forpliktende for partene.

Parallelt med arbeidet med å formalisere avtaler og utvikle egen organisasjon, ble det arbeidet med å gi tydeligere føringer for faglig innhold i praksisperiodene, det vi senere har kalt *fokusområder* for praksisperiodene. I samarbeid med rektorer, praksislærere og faglærere, studenter og praksisadministrasjonen ble det utarbeidet en ny og detaljert *Plan for praksisopplæring*. Planen beskriver i detalj ansvar og oppgaver for alle partene i tilknytning til praksisopplæringen.

Den første utgaven av den nye *Plan for praksisopplæring* kom i 2006, og den har siden blitt revidert hvert år med bakgrunn i erfaringer som er gjort i løpet av studieåret. Både studenter, praksislærere og høgskolens

faglærere var aktive med i prosessen da den nye planen ble utarbeidet. De deltar årlig med innspill når planen revideres. Nå involveres i tillegg partnerskoleledere med i det årlige revideringsarbeidet.

Det som er beskrevet ovenfor var altså utgangspunktet da Høgskolen i Hedmark i 2008 søkte om deltakelse i det nasjonale PIL-prosjektet. Vi var i «god flyt», vi hadde fått etablert en ny samarbeidsmodell, og fikk stadig oftere tilbakemeldinger fra skoleledere og praksislærere om at samarbeidet fungerte godt.

3. PIL-PROSJEKTET VED HØGSKOLEN I HEDMARK – EN OVERSIKT

Mens høgskolen i tidligere samarbeidsprosjekter med praksisfeltet har hatt fokus på organisasjon, rutiner og samarbeidsstruktur for å utvikle gode samarbeidsmodeller, har høgskolen i PIL-prosjektet hatt fokus på *innholdskvaliteten*. Det har betydd at vi har forsket på egen modell, og stilt oss spørsmålet om vi oppnår det vi ønsker innenfor den modellen vi nå har.

PIL-prosjektet var opprinnelig organisert i to delprosjekter, men etter som prosjektet utviklet seg ble de to delprosjektene mer og mer integrert i hverandre. Begge delprosjektene har fokus på *sammenhengen* mellom fagstudiet og praksisopplæringen, mellom teori og praksis i utdanningen. Delprosjektene har hatt følgende hovedområder og målsettinger:

Delprosjekt 1: Trepartsamtalen som læringsarena

Mål: Sikre kvalitet i *trepartsamtalen*. Tilegne seg kunnskap om hvordan trepartsamtalen fungerer med tanke på å styrke sammenhengen mellom fagstudiet og praksisopplæringen.

Delprosjekt 2: Treklangen – samarbeid mellom PEL, undervisningsfag og praksisopplæringen

Mål: Prøve ut modeller som styrker samarbeidet mellom pedagogikk- og elevkunnskap, undervisningsfagene og praksisopplæringen, *treklangsamarbeidet*, slik at de framstår som en helhet for studentene i utdanningen.

Faglærerne som har deltatt i PIL-prosjektet delte seg i fire undergrupper. To av gruppene arbeidet med problemstillinger innenfor begge delprosjektene. Nedenfor presenteres en kortversjon av PIL-gruppenes arbeid. Tre av gruppene har utarbeidet fullstendige rapporter. De ligger som vedlegg.

3.1 Praksis som integrerende del i førskolelærerutdanningen – kortversjon

PIL-gruppa har bestått av tre vitenskapelig ansatte innenfor fagområdet pedagogikk i førskolelærerutdanningen. I tillegg har de involvert kolleger, studenter og praksislærere.

En fullstendig rapport med litteraturhenvisninger fra PIL-gruppas arbeid følger som vedlegg 1. Den finnes også som selvstendig rapport i Høgskolen i Hedmarks rapportserie.

Innledning

Evalueringen av førskolelærerutdanningen ble gjennomført i 2009–2010. I oppdraget som KD ga NOKUT, ble det presisert at det skulle legges særlig vekt på profesjonsinnretningen i utdanningen (NOKUT, 2009). Vurderingskomitéen påpeker i sluttrapporten at førskolelærerutdanningen står i et spenningsfelt mellom tradisjon og teoretisk og praksisbasert kunnskap. Det handler om utfordringen det innebærer å kunne stå i dette spenningsfeltet og bidra til at de ulike forankringene kan fungere som gjensidig støtte for hverandre (NOKUT, 2010). I forbindelse med Høgskolen i Hedmark sin deltakelse i det nasjonale PIL-prosjektet fikk førskolelærerutdanningen, ved tre pedagogikklærere, mulighet til å være med å undersøke og videreutvikle relasjonen mellom høgskolen og praksisfeltet i barnehagen. Sentralt i dette samarbeidet er møtene knyttet studentenes praksisperioder. Dermed har vi beveget oss inn i det spenningsfeltet NOKUT beskriver og samtidig satt praksis i fokus for refleksjon og læring. I dette sammendraget vil vi kort gjøre rede for våre erfaringer i arbeidet med å se nærmere på praksis som integrerende element i utdanningen.

Trepartsamtalen

I møter knyttet til studentenes praksisperioder er det tre parter innenfor pedagogikk og praksis som møtes, studenter, deres praksislærere og pedagogikklærer. Her brukes begrepet trepartsamtalen. Andre ord som brukes for å beskrive disse møtene er praksismøter eller praksissamtaler. Møtene fungerer som faglige støttegrupper hvor det er fokus på situasjoner fra praksis dokumentert i praksisfortellinger og analysert etter en gitt struktur (Fennefoss og Jansen, 2004). I første studieår er det studentenes praksisfortellinger og analyser som er utgangspunkt for samtalen. Deres innsats i møtene er et arbeidskrav som skal vurderes formelt av pedagogikklærer. Målet med møtene er at studentene skal reflektere over sammenhengen mellom teori og praksis og også bli bevisste på egen læringsprosess. Vi ønsket også å ha et likeverdsperspektiv som grunnleggende holdning i møtene. Med likeverd menes her en grunnleggende respekt for andre menneskers subjektive opplevelser og erfaringer. Utfordringen er heller ikke å få de tre forskjellige aktørene til å utfylle hver sin «ekspertrolle», men å få «treklengen til at klinge i alle deltagerens hoveder», sier Jensen (Jensen, 2007, s. 14). Treklengen er en metafor som symboliserer samarbeidet mellom partene. Den kunnskapsutviklingen som skjer skal foregå i en flerstemt dialog hvor intensjonen er å få frem alle stemmer. Målet er at alle parter skal utvikle sin profesjonelle kompetanse.

Hovedområder og teoretisk grunnlag

I ønsket om å få større innsikt i hvordan trepartsamtalene fungerer har vi knyttet våre spørsmål til tre områder: likeverd, pedagogisk dokumentasjon og profesjonell kompetanse. Spørsmålene som danner utgangspunkt for arbeidet er:

- Hvordan utvikle likeverd i samtalen?
- Hvordan kan bruk av pedagogisk dokumentasjon styrke evnen til refleksjon og læring?
- Hvordan kan samarbeidet styrke de ulike aktørers profesjonelle kompetanse?

Det teoretiske grunnlaget er konsentrert om dialektisk relasjonsteori (Bae, 1992, 1996, 2004, 2008; Schibbye, 2002) den flerstemte dialogen (Bakhtin & Mørch, 2003), praksisfortellinger som pedagogisk dokumentasjon og

læringsstrategi (Fennefoss & Jansen, 2004) og utvikling av profesjonell kompetanse (Bergem, 2000; Skau, 2005) Hovedperspektivet i arbeidet er knyttet til sosio-kulturell teori om læring og utvikling (Dysthe, 2001).

Metode

Design og metoder ble valgt ut fra et fenomenologisk forskningsperspektiv. Kvaliteten i en fenomenologisk studie er avhengig av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010). Hun beskriver en del prosedyrer og standarder som kan ivareta kvaliteten. I prosedyren må forskerens subjektivitet synliggjøres. Det vil si at forskeren må gi en beskrivelse av sin egen opplevelse av de fenomener det forskes på. Det er viktig at alle stemmer blir løftet frem. Forskerne må også utforme og stille spørsmål som kan utdype den informasjonen som kommer frem. Åpne spørsmål er benyttet for å få frem informantenes opplevelse av de fenomener som undersøkes. Vi har blant annet spurt om hvilken mening informantene legger i sentrale begreper i forskningsspørsmålene. I tillegg til noen forundersøkelser i hele studentgruppen og blant noen praksislærere har vi undersøkt spesielt tre samtaler med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål. Dette er et kvalitativt arbeid, og vi har benyttet lydopptak, fokusgruppeintervju og observasjon som metoder.

Vårt valg av teoretisk perspektiv, våre valg av metoder, vår egen rolle i samtale, de spørsmål som stilles og vår egen forforståelse vil i stor grad påvirke de resultater som kommer frem, selv om vi etterstreber en mest mulig objektiv holdning. Resultatene er foreløpige og relative. Forskning er et interaksjonsarbeid og må derfor oppfattes som relasjonelt. Den kunnskapen som skapes, vil heller aldri bli fullstendig (Frantzen, 1992).

Erfaringer fra utviklingsarbeidet

Hvordan utvikle likeverd i samtalen?

En oppsummering viser at:

- Det er et bredt spenn i forståelsen av hva likeverd er. Studentene legger særlig vekt på respekt, en lyttende holdning og bli tatt på alvor. Opplevelsen av likeverd i møtene er subjektiv og ulik fra person til person.
- Videre viser undersøkelsen at en del mener at møteledelsen har et spesielt ansvar for å legge til rette for at alle opplever seg likeverdige i møtet. Forholdene må legges til rette. Det må være trygt å vise seg.

Spørsmål vi sitter igjen med er:

- Om likeverd er mulig i en faglig samtale hvor vi samtidig skal foreta en formell vurdering av studentene?
- Hvilken form for møteledelse fremmer likeverd i samtalen?

Hvordan kan bruk av pedagogisk dokumentasjon styrke evnen til refleksjon og læring?

En oppsummering viser at:

- Samtalene var preget av samspill, dialog og felles refleksjon
- Det ble skapt en sammenheng mellom praksis og teori, men dette var avhengig av trening i å skrive og analysere praksisfortellinger og forståelse av hvordan disse kan brukes som en læringsstrategi
- Læringsutbyttet var vanskelig å måle, men flere ga uttrykk for at det var lærerike møter

Spørsmål vi sitter igjen med:

- Hvilken rolle har praksislærere i veiledningen av studentene i forberedelsen av samtalene?
- Hvordan kan utdanningen videreutvikle bruken av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom teori og praksis?

Hvordan kan samarbeidet styrke de ulike aktørers profesjonelle kompetanse?

En oppsummering viser at:

- Kompetansen som utvikles knyttes først og fremst til teoretiske kunnskaper og flere deltakere peker på at forståelsen av den teoretiske kunnskapen utdypes og får en mer praktisk betydning
- Den praktiske betydningen kan knyttes til utøvelsen av yrket og henger slik sett sammen med de yrkesspesifikke ferdigheter som er en del av kompetansen
- Få knytter erfaringer og opplevelser i møtet til den personlige kompetansen, men en pedagogikk lærer sier: «For jeg tenker også at jeg har mye å lære av disse møtene, og det var første gang jeg har hatt med en observatør som kan si noe om hvordan jeg har vært i møtet, og som ser hvordan møtet utspiller seg.»

Konklusjon:

- Resultatene preges ikke av universelle svar og løsninger, men vi har vært i en stadig utvikling og bevisstgjøring. Det har påvirket møtene og ført til at vi underveis har foretatt noen endringer av både form og innhold.
- Vi fått en større forståelse for hvilke muligheter som ligger i å se nærmere på praksismøtene og praksis som en integrerende del av førskolelærerutdanningen.
- En konklusjon er at vi har blitt mer bevisste på vår egen rolle i møtet, hvilken kompetanse vi innehar og hvordan vi kan utvikle denne videre.

3.2 Trepartsamtalen, et praktisk bidrag til en profesjonsrettet lærerutdanning – kortversjon

PIL-gruppa har bestått av tre vitenskapelig ansatte fra fagområdet norsk i allmennlærerutdanningene/grunnskolelærerutdanningene. I tillegg er kolleger, studenter og praksislærere involvert i prosjektet.

En fullstendig rapport med litteraturhenvisninger fra PIL-gruppas arbeid følger som vedlegg 2. Den finnes også som selvstendig rapport i Høgskolen i Hedmarks rapportserie.

I forbindelse med PIL-prosjektet har Høgskolen i Hedmark ønsket å gå veger som kan fremme og styrke sammenhengen mellom praksisen til studentene og fagstudiene deres ved høgskolen. I arbeidet med studentene har vi derfor fra starten av prøvd å fremme forståelsen for at lærerutdanningen foregår på to arenaer, på høgskolen og i praksisfeltet. Vi har søkt å vise at både faglærere og praksislærere er likestilte lærerutdannere som i fellesskap vil hjelpe studentene med å binde den teoretiske og praktiske undervisningen sammen, og slik forberede dem for en profesjon. Høgskolen har derfor i første omgang søkt å styrke samarbeidet med utvalgte partnerskoler. Dette er skoler som har en flerårig avtale med høgskolen om praksisopplæringen.

Vår rapport tar utgangspunkt i et utviklingsarbeid i forbindelse med en ny Plan for praksisopplæring ved vår høgskole. Da denne planen skulle utvikles, så vi til Danmark for inspirasjon. Danskene hadde jo også fått sin lærerutdanning evaluert og var i gang med tiltak for å forbedre denne. Vi hadde fått øynene opp for at Skive Seminarium/Professionshøjskolen VIA University College på Jylland arbeidet med liknende problemstillinger som vi gjorde. I 2007 gjennomførte de et forsøks- og utviklingsarbeid som et bidrag til en mer integrert lærerutdanning. Et sentralt element i dette arbeidet var den såkalte trepartsamtalen. Dette er en samtale mellom studentene i en praksisgruppe, deres praksislærer og deres kontaktlærer fra høgskolen/seminariet. Ved Høgskolen i Hedmark (HH) er trepartsamtalen et møte mellom studentene i en praksisgruppe, en praksislærer og en kontaktlærer fra høgskolen. Formålet med samtalen er å kaste lys over et praksisforløp, og studere sammenhengen mellom teori og praktiske erfaringer som gjelder sentrale punkt i yrket. Det er

verdt å nevne at selv om vårt arbeid med utvikling av praksisplanen og trepartsamtalen var konsentrert om den daværende allmennlærerutdanningen, er mange av de erfaringene som er gjort relevante også for de nye grunnskolelærerutdanningene.

Metode

Datamaterialet som denne rapporten bygger på, er samlet inn i tilknytning til praksisperiodene for to kull førsteårsstudenter ved allmennlærerutdanningen våren 2009 og våren 2010. Fem praksislærere fra tre ulike partnerskoler var med i prosjektet. Tre av lærerne har vært med begge årene, mens to lærere var med ett år hver. I alt 30 studenter deltok i prosjektet. Grunnen til at vi har intervjuet *førsteårsstudenter* og praksislærerne deres, er at høgskolen ønsket å finne ut mer om hvordan den nye modellen virket fra det første året den ble tatt i bruk.

Synspunkter på partnerskolesamarbeidet

Samtalene om partnerskolesamarbeidet med praksislærerne ble gjennomført i en tidlig fase av dette samarbeidet. Praksislærerne har tydelige forventninger til samarbeidet. Praksislærerne var interessert i å kunne benytte kompetansen på de ulike fagseksjonene på høgskolen i større grad. Det kom blant annet fram forslag om å forplikte faglærerne til å ha faglige treffpunkter på partnerskolene, med problemstillinger som lærerne ønsket belyst. For eksempel kunne en slik faglig økt dreie seg om den fortsettende lese- og skriveopplæringa. Tirsdagsøktene, da praksislærerne ikke skal ha undervisning, og tiden er reservert for samarbeid med høgskolen, kunne vært brukt til dette, mente de. Praksislærerne uttrykker tydelig forventninger om «å bli tatt litt mer med», som én av dem formulerer det, siden dette er lovt i partnerskoleavtalen. En ser altså et ønske om tettere faglig forbindelse og flere møtepunkter i et mindre format, gjerne ute på de enkelte skolene.

I samtalen med praksislærerne kom det fram forslag om at det burde knyttes faste kontaktlærere til hver partnerskole, i alle fall for en treårsperiode, slik at de høgskoleansatte og skolens ansatte blir godt kjent. Den personlige kontakten og kjennskapet blir framhevet som en nøkkelfaktor.

Helst burde alle fagene som studentene har det aktuelle året, være representert på hver skole, mener praksislærerne, men de innser at dette kan være vanskelig å få til både ressursmessig og praktisk.

I begge intervjuene det første året uttrykte praksislærerne at de ønsket å få mer informasjon om hva studentene ble undervist i på høgskolen, både i pedagogikk og i det faget som hadde spesielt fokus i en praksisperiode (jf. fokuspunktene i *Plan for praksisopplæring*). Muligheten for å få tilgang til planer og støtteark via studentenes Fronter-rom ble også diskutert, og praksislærerne stilte seg positive til å delta som tilhørere på enkelte forelesninger sammen med studentene. Det ble også ytret ønske om å kunne dra mer nytte av kontaktlærers fagkunnskap på den enkelte partnerskolen, eller som en av lærerne uttrykker det: «Vi må få fagkunnskapen inn i skolen sammen med studenten.»

Praksislærerne understreket at et fagsamarbeid mellom partnerskolene og høgskolen forutsetter at begge parter er innstilt på å være fleksible.

Synspunkter på trepartsamtalene

Delprosjektet vårt har hatt oppmerksomheten rettet mot det som er hovedintensjonen i den nye praksisplanen, nemlig trepartsamtalen som læringsarena. I samtale med praksislærerne går det fram at de jevnt over har positive erfaringer med studentene etter nyordningen med trepartssamtaler og med en tettere oppfølging av studentene fra praksislærernes og faglærernes side. Det ser ut til at studentene er bedre forberedt enn før på hva de skal gjøre i praksis, og at dette har sammenheng med klarere retningslinjer. Praksisplanen gir nå tydelige føringer for det arbeidet studentene skal gjøre i praksis i form av såkalte faglige fokuspunkter. Disse legger føringer for praksisoppgaver og for framlegg i den tredje trepartssamtalen, profesjonsseminaret. Praksisforskriften er tydelig på at det skal fokuseres på flere enn ett av fagene i hver av praksisperiodene. Praksislærerne har imidlertid ulike meninger om antallet fokuspunkter i en praksisperiode. Noen ønsker konsentrasjon om ett fag, andre mener at en godt kan ha spredning på flere. I forbindelse med fokuspunktene har faglærerne og praksislærerne i prosjektet i fellesskap utarbeidet

praksisoppgaver for studentene. Både praksislærerne og studentene verdsetter svært konkrete oppgaver, vage og generelle instruksjoner gjør begge parter usikre.

Erfaringene våre fra den andre trepartsamtalen, som foregår på partnerskolen, er at når studentene bruker teoretiske begrep fra høyskolepensumet, er de nesten uten unntak hentet fra pedagogikkfaget. Studentene framhever også spesielt at praksislærerne bør vise til pedagogisk teori. Fra de andre fagene er det først og fremst enkelte metodegrep som kan komme til syne i undervisningen og i trepartsamtalene. Det kan altså synes som om studentene lettere ser en sammenheng mellom teori og praksis i pedagogikkfaget enn for eksempel i norskfaget. Et viktig mål å arbeide mot må være at studentene ser denne sammenhengen i *alle fag*. Denne sammenhengen bør også være sentral med tanke på at vi nå har fått en lærerutdanning som legger vekten på faglig fordypning. En forutsetning er at faglæreren møter sitt eget fag i forbindelse med praksis. En faglig ambisiøs plan uten økonomi i ryggen, virker verdiløs og urealistisk.

I intervjuene med studenter og lærere ønsket vi å få fram tanker om hvordan vi på beste måte kunne vitalisere praksissamtalen ved å se på praksis ut fra faglige og teoretiske perspektiver. Erfaringen vår ble snarere, som vi har sett, at intervjusamtalene gikk i retning av det rent praktiske og organisatoriske. Vi stiller oss derfor spørsmålet om høyskolens intensjon om en faglig trepartsamtale med et høyere refleksjonsnivå enn i dag er for ambisiøs så tidlig i studiet. Førsteårsstudentene orienterer seg sterkt mot praksis, og setter profesjonen i liten grad i forbindelse med refleksjon rundt sammenhengen praksis/teori. De er i en læresituasjon der de ønsker å tilegne seg metoder for å praktisere et håndverk, og det rent matnyttige står i sentrum for oppmerksomheten. Kanskje bør vi som lærerutdannere heller ikke være så redd for det rent metodiske og håndverksmessige i første omgang?

Trepartsamtalen prøver å harmonere og forene ulike tradisjoner og ulike diskurser, de fra academia og de fra seminaret. I denne sammenhengen blir det viktig at begge parter bidrar til å utvikle et felles språk, utveksle språkterminologi og utfordre hverandres språkbruk. Om studentene skal

oppleve studiet som helhetlig, ser det ut til at de trenger hjelp av alle lærerne sine til å skape en syntese mellom fagene slik de framstår på høgsolen og på praksisskolen. Denne syntesedannelsen har til nå vært overlatt til studentene selv, og her har vi kanskje vært for optimistiske. Trepartsamtalen er et godt praktisk bidrag, men det vil ikke skje noe uten at lærere fra begge utdanningsarenaene prøver å nærme seg hverandre. Høgsolen sin nye praksisplan og trepartsamtalen vil kunne være et praktisk bidrag i dette arbeidet.

Implementering

Nye planer er ikke noen garanti for at en tilnærming vil skje av seg selv. Undersøkelsene våre viser tydelig at studentene fortsatt ikke ser på teori-studiet og praksis som en tydelig og naturlig helhet.

For at arbeidet vårt skal lykkes, er det fundamentalt viktig at alle parter som driver lærerutdanning ser at de to kretsløpene er ulike, men likeverdige. De har et interessefellesskap og et felles mål – å bidra til barn og unges utvikling og læring. SINTEF-rapporten fra våren 2011 kan vise at partene gjensidig vurderer hverandres domener relativt sett lavere enn sin egen. Å utvikle respekt og forståelse for hverandres egenart er altså fremdeles en utfordring. I stedet for å mistro hverandre må vi snakke hverandre opp, og ta mer innover oss at utdanning av lærere er et felles ansvar. Praksis og teori må hele tiden ses i lys av hverandre og gjensidig utfordre hverandre.

Det blir dermed viktig å skape felles møtearenaer uten maktforskjell, og få til en tett kobling innholdsmessig og organisatorisk mellom de to arenaene. Vi må videreutvikle organisasjonene, slik at de kan sette vedtakene om aksjoner ut i livet. Prosjekter som vårt er ett av mange bidrag for å styrke samarbeidet. Utvikling har gjerne en tendens til å stoppe opp etter at enkeltprosjekter er avsluttet. De er ofte avhengig av ildsjeler, og er ikke alltid godt nok forankret i ledelsen. Det er derfor nødvendig med systemendring og økonomiske rammer som kan sørge for effektivisering og at vedtak settes ut i livet. Samarbeidet må styrkes og struktureres, og aktiviteten må samordnes. Suksessfaktorer er forpliktende avtaler,

tydelig ansvar, avgrensede roller og felles interesser, kontakt og informasjonsutveksling. Et utvidet og forpliktende samarbeidsmønster må forankres både i høgskolens og praksisskolens planer.

Retter vi blikket framover, ser vi at en nødvendig forutsetning for å styrke profesjonsorienteringa i den nye grunnskolelærerutdanningen vil være å utvikle evnen til refleksjon rundt egen virksomhet. Skolen etterspør den autonome læreren, som har frihet under ansvar, og et kollektivt løft må til for å ansvarliggjøre denne læreren.

3.3 Kvalitetsutvikling i samspillet mellom høgskolen og praksisfeltet i grunnskolelærerutdanningene

PIL-gruppa har bestått av to vitenskapelig ansatte innenfor fagområdet pedagogikk- og elevkunnskap i allmennlærerutdanningen/ grunnskolelærerutdanningene og praktisk-pedagogisk utdanning. I tillegg har de involvert kolleger, studenter og praksislærere underveis i prosjektet.

En fullstendig rapport med litteraturhenvisninger fra PIL-gruppas arbeid følger som vedlegg 3. Den finnes også som selvstendig rapport i Høgskolen i Hedmarks rapportserie.

Våre prosjekter og forskningsspørsmål

Det første delprosjektet består i å undersøke og utvikle *trepartsamtalen*. Det er faglige samtaler hvor studenter, praksislærer og faglærer deltar. Trepartsamtalens hovedformål er å styrke samarbeidet og sikre sammenhengen mellom teori og praksis, altså innholdskvaliteten i samtalen. Det er samtidig et tiltak for å hindre at studentene opplever høgskolens undervisning og praksis som «to verdener».

Det andre delprosjektet dreier seg om *treklangen*: pedagogikk, undervisningsfag og praksis. Det betyr i korthet at studenten må erfare at fag, praksis og pedagogikk alle er elementer i den samme utdanningen.

Våre forskningsspørsmål er:

1. Hvordan fungerer trepartsamtalen som et ledd i kvalitetssikringen av praksis?
2. I hvilken grad gjøres det en innsats for å styrke samarbeidet mellom pedagogikkfaget, undervisningsfag og praksisopplæringen, slik at de fremstår som en helhet for studentene i utdanningen?

Metode

Vi ønsket i første omgang en kartlegging av situasjonen slik vi opplevde den og fant ut at observasjon var en metode vi kunne bruke. I PIL er faglærere både *følgereforskere* og *veiledere*. Vårt prosjekt er en form for aksjonsforskning. Aktørene i prosjektet studentene, praksislærerne og høgskolens kontaktlærere opptre i en form for *forskende partnerskap* der både studentenes, praksislærernes og kontaktlærernes «stemme» observeres og lyttes til. Dette forskende partnerskapet bygger på gjensidighet mellom forskeren og de som deltar og vår rolle som forskere blir en form for prosessveiledning.

For å skaffe oss data gjennomførte vi en innledende ustrukturert observasjon der vi observerte trepartsamtalen og treklangen ute på praksisskolen og i det vi kaller profesjonsseminar på høgskolen.

- Hvordan er samtalen forberedt fra henholdsvis praksislærer, student og kontaktlærer?
 - Er det utarbeidet veiledningsdokument for timen?
 - Hvem leder samtalen?
 - Hvilke tema tas opp?
 - Hvem har ordet?
- Sammenhengen mellom teori og praksisfeltet?
- Hvordan er samtalekvaliteten relatert til profesjonsutdanningen?

Hva har vi gjort?

Vi gjennomførte/observerte til sammen 15 trepartsamtaler ute på skolen i 2009, hvorav 9 var knyttet til første årskull i lærerutdanningen 1A, og 6 trepartsamtaler knyttet til PPU-studiet. Vi ville undersøke hvordan trepartsamtalene fungerte og se om det var et reelt møte der aktørenes rolle er tydelige og avklarte. I grunnlaget for samtalene lå også at også studentene hadde vært observert i reelle undervisningssituasjoner.

Det vi erfarte i første runde var at samtalene hadde svært ulik kvalitet og at manglende kompetanse på området var en vesentlig faktor for alle tre parter. Observasjoner viser at forarbeidet før samtalen ofte ikke var ivaretatt godt nok. Det var ikke laget gode før-veiledningsdokument med mål, men ofte kun enkle prosessdokument som grunnlag for samtalene. De involverte partene hadde heller ikke gjort seg godt nok kjent med praksisheftet og de føringer som står der for selve samtalen. Under samtalene så vi også tendenser til at studentene ikke kom tilstrekkelig i sentrum, og at kontaktlærer og praksislærer ble de dominerende partene.

Trepartsamtalene under Profesjonsforum (2009) var også preget av varierende kvalitet og varierende oppmøte blant kontaktlærere og praksislærere. I noen grupper er deltakerne svært aktive og bevisste i sitt arbeid med fokus på læring og erfaringsdeling, mens andre tar for lett på oppgaven. Under siste Profesjonsforum (mars 2010) observerte vi riktig nok en flott kvalitetsutvikling.

Hva har skjedd i 2010 siden og frem til i dag?

På bakgrunn av det vi mente å finne ut av våre observasjoner i 2009 ble det satt i gang en rekke tiltak som ble gjennomført våren og før praksis høsten 2010. *Plan for praksisopplæring* ble revidert og profesjonsforum skiftet navn til profesjonsseminar:

- Revidering av Plan for praksisopplæringen med blant annet utgangspunkt i resultater fra PIL
- Alle studenter skriver et veiledningsdokument som kontaktlærer får i forkant av trepartsamtalen
- Alle studentene på grunnskolelærerutdanningene har en praksisuke der praksislærerens undervisningspraksis er i fokus. Studentene skriver et observasjonsnotat der de før notatet skrives har hatt en dialog med praksislærer om sine observasjoner.
- Omarbeiding og presisering av vesentlige punkter i Plan for praksisopplæring i kapittelet om ansvar og roller og om fokusområder for praksisperiodene
- Det ble våren 2010 utviklet et eget kurskonsept som var obligatorisk for alle praksislærere, kontaktlærere og studenter.
 - o Skolering av praksislærere og høgskolens kontaktlærere i trepartsamtalet og hva som menes med treklangen
 - o Kommunikasjons- og veiledningsfokus
 - o Forståelse av begrepsbruk i forhold til trepartsamtale, treklang
- Fagdager på høgskolen for praksislærerne
- Videre utvikling av det faglige innholdet i førpraksismøtet
- Studentene skal levere inn et faglig notat i forkant av profesjonsseminaret der de inviterer til faglige drøftinger rundt observasjoner og refleksjoner de har gjort i praksis. Tema er denne praksisperiodens fokuspunkter.
- Etter Profesjonsseminaret har praksislærer og kontaktlærer et møte med studentene der deres framlegg vurderes til godkjent /ikke godkjent

På bakgrunn av fjorårets erfaringer så vi at det klart var behov for en kompetanseheving når det gjelder gjennomføringen av trepartsamtalene.

Skolering gjennomført høsten 2010

Det ble gjennomført skolering for praksislærere og kontaktlærere. Her ble det først satt fokus på hva som var formålet med trepartsamtalen og hvordan den «ideelt» kunne gjennomføres. Alle studentene fikk til slutt en egen gjennomgang ved at trepartsamtalen ble lagt inn som obligatorisk tema under emnet veiledning både i PEL 5–10, PEL 1–7 og PPU-utdanningen.

Hva ble så de nye erfaringene i fase 2 av våre observasjoner?

Høsten 2010 gjennomførte/observerte vi så gruppevise trepartsamtaler ute på praksisskolene. I tilknytning til samtalene var vi også til stede og observerte studentene i reelle undervisningssituasjoner. Vi kan se en klar tendens til at høstens skolering og større erfaringsgrunnlag for både lærere og studenter, har påvirket prosessen i riktig retning. Nå er studenten mer i sentrum i trepartsamtalen enn tidligere, og kontaktlærere og praksislærere inntar en mer veiledende form i sin dialog med studentene. Vi ser at de endringene som er gjort med hensyn til at studentene skal levere skriftlige bidrag til godkjenning er en klar kvalitetsforbedring. Det at praksislærerne skal være med å godkjenne og drøfte studentenes fremlegg til bestått/ikke bestått førte også til 100 % fremmøte fra både studenter, praksislærere og kontaktlærere og at alle var tilstede til siste evaluering var over.

Hva blir vårt svar på hvordan trepartsamtalen fungerer som et ledd i kvalitetssikringen av praksis?

Forskningen viser at det enda er en del som gjenstår når det gjelder både praksislærer og kontaktlærers bevissthet om å ha studentene nok i fokus. De viser også at enkelte studenter må ta større ansvar for sin egen forberedelse til trepartsamtalen. Selv om vi nå i 2010 ser en klar positiv utvikling og mener å se frukter av den kompetanseutviklingen Høgskolen initierte, er det dessverre tidvis slik at kvaliteten spriker fremdeles. Vi ønsker en minimumskompetanse ved bruk av åpne spørsmål, parafrasering, aktiv lytting og empatiske intensjoner. Det er også tydelig at enkelte kontaktlærere og praksislærere må bli enda flinkere til å vise studenten at de bryr seg om dennes erfaringer spesielt. Høgskolens kontaktlærer og praksislærer må også tilstrebe at det blir en dialog mellom det kunnskapsinnholdet som kommer fram i studentene undervisning og pedagogikken som fag. Ved å stille åpne spørsmål og dermed invitere til refleksjon, vil både studentene og de andre aktørene «tvinges» til å utvikle sine tankeprosesser sammen med kompetente andre, jf. Vygotsky.

I siste observasjonsrunde var det nesten helt slutt på at kontaktlærer ikke møtte til samtalen og vi opplevde en større seriøsitet i oppfølgingen når det gjelder bruk av estimert tid. Vi opplevde samtidig å observere praksislærere og kontaktlærere som virkelig evnet å veilede studentene på en god måte til å finne egne løsninger.

Hva blir så svarene på det første spørsmålet vi reiste? Trepartsamtalen som konsept er et egnet redskap for å formalisere kontakten mellom høgskolen og praksisskolen. Trepartsamtalen skal være «*en arena for refleksjon og fordypning i studentenes praksisperiode*». For at det skal være mulig å reflektere kreves det et kompetansegrunnlag og et begrepsapparat. I tillegg må det være en positiv forventning til at man kan få komme med likeverdige ytringer på tross av et assymmetrisk forhold mellom student og lærer. Vi mener å kunne se at både studenter, praksislærere og høgskolens kontaktlærere i større grad har fått et bevisst forhold til sine respektive roller gjennom skolering og formalisering av trepartsamtalen. Trepartsamtalene som et ledd i kvalitetssikringen av praksis, viser at vi er

inne i en god og positiv utvikling. Mye kan bli enda bedre gjennom økt fokus på de tiltakene som er iverksatt og at alle partene tar inn over seg de funksjoner de skal fylle.

I hvilken grad gjøres det en innsats for å styrke samarbeidet mellom pedagogikkfaget, undervisningsfag og praksisopplæringen, slik at de fremstår som en helhet for studentene i utdanningen?

Det neste spørsmål vi reiste var knyttet til det vi har omtalt som *treklangen* i lærerutdanningen. Treklangen defineres som integrasjon og samspill mellom fagene og praksisopplæringen.

Gjennom våre ustrukturerte klasseromsobservasjoner, observasjon av til sammen 34 trepartsamtaler og studentenes egne evalueringer, mener vi å ha belegg for å si at både praksislærere og kontaktlærere er flinke til å trekke inn teoretiske og fagdidaktiske refleksjoner.

De svarte også at sentrale temaer som tilpasset opplæring, klasseledelse og lærerrollen ble gjengangere. Dette er logisk all den stund de er høstens fokuspunkter og en enighet som er fremmet mellom partene tidligere. Vårt initierte tiltak med en felles skolering for både kontaktlærere, praksislærere og studenter er også et viktig insitament i å etablere en større helhet i utdanningen. Dette blir klart understreket som positivt av studentene og i evalueringsmøter mellom Høgskolen og partnerskolene.

I det siste året har vi også hatt en rekke samarbeidsmøter med norsk og matematikkseksjonen på Høgskolen med fokus på å gjøre samspillet bedre. Vi utveksler nå semesterplaner og forsøker å se undervisningen mer som en helhet enn tidligere. Det siste eksemplet er at vi på pedagogikkseksjonen har etablert et samarbeid med RLE-lærere for å integrere de etiske dimensjonene i fagene bedre og i forhold til hverandre. Praksislærerne er også involvert ved valg av fokuspunkter for semesteret og til å være i dialog med faglærerne om valg av tema for oppgaver som skal gjøres i praksisperioden.

Vi har også vært ute på skolene og gjennomført observasjoner der faglærere fra norskseksjonen og matematikkseksjonen har vært ansvarlige for å følge opp «Trepartsamtalen» og det faglige samspillet med partnerskolene våre. Dette kan danne grunnlag for en dialog om hvordan vi kan lære av hverandre og samarbeide enda bedre når det gjelder tverrfaglige oppgaver ute i praksisperiodene. Her vil også didaktiske valg og prioriteringer i tid være sentrale elementer i dialogen.

Nytteverdi for andre og behov for mer og fremtidig forskning

Vi mener at vår forskning har gitt noen gode signaler om tiltak som kan virke positivt og aksepterer herved utfordringen fra PIL sentralt om å sammenfatte våre funn. Dette gjøres i form av 10 konkrete råd for å høyne kvaliteten i samspillet mellom høgskolen og praksisskolene.

1. Vi opplever i dag at kvaliteten på trepartsamtalene mellom kontaktlærer, praksislærer og studenter er for varierende både når det gjelder veilederintensjon, innhold og form og anbefaler derfor en minimums skolering for alle parter i «trepartsamtalemetodikk» og i hva som menes med «treklingsamarbeidet».
2. De endringene som gjøres må forankres på institusjonsnivå og en må sørge for at det er de samme personene som mottar skolering, som får ansvar for å veilede studentene i praksis.
3. Det bør være en klar presisering av kriteriene for oppfølgingsbesøket i Plan for praksisopplæring (rolleavklaringer, hvem som har ansvar, hensikten med samtalen og samtalen varighet på minimum 3 timer)
4. Det bør være en omforent enighet om fokuspunkter for de ulike praksisperiodene.
5. Det bør arbeides videre med utvikling av det faglige innholdet i førpraksismøtet.
6. Alle studenter skal skrive et veiledningsdokument som kontaktlærer får i forkant av trepartsamtalen. Dokumentet har en fast mal som utarbeides i samarbeid med praksisskolene.

7. Alle studentene på grunnskolelærerutdanningen har en praksisuke der praksislærerens undervisningspraksis er i fokus. Studentene skriver et observasjonsnotat etter at de har hatt en dialog med praksislærer om sine observasjoner.
8. Studentene skal levere inn et faglig notat i forkant av profesjonsseminaret der de inviterer til faglige drøftinger rundt observasjoner og refleksjoner de har gjort i praksis. Tema er denne praksisperiodens fokuspunkter.
9. Etter Profesjonsseminaret har praksislærer og kontaktlærer en evaluering sammen med studentene der deres framlegg vurderes til godkjent /ikke godkjent.
10. Trepartsamtalen bør ha et bevisst fokus på formativ vurdering.

3.4 Treklangsamarbeid, matematikk, pedagogikk og praksis

Arbeidsgruppe 4 deltok bare i PIL-prosjektet i oppstartsåret med et lite delprosjekt. Målet for arbeidet var å få til et tettere samarbeid mellom matematikkfaget og pedagogikkfaget, og i samarbeid med praksislærere utvikle mer relevante og praksisnære oppgaver for lærerstudentene. PIL-gruppa knyttet noe av arbeidet opp mot utvikling av nye fagplaner i matematikk for de nye grunnskolelærerutdanningene, og de inviterte praksislærere med i prosessen. Det oppleves både nyttig og viktig å utvikle planer og oppgaver i samarbeid med praksislærere. Tilbakemeldingene er positive, og begge parter ser nytten, men gir også tilbakemeldinger om at arbeidet er tidkrevende.

Samarbeidet mellom PEL-lærere og matematikklærere har skapt positive ringvirkninger og videreføres i teammodellen for samarbeid om de nye grunnskolelærerutdanningene.

4. AVSLUTTENDE ORD OG HVA NÅ?

Våren 2011 inngikk Høgskolen i Hedmark nye treårige partneravtaler med 32 skoler i kommunene Hamar, Lillehammer, Gjøvik, Ringsaker, Stange og Elverum. Alle partnerskolene som hadde vært partnerskoler i tre år, søkte på nytt. I tillegg søkte fem nye skoler. Det ser vi på som en anerkjennelse av partnersamarbeidet i den første treårsperioden, og som en bekreftelse på at partnerskolene opplever at det følger «goder» med å være en partnerskole. Skoleeierne og skolelederne var involvert i evalueringsprosesser i forkant, og de var med på å utforme nye partneravtaler. Skoleeierne var med i den nye søknadsprosessen, de bidro med informasjon til skolene i sine kommuner, og de var med når søknadene fra skolene ble gjennomgått og vurdert.

Utviklingsprosjektene og tiltakene som Høgskolen i Hedmark har iverksatt, har hele tiden involvert alle studenter, praksislærere og lærere på ett eller flere trinn i lærerutdanningene. Tilførte prosjektmidler har blitt brukt til møtetid og utviklingstid, ikke til driftstiltak. Det betyr at de endringene og tiltakene vi har iverksatt for å bedre samarbeidet om praksisopplæringen ved Høgskolen i Hedmark, kan videreføres også etter at prosjektmidler er brukt opp og prosjektperioder er avsluttet. Det ser vi på som en styrke.

Å ha praksis som et integrert element i lærerutdanningene ses på som helt sentralt for å lykkes med å få en yrkesrelevant utdanning. Vi mener selv at vi har gått noen gode skritt i riktig retning, og at vi har klart å etablere gode rutiner og økt kvalitet i samarbeidet om praksisopplæringen. Men vi ser også at vi må fortsette «å gå». Vi har sikret samarbeidet mellom høgskolen og praksisfeltet om praksisopplæringen gjennom gjensidig forpliktende avtaler og gode samarbeidsrutiner. Vi har en god

og åpen dialog. Vi vet at vi kontinuerlig må arbeide for å opprettholde et samarbeidsklima preget av respekt, tillit og anerkjennelse av partenes kompetanse. Vi opplever tydelig at samarbeidet styrker kvaliteten i lærerutdanningene.

VEDLEGG

Vedlegg 1:

Halmrast, G. S., Taarud, R., og Østerås, B. (2011). *Praksis som integrerende del i førskolelærerutdanningen*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 3, 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Vedlegg 2:

Ranheimsæter, Å., Sommervold, T., og Stauri, T. A. (2011). *Trepartsamtalen, et praktisk bidrag til en profesjonsrettet lærerutdanning?* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 6, 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Vedlegg 3:

Eriksen, S., og Gloppen, B. H. (2011). *Kvalitetsutvikling i samspillet mellom høgskolen og praksisfeltet i grunnskolelærerutdanningen*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 13, 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Gudrun Sælen Halmrast,
Randi Taarud og Bergljot Østerås

Praksis som integrerende del i førskolelærerutdanningen

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 3 – 2011

Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

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.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 3–2011
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-815-7
ISSN: 0808-2626



Høgskolen i **Hedmark**

Tittel: Praksis som integrerende del i førskolelærerutdanningen			
Forfattere: Gudrun Sælen Halmrast, Randi Taarud og Bergljot Østerås			
Nummer: 3	År: 2011	Sider: 59	ISBN: 978-82-7671-815-7 ISSN: 0808-2626
Oppdragsgivere:			
Emneord: Førskolelærerutdanning, teori og praksis, pedagogisk dokumentasjon, profesjonell kompetanse			
Sammendrag: For å gjøre førskolelærerutdanningen relevant og helhetlig er utvikling av samarbeid og relasjoner mellom høgskolen og praksisfeltet av stor betydning. Praksismøter er et av flere møtepunkter for samarbeidet. Det er en arena hvor studenter, praksislærere og pedagogikk lærer samles til en faglig samtale med utgangspunkt i erfaringer fra barnehagehverdagen dokumentert gjennom praksisfortellinger.			
<p>I forbindelse med Høgskolen i Hedmark sin deltakelse i det nasjonale PIL-prosjektet er vi tre pedagogikk lærere som fått anledning til å se nærmere på relasjonene og innholdet i praksismøtene. I dette FoU-arbeidet har intensjonen vært å legge til rette for og gjennomføre praksismøter som fremhever likeverd mellom aktørene. Innholdet har vært knyttet til fortellinger fra praksisfeltet. Ved hjelp av en bestemt analysestruktur kan praksisfortellinger gi rom for å få fram ulike perspektiver som åpner for felles refleksjon og læring. Vi har prøvd å belyse hvordan form og innhold i møtene kan bidra til å styrke deltakernes profesjonelle kompetanse. I rapporten gjør vi rede for teorigrunnlaget vårt, og for hvordan vi har utført arbeidet. Vi har problematisert roller og maktforhold i møtene. Videre har vi vurdert betydningen av praksisfortellinger som pedagogisk dokumentasjon og utgangspunkt for felles refleksjon. Vi også sett på ulike sider ved aktørenes kompetanse knyttet til læring og utvikling.</p> <p>Resultatene preges ikke av universelle svar og løsninger, men refleksjoner i prosessen har ført til at vi underveis har foretatt noen endringer av både form og innhold i praksismøtene. En konklusjon er at vi har blitt mer bevisste på vår egen rolle i møtet, hvilken kompetanse vi innehar og hvordan vi kan utvikle denne videre. Dette ønsker vi å undersøke nærmere i en videreføring av utviklingsarbeidet. Gjennom FoU-arbeidet har vi fått en større forståelse for hvilke muligheter som ligger i å se nærmere på praksis som en integrerende del av lærerutdanningen. Vi håper rapporten kan være et bidrag i det videre arbeidet med å styrke kvaliteten i utdanningen.</p>			





Hedmark University College

Title: Teaching practice as an integrated part of preschool teacher education			
Authors: Gudrun Sælen Halmrast, Randi Taarud and Bergljot Østerås			
Number: 3	Year: 2011	Pages: 59	ISBN: 978-82-7671-815-7 ISSN: 0808-2626
Financed by:			
Keywords: Preschool teacher education, theory and practice, pedagogical documentation, professional competence			
Summary: Increased cooperation between university colleges and the kindergartens where students have their teaching placements is vital to keeping pre-school teacher training up-to-date. An important arena for this sort of cooperation consists of 'practice meetings' in which students, tutors and college lecturers in pedagogics meet to discuss the students' experience of day-to-day activities in the kindergarten as documented in practice narratives. Hedmark University College is one of eight institutions to have taken part in a national project dealing with the role of practice in teacher education. In connection with this national project three pedagogics lecturers in the college have investigated the content of practice meetings and relations between the participants in them. The goal of this research and development project was to facilitate and carry out practice meetings which encourage equality between the various participants. The content was based on narratives from the practice arena. By using a particular template for analysis, practice narratives can allow for different perspectives which may promote a common understanding and increased learning. We have investigated whether the form and content we have chosen for the meetings can play a role in strengthening the professional competence of the participants. In this report we give an account of our theoretical approach and of the way we have conducted our investigation. In particular, we have made a detailed study of the roles played by the various participants and of power relations between them. In addition, we have evaluated the use of practice narratives as a form of pedagogical evidence and a starting point for discussion. We have also looked at various aspects of the participants' competence with respect to learning and development. The results of our investigation do not point in the direction of universally valid answers and solutions. However, our evaluations during the course of the project have led to our making some changes to both the form and content			

of the practice meetings. One result is that we have become more conscious of our own role in the meetings, of our own competence and how we can extend this further. We would like to further explore this aspect in the next phase of the development project. We have also become more aware of the possibilities afforded by seeing teaching practice as a more integrated part of teacher education. We hope this report can contribute to the ongoing efforts to improve the quality of teacher education.

INNHALDSFORTEGNELSE

1 Innledning	9
1.1 Relevans og bakgrunn for prosjektet	9
1.2 Mål og problemstillinger	11
1.3 Definisjon og avklaringer	12
1.4 Oppbygging og innhold	14
2 Teori	15
2.1 Likeverd	16
2.2 Pedagogisk dokumentasjon	19
2.3 Profesjonell kompetanse	21
3 Metode	26
3.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring	27
3.2 Observasjon	29
3.3 Fokusgruppeintervju	30
3.4 Kritisk blikk på metodevalg	31
3.5 Ethiske forhold	34
4 Data, analyse og drøfting	37
4.1. Hvordan utvikle likeverd i trepartsamtalen?	37
4.2. Hvordan kan bruk av pedagogisk dokumentasjon styrke evnen til refleksjon og læring?	43
4.3 Hvordan kan samarbeidet styrke de ulike aktørenes kompetanse?	47
5 Konklusjon og videreføring	51
5.1 Et likeverdig møte med plass til refleksjon over yrkesetiske spørsmål	51
5.2 Læring gjennom systematisk arbeid med bruk av praksisfortellinger	52
5.3 Endringer underveis	53
5.4 Nye perspektiver på flere sider av yrkeskompetanse gjennom bruk av video?	54
Litteraturliste	55



1 INNLEDNING

I etterkant av NOKUT-evalueringen av allmennlærerutdanningen i 2005 har det vært et nasjonalt fokus på praksis som et premissgivende element i profesjonsutdanningen. Temaet ble igjen aktualisert etter at den tilsvarende evalueringen av førskolelærerutdanningen ble gjennomført i 2009–2010. I oppdraget som KD ga NOKUT, ble det presisert at det skulle legges særlig vekt på profesjonsinnretningen i utdanningen (NOKUT, 2009). Vurderingskomitéen påpeker i sluttrapporten at førskolelærerutdanningen står i et spenningsfelt mellom tradisjon og teoretisk og praksisbasert kunnskap. Det betyr ikke at det behøver å være et konkurranseforhold mellom kulturforankring, teori eller vitenskapelig forankring. Det handler heller om utfordringen det innebærer å kunne stå i dette spenningsfeltet og bidra til at de ulike forankringene kan fungere som gjensidig støtte for hverandre (NOKUT, 2010). I forbindelse med Høgskolen i Hedmark sin deltakelse i det nasjonale PIL-prosjektet (Praksis som et Integrerende element i Lærerutdanningen) fikk førskolelærerutdanningen, ved tre pedagogikk-lærere, mulighet til å være med å videreutvikle relasjonene mellom høgskolen og praksisfeltet i barnehagen med fokus på trepartforholdet i **praksissamtalene**. Vi tre som har deltatt i dette arbeidet, har fått være med og se nærmere på det spenningsfeltet som NOKUT-evalueringen beskriver, og denne rapporten er en oppsummering av vårt FoU-arbeid.

1.1 Relevans og bakgrunn for prosjektet

For å gjøre utdanningen relevant og helhetlig er utvikling av samarbeid og relasjoner mellom høgskolen og praksisfeltet av stor betydning. Praksismøtet er et av flere møtepunkter for samarbeidet. Møtene er en

del av praksis i førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark. Her møtes studenter, praksislærere og pedagogikk lærer til en samtale med utgangspunkt i erfaringer fra barnehagehverdagen. I møtet første studieår skal studentene presentere en praksisfortelling. Den er skrevet ut fra observasjoner de har gjort i det daglige arbeidet i barnehagen. Fortellingen som er et arbeidskrav, skal analyseres ut fra en bestemt metode (Fennefoss & Jansen, 2004). Arbeidskravet skal vurderes og godkjennes. Praksisfortellinger brukes som en læringsstrategi og målet med samtalen er bl.a. å utvikle en større forståelse for sammenhengen mellom praksis og relevant fagstoff. Organisering av møtene bygger på støttegruppemodellen utviklet av Askeland (1995). I vårt arbeid har erfaringer fra tidligere møter dannet grunnlag for det videre arbeidet med å utvikle møtene.

Målet om full barnehagedekning og lovfestet vedtak om individuell rett til barnehageplass (KD, 2009) har bidratt til at barnehagen har fått en større og mer synlig plass i samfunnet. Det å gi barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem, stiller krav til førskolelærernes kompetanse. Personalets faglige og personlige kompetanse er den viktigste ressursen for kvaliteten i barnehagen (KD, 2006, 2007, 2009). Molander og Terum (2008) påpeker at forholdet mellom lek og lærd er endret i samfunnet, og at profesjonelle yrkesutøvere ikke lenger møter en verden av ukyndige. For førskolelærerstudenten betyr det at de etter endt utdanning må være forberedt på å møte foreldre og andre samarbeidspartnere som forventer begrunnelser og stiller spørsmål til kunnskap og pedagogisk praksis. Relasjoner mellom kunnskap som formidles i profesjonsstudiet og i yrkesutøving er viktige fordi dette handler om den profesjonelle identitet (Heggen, 2005). Foreldre og andre samarbeidspartnere forventer at førskolelærere skal kunne identifisere, begrunne og dokumentere barnehagens praksis og kunne reflektere over egen praksisteori. Praksismøtene i førskolelærerutdanningen kan være et forum hvor denne kompetansen kan utvikles.

I følge Rammeplan for førskolelærerutdanningen skal studenter være forskende deltakere. «Studiet skal på denne måten oppmuntre til studentaktive læringsformer og framstå som et *pedagogisk læringsverksted* Praksisnær forskning og forskning på dagens skole og barnehage kan

gjøre utdanningen relevant og stimulerende, og studentdeltagelse i slike prosjekter kan stimulere evnen til fornyelse» (UFD, 2003, s. 8). I lokale læreplaner for førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark (Høgskolen i Hedmark, 2008) står det at «studiet bygger på forskningsbasert kunnskap og er yrkesrettet og praksisnært, ... (og) tar utgangspunkt i førskolelærerens arbeidsområde..... Helhet og sammenheng i utdanningen er avgjørende for den kompetansen studentene får med seg som nyutdannede førskolelærere» (Høgskolen i Hedmark, 2008, s. 4–5). Slik sett vil prosjektet også begrunnes i føringer som legger vekt på utvikling knyttet til praksisnære aktiviteter i utdanningen. Det er sentralt i vårt arbeid at også studentene blir inkludert som likeverdige partnere i samtalen.

1.2 Mål og problemstillinger

Utgangspunktet for FoU-arbeidet har vært å styrke den praksisbaserte førskolelærerutdanningen gjennom å videreutvikle samarbeid og relasjoner mellom praksissted/partnerbarnehagen og høgskolen. Målet er at samarbeidet kan bidra til at fagstudiet og praksisfeltet blir en felles arena for læring gjennom samhandling, forskning og refleksjon. Gjennom FoU-arbeidet ønsker vi å få større innsikt i hvordan trepartsamtalen mellom studenter, praksislærere og pedagogikkklærere fungerer. Dette vil være et utgangspunkt for å videreutvikle og styrke sammenhengen mellom fagstudiet og praksisopplæringen.

Vi har på bakgrunn av dette kommet fram til følgende spørsmål

- Hvordan utvikle likeverd i trepartsamtalene?
- Hvordan kan bruk av pedagogisk dokumentasjon styrke evnen til refleksjon og læring?
- Hvordan kan samarbeidet styrke de ulike aktørenes profesjonell kompetanse?

1.3 Definisjon og avklaringer

I dansk lærerutdanning brukes begrepet trepartsamtale om «fælles vejledning af praktikgruppen med praktik- og seminarlærere» (Jensen, 2007, s. 4). Møtet beskrives som en *trekant*. Trekanten illustrerer sammenhengen mellom pedagogikk, fag og praksis. Samtalen i praksismøtet skal kaste lys over «en eller flere udvalgte konkrete problemstillinger knyttet til det aktuelle praktikforløb» (Jensen, 2007, s. 12). Utdanningen er ikke å få de tre forskjellige aktørene til å utfylle hver sin «ekspertrolle», men å få «treklangen til at klinge i alle deltagernes hoveder», sier Jensen (Jensen, 2007, s. 12). Treklangen er en metafor som symboliserer samarbeidet mellom partene. Vi bruker ikke begrepet treklang i vårt arbeid, men vi gjenkjenner intensjonene som ligger til grunn for praksismøtene ved Høgskolen i Hedmark. Vi ser også sammenhengen mellom trepartsamtalen i dansk lærereutdanning og våre praksismøter. Det som skiller våre praksismøter fra den danske trepartsamtalen er at vi har et samarbeid mellom pedagogikk og praksis, mens trepartssamtalen vektlegger sammenhengen mellom pedagogikk, fag og praksis. I vår utdanning er det også et uttalt ønske å integrere fagene i større grad. Når vi i rapporten bruker begrepet trepart handler dette om tre parter innenfor pedagogikk og praksis hvor studenter, praksislærere og pedagogikklærer utgjør trekanten.

Som vi tidligere har nevnt, har organisering av møtene sin opprinnelse i støttegruppemetodikken (Askeland, 1995). Selve begrepet støttegrupper brukes i mange sammenhenger og med ulikt innhold. I vårt tilfelle brukes begrepet i forbindelse med utdanningen av førskolelærere og kan kanskje også kalles for en faglig støttegruppe. Det var de grunnleggende prinsippene for støttegruppene som var avgjørende for vårt valg av denne metoden. Ett av prinsippene er at gruppa ikke bør være for homogen. Det kan gi liten dynamikk og driv i gruppa. Vi har en sammensetning av studenter, praksislærere og pedagogikklærere, hvilket bør tilsi ulike erfaringer og kompetanser. Gruppa bør, i følge Askeland (1995), være på åtte til tolv medlemmer. Det kan være en passe stor gruppe for at alle kan være aktive og få mulighet til å presentere sine synspunkter. Å få til dette antallet på gruppa lar seg ikke alltid gjøre, men det er et mål. Et annet prinsipp er «bordrunder» som krever at alle sier noe i løpet av møtet, både ved en positiv åpningsreplikk, samt presentasjon av et tema

for analyse/drøfting/refleksjoner. På den måten får alle erfaringer med å stå i fokus og snakke/presentere noe for en gruppe, samt utfordringer på å komme med egne meninger og stille relevante spørsmål. Det tredje prinsippet er at møtet skal ha en fast tidsplan, for at møtene kan bli strukturerte og effektive. Dessuten er det viktig å skille mellom sosialt samvær og møtet for øvrig. Det underbygger også den strukturerte tenkinga bak prinsippene for møtet. Dette er praksisen som ligger til grunn for møtene vi skal undersøke. Vi mener at disse prinsippene kan være forenlige med beskrivelsen av trepartsamtalen i den danske lærerutdanningen.

Som utgangspunkt for noen av arbeidskravene knyttet til praksis har høgskolen valgt å bruke praksisfortellinger. Det er en form for pedagogisk dokumentasjon som beskriver situasjoner fra yrkesfeltet, i dette tilfelle barnehagen. Fennefoss og Jansen (2004) bruker analyse av praksisfortellinger som en læringsstrategi. I praksismøtene ved høgskolen dokumenteres praksis gjennom fortellingene, og en felles analyse gir mulighet for læring og kompetanseheving for alle som deltar i møtet. Studentene blir vurdert ut fra sin presentasjon i møtet. Vurderingen er formell. Det vi si at vurderingen innebærer at studenten får godkjent eller ikke godkjent presentasjonen som et arbeidskrav. Tilbakemeldingen blir gitt individuelt i etterkant av trepartsamtalen.

Profesjonell kompetanse kan defineres som kvalifikasjoner som er nødvendige og hensiktsmessige når man skal utøve et yrke. Et viktig kjennetegn ved profesjonell kompetanse er å se og forstå sammenhengen mellom teori og praksis og se egen personlig kompetanse som en del av dette. Skau (2005) peker på tre kvalitetsdimensjoner ved det profesjonelle kompetansebegrepet – yrkesspesifikke ferdigheter, teoretisk kunnskap og personlig kompetanse. I vårt arbeid vil alle dimensjonene være med, men vi legger særlig vekt på utvikling av personlig kompetanse. Med det menes her verdigrunnlag og menneskesyn, evne til samspill, evne til læring og refleksjon og interesse og engasjement for faget og for yrket. Dette er sentralt i alle yrker som kjennetegnes av samspill mellom mennesker.

En grunnleggende verdi i førskolelæreryrket er respekt for menneskeverdet. Vi ønsker å undersøke møtene i lys av likeverd som en grunnleggende holdning i møtet. Med likeverd menes her en grunnleggende respekt for

andre menneskers subjektive opplevelse og erfaring. Vi ønsker å se på relasjoner og samspill i møtene ut fra et likeverdsperspektiv. Her støtter vi oss på Bae (2004) sin forskning og utvikling av begrepet anerkjennende kommunikasjon.

1.4 Oppbygging og innhold

Rapporten har i innledningen gjort rede for FoU-arbeidets relevans og formål, presentert våre forskningsspørsmål og klargjort forholdet mellom trepartsamtaler og praksismøter. I kapittel 2 vil vi presentere aktuell teori som kan hjelpe oss i arbeidet med å få større innsikt i de ulike samspill, dialogene og relasjonene som påvirker studentenes læringsprosesser i møte med praksisfeltet. Vår forskning begrunnes i et sosiokulturelt læringssyn. Vi har arbeidet ut fra en forståelse av at alle læringsprosesser handler om både individuelle kognitive prosesser, og om samspillprosesser som skaper rammer for refleksjon og kunnskapstilegnelse. Forskingsspørsmål og teori har blitt styrende for de metodiske valg vi har gjort. Dette vil vi gjøre rede for i kapittel 3. Her vil vi også trekke inn noen forskningsetiske betraktninger.

Vi har innhentet vår empiri fra

- samtaler med studentgrupper, med fire studenter i hver gruppe
- skriftlige spørsmål til studentene før og etter praksis
- et formøte med praksislærerne om deres tanker rundt likeverd, pedagogisk dokumentasjon og utvikling av felles læringsarenaer for praksis og teori
- observasjon av tre praksismøter
- samtaler med noen studenter og deres praksislærere etter de observerte praksismøtene

I kapittel 4 analyserer og drøfter vi ulike funn med utgangspunkt i våre tre forskningsspørsmål. I kapittel 5 gjør vi rede for hvilke endringer vi har foretatt underveis i prosjektet og peker på mulighetene til videre arbeid som ligger foran oss.

2 TEORI

Målet med FoU-arbeidet har vært å undersøke og videreutvikle kvaliteten i relasjonene mellom pedagogikklærere, praksislærere og studenter med tanke på læring, utvikling og sammenheng i utdanningen. For å undersøke og tolke kommunikasjonshandlinger og relasjonsprosesser i forhold til opplevelse, utvikling og læring, er det nærliggende å gå til dialektikken og dialektisk relasjonsteori. Erkjennelse og forståelse skjer gjennom en dialektisk prosess hvor delene er gjensidig avhengig av hverandre, påvirker hverandre og skaper hverandres forutsetninger (Schibbye, 2002). Bae (1992) har undersøkt relasjonen mellom voksne og barn med utgangspunkt i et dialektisk relasjonsperspektiv, spesielt med fokus på anerkjennelse. Hun mener at anerkjennende relasjonserfaringer skaper forutsetninger for læring og utvikling og positive holdninger til læring. Det anerkjennende perspektivet bygger på et likeverdig menneskesyn og er viktig i alle samspill, også mellom voksne. I forhold til utdanning, læring og utvikling er selvutvikling og autonomi et mål. Hvordan individet i relasjonen trer fram og finner sin eksistens som en autentisk yrkesutøver, avhenger av relasjonserfaringer i utdanningssituasjonen og i yrkesrollen. «Individet er et opplevende subjekt, men kan se seg som objekt og kan også se den andre som subjekt og objekt» (Schibbye, 2002, s. 37). Et eksistensialistisk menneskesyn er en forutsetning for å legge til rette for en relasjon som tar vare på både individets egen stemme og gir motstand som kan skape ny innsikt og forståelse.

2.1 Likeverd

Vi har flere problemstillinger som utgangspunkt for FoU-arbeidet vårt. Den første handler om likeverd:

- Hvordan utvikle likeverd i trepartsamtalene?

I et demokratisk samfunn og dermed også i yrkesetisk sammenheng forpliktes vi av et menneskesyn som kjennetegnes av at alle mennesker er like verdige. Det betyr at vi ikke ser på oss selv eller andre som mer eller mindre verdige, men som like verdige i kraft av at vi er mennesker. Likeverd som utgangspunkt for møter mellom mennesker gir hver enkelt et spesielt ansvar. Vi har ansvar for å prøve å forstå hvordan den andre opplever og forstår. «Likeverd vil slik seie å behandle den andre med den respekt menneskeverdet krev, og ikkje som ein ting; eit objekt for vurdering, for ros eller kritikk, eller et objekt for bedømming; for forakt eller beundring» (Lysne, 2004, s. 156).

I et eksistensialistisk perspektiv defineres mennesker som likeverdige i den forstand at vi har noe felles som skiller oss fra dyr og ting. Mennesket har evne til å reflektere. Praxis og pedagogikkstudier krever en dyp og bevisst refleksjon hvor studenten ikke bare skal tilegne seg de normer og forventninger som ligger i førskolelærerrollen. Like viktig blir det å få fram studentens egen stemme. Schibbye (2002) omtaler eksistensen som selvets jeg-side. Ved å forholde oss til jeg-siden får vi fram enkeltmenneskets autonome kraft. «Å eksistere betyr tvert i mot å tre fram, stige ut av, bli til,» skriver Berit Bae (1996). Meg-siden inneholder de oppfatninger vi har dannet oss av oss selv gjennom erfaringer med omgivelsene. Her kommer refleksjon om egne erfaringer inn og gir mulighet for at vi lærer og utvikler oss. Bevissthet om dette tosidige forholdet kan bli av betydning i praksismøtet og i de refleksjoner som ligger i etterkant av møtet. Lærerutdannelsens rolle og ansvar i samtalen blir sentral i denne sammenheng. Kan vi ved å innta et likeverdig perspektiv i møtet skape rom for å få fram den eksistensielle siden hos studenten spesielt og hos deltakerne generelt?

Et annet spørsmål er hvorvidt det er mulig å være likeverdige i et forhold hvor makten er plassert hos de lærerutdannere som skal vurdere studenten ut fra spesifikke faglige krav. Alle sosiale forhold kjennetegnes av maktposisjoner. I den formelle situasjonen et praksismøte kan sies å være, ligger det tydelige maktstrukturer hvor det asymmetriske forholdet mellom lærerutdannere og studenter er tydelig i form av de ulike roller og oppgaver som ligger i systemet. Bergem (2000) viser til Løgstrup og Freire som belyser dette maktforholdet ut fra et todelt perspektiv, maktutfoldelse som undertrykking eller fristilling. Vårt prosjekt vil ha et fristillingsperspektiv som er avhengig av at partene i utgangspunktet betrakter hverandre som likeverdige partnere i et forsøk på å finne fram til større bevissthet om innholdet i det pedagogiske arbeidet i praksisfeltet og en større bevissthet om eget ståsted og kompetanse. Hvordan kan vi fristille studentenes eget engasjement og tillit til egne evner og muligheter og samtidig være med på å vurdere om studentene innehar den kompetansen de bør ha så langt i studiet?

Schibbye (2002) skiller mellom subjekt–objektforholdet og subjekt–subjektforholdet mellom terapeut og klient og mener at en bevissthet om hvordan vi oppfatter den andre er like relevant i andre menneskelige relasjoner. I hennes grunnsyn må partene i en relasjon gjensidig erkjenne «at den andre er et *likeverdig* og avgrenset selv» (s. 43). Det innebærer at partene må se den andre som subjekt med rett til sin egen opplevelse og med ansvar for å lytte og anerkjenne andres opplevelse. Det betyr ikke uten videre å gi slipp på sin egen opplevelse og forståelse av en situasjon, men å lytte og vurdere og se muligheten for at nye syn kommer fram og tilfører opplevelsen noe nytt. Ideen om likeverd er sentral i et forhold som preges av gjensidig anerkjennelse.

Bae (2004) bygger på et likeverdig menneskesyn i sin teori om anerkjennende kommunikasjon mellom voksne og barn. Også her kan vi finne en overføringsverdi til andre relasjoner for eksempel i et faglig samarbeid. Hun peker på fire sentrale holdninger som preger en anerkjennende kommunikasjon: forståelse, bekreftelse, åpenhet, selvrefleksjon og avgrensethet.

Forståelse for en annens budskap innebærer å lytte aktivt og få med seg både verbal og non-verbal kommunikasjon. Alle mennesker er opptatt av å skape mening, og det er meningen med budskapet vi skal prøve å tolke og forstå. Hvordan vi lytter vil signalisere hvor ekte og anerkjennende vi prøver å forstå den andre. Er vi opptatt av å forstå eller er vi mer opptatt av å forberede vårt svar, få fram våre egne tanker og argumenter? Pedagogikklærere kan være opptatt av å vise hva de kan fordi det forventes noe spesielt av den som har lest mye og har teoretisk kunnskap. Praksislærere kan være opptatt av å få fram hvor kompetente de er i arbeidet med barna og hvor god kvalitet det er i barnehagen. Studenter kan være så opptatt av å forberede sitt eget innlegg at det er vanskelig å lytte til andre samtidig. Det kan være mye indre støy som forstyrrer oss i våre forsøk på å lytte aktivt og med innlevelse. Hva signaliseres da? Den som sender budskapet kan oppfatte seg selv som mindreverdige og miste motet til å si noe mer. Idealet blir derfor å være til stede fullt og helt i det som blir sagt, både i vår verbale og non-verbale respons. Det er en første betingelse for anerkjennende kommunikasjon ut fra et likeverdiperspektiv. Samtidig vil de holdninger deltakerne har, både til seg selv og de andre i møtet være betingende for hvor likeverdig og anerkjennende samtalen blir.

Bekreftelse handler om å gi kraft til den andres opplevelse av situasjonen. Det kan gjøres gjennom å speile eller gjenta utsagnet og stille åpne spørsmål som får senderen til å reflektere på egen opplevelse. Det er ikke min vurdering som skal fram, men respekten for det unike i den andres opplevelse. Her må vi være bevisste på å bekrefte deltakernes jeg-side, slik at eksistensen blir bekreftet og at vi bekrefter senderen som subjekt og ikke som objekt for vår vurdering og bedømming. Et menneske som våger å tre fram og vise sin eksistens, skal ha respekt for dette vågestykket. Bae (1992) peker på at relasjon som vågestykke er et risikabelt prosjekt, særlig i asymmetriske forhold. I praksismøtet vi skal undersøke, kan vi tenke oss at dette særlig vil gjelde studenten. Hvordan skal vi i denne situasjonen både bekrefte og samtidig bidra til refleksjon som fører til faglig endring og utvikling?

Åpenhet handler om å gi opp kontrollen og slippe til det budskapet som gir oss innsikt i andres opplevelse. Det betyr at den som lytter må gi slipp på sin egen opplevelse av en lignende situasjon, lytte med et åpent sinn og med respekt for egenarten i den andres opplevelse. Det viktige blir å få fram mest mulig om den andres opplevelse og refleksjon rundt situasjonen. Aktuelle spørsmål kan være: Hva mer ønsker du å fortelle om din opplevelse av situasjonen? Hvordan vurderer du din egen handling i situasjonen? Som pedagogikklærere ser vi at åpenhet kan være problematisk når studenten samtidig skal vurderes formelt i praksismøtet.

Selvrefleksjon og avgrensethet betyr at deltakerne evner å skille klart mellom egen person og de andre i relasjonen. Innlevelsen stopper ved grensen til den andre. Den andre har sin egen helt unike opplevelse. Derfor blir det viktig å sortere ut hvem budskapene kommer fra, hva som er mitt budskap og hva som er en annen persons budskap. Tydelige jeg-budskap vil være med å avgrense deltakerne i møte, få fram det intersubjektive forholdet i møtet og dermed bekrefte deltakerne som selvstendige og autonome individer innenfor et faglig fellesskap. Aktuelle ytringer som understreker dette kan være: Jeg oppfatter det slik. Er det slik å forstå at du mener det er riktig å....?

2.2 Pedagogisk dokumentasjon

En annen problemstilling som er sentral for oss, er knyttet til pedagogisk dokumentasjon. Vi har ønsket å se på:

- Hvordan utvikle bruk av pedagogisk dokumentasjon for å styrke evne til refleksjon og læring gjennom trepartsamtalen?

I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2006) omtales dokumentasjon som et middel for å få fram ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis. Forskriften uttrykker at ved å synliggjøre barns læring og personalets arbeid legges det et grunnlag for å kunne reflektere over barnehagens verdigrunnlag og oppgaver og «barnehagen som arena for lek, læring og utvikling» (KD, 2006, s. 49). Refleksjon over egen yrkespraksis kan være en del av det

systematiske vurderingsarbeidet som legger grunnlaget for barnehagen som en lærende organisasjon. I evalueringen av innføringen av rammeplanen viste det seg at mange barnehager opplever at arbeidet med dokumentasjon oppfattes som både utfordrende og tidkrevende (Østrem, et al., 2009). Stortingsmelding nr. 41 om *Kvalitet i barnehagen* påpeker at det bør stilles høy faglig kvalitet i dokumentasjonsarbeidet slik at barnehagene ikke utvikles i en sterk instrumentalistisk retning (KD, 2009). Departementet har merket seg at stadig flere barnehager benytter dokumentasjon for å måle barns ferdigheter på ulike alderstrinn og mener dette er en feil utvikling. Oppfatningen kan sees som en utfordring for førskolelærerutdanningen og trepartmøtet mellom student, praksislærer og praksisveileder.

Dahlberg, Moss og Pence (2002) mener det er viktig å ha klart for seg hva pedagogisk dokumentasjon ikke er. Slik de ser det, handler ikke pedagogisk dokumentasjon om observasjon av barn, men heller om to relaterte forhold: en prosess og en bestanddel i denne prosessen. På den ene siden handler det om å gjengi det barna sier og gjør, og på den andre siden om hvordan pedagogene forholder seg til barna og deres arbeid. Selve prosessen innebærer bruken av det som er dokumentert som et utgangspunkt for refleksjon over det pedagogiske arbeidet. Svenning (2009) skriver at dokumentasjonen må ha en annen verdi enn «bare» å synliggjøre noe som har hendt. Hun påpeker at i pedagogisk dokumentasjon har dialogen en viktig rolle og derfor oppfordres det til å la flere stemmer delta. På denne måten blir det rom for flere tolkningsmuligheter og refleksjoner.

Det kan være mange innfallsvinkler til hvordan barns læring og personalets arbeid kan dokumenteres og synliggjøres i en utdanningssammenheng. I førskolelærerutdanningen har vi brukt praksisfortellinger som en læringsstrategi for å bidra til sterkere yrkesretting. Praksisfortellingen er en åpen og detaljert fortelling fra yrkesfeltet. Den skal ha en begynnelse, et høydepunkt og en avslutning, og den henvender seg både til tanken og til følelsene (Fennefoss & Jansen, 2004). Det er ikke en beskrivelse av en objektiv virkelighet, men er en fortelling som er gjengitt med utgangspunkt i forfatterens opplevelse av en situasjon. Det å bruke en læringsstrategi som tar utgangspunkt i yrkesfeltet, bygger på en forståelse av at både teori og praksiserfaringer er nødvendig for å utvikle god

yrkeskunnskap. Nettopp fordi fortellingene henvender seg til både følelser og tanken, er de et godt utgangspunkt for å kunne drøfte ikke bare teoretiske perspektiver, men også etiske og moralske dilemmaer som studenter eller yrkesutøvere i barnehagen vil stå overfor i det pedagogiske arbeidet. Det å bruke fortellinger fra barnehagens hverdag kan gi rom for å reflektere over hvordan pedagogisk praksis skaper rammer for både barn og voksne. Fennefoss og Jansen (2004) mener at ved å analysere praksisfortellinger utvikles analytisk evne og et variert handlingsrepertoar som kan være med på å bygge bro mellom yrkesfeltet og opplæring.

Vårt utgangspunkt har vært at vi ved å bruke praksisfortellinger i trepartsamtalen vil få ta del i erfaringer fra praksisfeltet og sammen med praksislærere og studenter være med på å belyse praksisen ut fra ulike teoretiske perspektiver. Bae mener at «eksempelbaserte drøftinger har potensiale til å fungere som motvekt mot deduktive og instrumentelle forståelser av teori–praksis-forholdet, og kan utfordre hierarkiske posisjoner mellom aktører fra henholdsvis teori- og praksisfeltet» (Bae, 2008, s. 43). Vi har ønsket at praksisfortellingen kan fungere som utgangspunkt for eksempelbasert drøfting og felles refleksjon over teoretiske og praktiske problemstillinger. Gjennom dette kan den fungere som et bærende element i relasjonen mellom de tre partene i samtalen.

2.3 Profesjonell kompetanse

Praksismøtet finner sted i en pedagogisk sammenheng hvor målet er å bygge en god relasjon som fremmer den faglige utviklingen og øker profesjonaliteten i utdanningen. Lærerprofesjonalitet kjennetegnes av ansvar og engasjement som er forankret i pedagogisk, faglig og yrkesetisk kompetanse (Bergem, 2000). Det blir derfor sentralt å se på hvordan praksismøtet kan være en arena for kompetanseutvikling. Dette kommer til uttrykk gjennom problemstillingen:

- Hvordan kan samarbeidet styrke de ulike aktørenes profesjonelle kompetanse?

Med ulike aktører menes her praksislærere, faglærere og studenter. Nilssen (2009) viser til Bullough (2005) som i sine studier av lærerutdanningsidentiteten blant lærere i skolen hevder at øvingslærere trenger tid og mulighet for å utvikle sin identitet som lærerutdannere. Trolig kan man finne det samme behovet hos praksislærere i praksisbarnehagene som er tilknyttet profesjonsutdanningen av førskolelærere. Likedan kan vi tenke oss at faglærer også vil ha behov for å øke sin kompetanse og identitet som profesjonsutdannere ved å få et bedre innsyn i den praktiske delen av faget. Målet må være å bygge en felles identitet i arbeidet med å styrke førskolelærerutdanningen. En opplevelse av likeverd og anerkjennelse av hverandres kompetanse kan styrke relasjonen og øke fellesskapet.

Pedagogikklærere og faglæreres kompetanse og identitet som lærerutdannere vil i sin tur påvirke kvaliteten i utdanningen. Samtidig, og ikke minst, vil studentens erfaring med å bli møtt som en likeverdig partner kunne bidra til utviklingen av en profesjonell handlingsberedskap og opplevelsen av voksende autonomi og profesjonell identitet (Bergem, 2000). Heggen definerer profesjonell identitet som «ein meir eller mindre medviten oppfatning av «meg» som yrkesutøver,» (2005, s. 324). Å forstå seg selv som en fremtidig yrkesutøver innebærer å gjøre seg erfaringer med å være i denne rollen underveis i studiet, å bli kjent med de krav som profesjonen stiller og knytte kravene til egen personlighet. Skau (2008) mener at personlig kompetanse er en av tre kvalitetsdimensjoner ved det profesjonelle kompetansebegrepet og at nettopp dette er fundamentet for de to andre. For yrker hvor samarbeid og relasjoner mellom mennesker står sentralt, vil yrkesutøverne i særlig grad bruke seg selv som personer. Dermed handler personlig kompetanse om hvem vi er som personer og hvem vi lar andre være i møtet med oss. Kunnskapen er nært knyttet til personlige og subjektive erfaringer. Det er en form for kunnskap det er vanskelig å dokumentere og måle. For førskolelærere omfatter det blant annet menneskesyn og verdigrunnlag, evne til innlevelse, følsomhet for samspill, interesse for barns utvikling og læring, interesse for det enkelte barnet og barnegruppen og engasjement og forståelse for utvikling av kvalitet i barnehage tilbudet.

Skau beskriver personlig kompetanse slik (2005):

I alle yrker der samspill mellom mennesker er viktig, er personlig kompetanse en betydningsfull, integrert og nødvendig del av den samlede kompetansen. Det er en form for kompetanse som forutsetter menneskelig modning og erfaring, og som vi kan utvikle hele livet (s. 55).

Vi mener kompetanseutvikling og da særlig den personlige kompetansen står sentralt i førskolelærerutdanningen både for studenter, praksislærere og pedagogikklærere. Samspill mellom mennesker er sentralt i barnehagen, både mellom barn, mellom voksne og barn og mellom voksne. I praksismøtet kommer vi med ulike erfaringer og opplevelser som preger oss og er grunnlaget for hvordan vi forstår og tilegner oss kunnskap og viten. Det er på bakgrunn av vår livsverden at noe fremtrer for oss som meningsfullt. I praksismøtet har vi mulighet for å utvikle den personlige kompetansen i en samtale som gir rom for å prøve ut egne erfaringer, opplevelser og pedagogiske kunnskaper knyttet til praksisfeltet. Vi ser på alle deltakere i møtet som viktige medskapere i egen læringsprosess, og mener også at erfaringen i møtet kan gi en opplevelse av hva personlig kompetanse kan være.

En annen side ved kompetansebegrepet omfatter yrkesspesifikke ferdigheter. For førskolelærere er det en ferdighet å kunne legge til rette for et pedagogisk miljø som bidrar til at alle barn får gode utviklingsmuligheter. Didaktisk planlegging, gjennomføring og vurdering vil være særlig viktige ferdigheter i yrkesutøvelsen. Vi kan også tenke oss at yrkesspesifikke ferdigheter kan brukes til analyse av fortellinger fra praksisfeltet.

En tredje dimensjon er teoretisk kunnskap. Det innebærer gode generelle kunnskaper om barn og barns utvikling, pedagogikk og didaktikk og godt kjennskap til de lover og forskrifter som er relevante for barnehagen. Disse tre dimensjonene utgjør en kompetansemodell som Skau kaller kompetansetrekanten. Profesjonell kompetanse utvikles i et dynamisk samspill mellom de ulike dimensjonene, og det skjer over tid. Det kan derfor være fruktbart å se modellen som en utviklingsspiral.

I følge Skau (2005) er den personlige kompetansen et fundament for de to andre dimensjonene i kompetansebegrepet. Den erfaring de enkelte deltakere får i møtet, vil være sterkt knyttet til opplevelsen av egen verdi som student eller yrkesutøver. Interessen, engasjementet, den personlige refleksjonen og evnen til å bidra i samtalen vil stå i fokus. Det krever sosialt mot, evne til å se sammenhenger og evne til å se en situasjon fra flere sider. Det krever også at det er noe vi «vet». Fagkunnskapen må være med som en horisont vi kan kommunisere ut i fra slik at våre begrunnelser har en faglig forankret betydning. Dessuten vil våre yrkesspesifikke ferdigheter og erfaringer spille inn og fungere som et bakteppe for de vurderinger vi gjør oss av tema i samtalen. De ulike dimensjonene i kompetansebegrepet henger sammen og kan i praksis ikke skilles fra hverandre.

Ut i fra tanken om at samarbeid kan styrke den enkeltes kompetanse, er vi inspirert av et sosiokulturelt læringssyn. I den forståelsen utvikles og etableres kunnskapen i individet ut fra samhandling og felles meningskonstruksjoner. Det er ikke et mål å utvikle kunnskap som er endelig og universell, men heller en kultur hvor aktivitet og samhandling gir rom for diskurser, nye forståelser og den enkeltes bevissthet og kunnskap kan økes. Vygotsky er en av flere sentrale teoretikere innenfor et sosiokulturelt læringssyn. Han var opptatt av hvordan bevisstheten utvikles gjennom det han kalte kulturelle og kognitive redskaper, eller medierte aktiviteter. At en aktivitet medieres, betyr at den formidles, eller bringes, fra en utøver til en annen ved hjelp av et verktøy for denne aktiviteten. Dette verktøyet kan være slik som språk, tegning, skriving m.m. (Gulbrandsen, 2006). Vygotsky mente at utviklingen skjer fra en sosial samhandling og til en individuell bevissthet. Gjennom internalisering gjør individet stoffet til sitt eget og mestrer anvendelse av det. Det er sammenlignbart med undervisning, der studentene i etterkant bearbeider og gjør stoffet til sitt eget slik at de kan bruke det i f.eks. praksis og praksismøter. Perspektiver på læring i nyere tid vektlegger betydningen av den lærendes aktive samspill med miljøet. Læringsprosessen skjer i et dialektisk forhold hvor individ og miljø påvirker hverandre gjensidig.

Dialogen kan ses som et sentralt begrep i det sosiokulturelle læringsynet. Ikke ut i fra den klassiske forståelsen at dialogens mål er å finne sannheter, men heller ut i fra en forståelse om at dialogen kan få frem forskjeller og ulike meninger. Vygotsky og Bakhtin representerte ulike retninger, Vygotsky som utviklingspsykolog og Bakhtin som litteraturteoretiker. Begge var opptatt av den sosiohistoriske konteksten for all menneskelig utvikling som foregår i en bestemt kulturell og en bestemt historisk sammenheng (Dysthe, 2001). Bakhtin (referert i Dysthe, 2001) presenterer dialogen som en sekvens hvor ulike stemmer settes opp mot hverandre, og det oppstår et spenningsfelt hvor ny innsikt og forståelse kan oppstå. Det er i denne polyfonien responsen oppstår og kan skape mulighet for å forstå noe nytt og eventuelt gammel kunnskap forkastes.

Andre teoretikere som også var opptatt av læring i sosiale relasjoner, var Mead og Dewey. De mente begge at læring ikke bare kan knyttes til det enkelte individs bevissthet, men at det handler om prosesser i samhandling med andre. Nye erfaringer endrer læringsgrunnlaget vårt, dermed reorganiseres erfaringene våre, hevdet Dewey (Dewey referert i Vaage, 2001), og det er disse dynamiske sidene han beskrev som læreprosesser. Både Mead og Dewey hevdet at subjektiviteten konstitueres gjennom intersubjektiviteten. Intersubjektivitet blir sett på som bl.a. møteplasser mellom individer, hvor erfaringer blir utvekslet og meninger skapt. Utfallet er ikke gitt, men det er rom for at noe nytt kan oppstå. Dette forstod Dewey og Mead som læring. Det samsvarer med læringsynet vi har lagt til grunn for praksismøtene i barnehagene, hvor deltagerne presenterer erfaringer og kunnskaper som drøftes, og ny innsikt kan utvikles. Ved å anvende dialog og prinsipper om likeverd, er intensjonen at gruppe medlemmene gjennom meningsskaping kan lære mer om arbeidet i barnehagen.

3 METODE

Utgangspunktet for vårt FoU-arbeid er en hypotese om at vi gjennom å undersøke relasjonen i trepartsamtalen kan oppdage nye sider ved praksismøtet. Erfaringene kan gi oss holdepunkter for å videreutvikle samtalen med tanke på læring og samarbeid som styrker forholdet mellom teori og praksis i utdanningen. Hovedmålet vil da være å legge til rette for at studiet styrker studentens helhetlige kompetanse som førskolelærer. Det er videre et mål at de andre partene i samtalen også utvikler sin kompetanse som lærerutdannere.

Det vitenskapsteoretiske perspektivet i vår forskning er basert på fenomenologisk tenkning. I møtet vil flere oppleve og erfare de samme fenomener (Creswell referert i Postholm, 2010). På den ene siden har vi en situasjon som alle erfarer. På den annen side vil hver enkelt ha erfaringer og opplevelser som er ulike fordi de tolkes i forhold til hver enkelt deltakers referanseramme eller livsverden. Fenomenene som skal belyses, knytter seg både til innhold og form i møtet. Interaksjonen og dialogen mellom deltakerne blir satt i fokus. Å finne et godt design og gode metoder for å innhente data av slik fenomenologisk karakter har vært en utfordring. Vi har valgt et design som kjennetegnes av at informantene er medforskere. Utvalget er lite. Metodene er valgt innenfor de rammene vi hadde for å gjennomføre dette prosjektet. Fokusgruppeintervjuet står sentralt. I tillegg har vi foretatt tre systematiske observasjoner med en observasjonsguide som utgangspunkt. Noe bakgrunnsmateriale har vi innhentet gjennom samtaler med studenter og praksislærere og et åpent spørreskjema til studentene.

I studentenes praksisperioder deltar pedagogikk lærerne i mange treparts-samtaler. Vi valgte å konsentrere oss om tre av samtalene med følgende perspektiver; likeverd, læring og kompetanse og pedagogisk dokumentasjon. I hvert av møtene var en pedagogikk lærer møteleder, mens en medforsker gjorde observasjoner. I etterkant hadde møteleder en metasamtale med studentgruppa, og deretter med praksislærerne. Her gjorde vi lydopptak. I tillegg har vi hatt gruppesamtaler med både studenter og praksislærere med utgangspunkt i de perspektiver og hovedspørsmål vi har for prosjektet. Det er et mål å se likeverd, læring og pedagogisk dokumentasjon i en helhetlig sammenheng.

3.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Siktemålet vårt er å utvikle praksis i et likeverdig samarbeid mellom forsker og forskende praktikere. Vi har derfor valgt aksjonsforskning som tilnærming fordi dette betegnes som praksisnær forskning. I følge Tiller (1999, 2004) er ikke aksjonsforskning en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg. Han skiller imidlertid mellom aksjonsforskning – som er forskerens domene – og aksjonslæring som er praktikerens. Ved å differensiere på denne måten, skiller en også mellom forskerrollen og praktikerrollen.

Utgangspunktet for forskningsarbeidet kan like gjerne være praktikerens problemområder som forskernes problemstillinger. I dette tilfellet er det vi som pedagogikk lærere ved høyskolen som initierer samarbeidet med en gruppe studenter og praksislærere. For å få fram dette gjensidige forholdet mellom forskere og forskningsdeltagere kan denne formen for aksjonsforskning benevnes som «interaktiv aksjonsforskning», hevder Postholm (2007). Og hun sier videre at interaktiv aksjonsforskning som samlebegrep kan inkludere både forskning rundt aksjoner og læring av disse aksjonene, også kalt aksjonslæring. Det er i praktikernes konkrete handlinger at aksjonslæringen har utgangspunkt, hvor kritiske og systematiske refleksjoner over erfaringer bidrar til å utvikle egen praksis. Aksjonslæring betegnes som en kontinuerlig selvutviklings-, lærings- og refleksjonsprosess.

Aksjonsforskning er praktisk, og vi forsker sammen med og ikke på noen. Forskere og praktikere utgjør sammen et forskende partnerskap som har røtter i demokratiske ideer og troen på likeverd. I et slikt partnerskap deltar samtlige parter i kunnskaps-produksjonen og praksisfornyelsen, en kontinuerlig pendling mellom data, teori og praksis. Det kan beskrives som en induktiv arbeidsmåte hvor det ikke er uvanlig å utvikle nye tilnæringsmåter og problemstillinger underveis. Handling, refleksjon og dekonstruksjon er viktige stikkord i aksjonsforskning, hevder Lafton (2009).

I følge Coghlan & Branick (2005) er hensikten med aksjonsforskning å endre, ikke bare beskrive, forstå og forklare. Utgangspunktet i vår forskning er ikke primært å endre, men å finne ut om det er praksiser som kan utvikles til det bedre, og deretter føre til endring. Det handler om å utvikle et rom for meningsskaping og kunnskapsproduksjon. I vår forskning kan trepartsamtalen bli dette rommet. Møtet mellom studenter, praksislærere og pedagogikklærer kan bli et skjæringspunkt mellom teori og praksis der ny kunnskap kan utvikles. Brown og Jones (2001) sier at den nye kunnskapen oppstår i «the theoretic space». Hva som oppstår i dette rommet, avhenger av hvem som er med og hvilken kunnskap de har med seg. Lafton (2009) bruker begrepene den erfarne og den uerfarne, om deltagerne i dette rommet. Det kan variere med hvem den erfarne er og hvem den uerfarne er. Den uerfarne kan skape sitt teoretiske rom i samhandling mellom den erfarne og kunnskapen. Det kan utvikle seg til det Dahlberg m.fl. (2002) betegner som meningsskaping. Alle er deltagere i meningsskapingen, men min kunnskap vil være annerledes enn din, fordi mine forutsetninger er annerledes enn dine. På den måten blir det teoretiske rommet et bilde på den meningsskapingen som skjer mellom deltagerne, og det gjør kunnskapen levende. Kunnskap blir til i relasjon mellom aktørene og omgivelsene, og når kunnskap blir til i samhandling og relasjoner, betyr det at vår kunnskap er i stadig utvikling. Ingenting er statisk.

3.2 Observasjon

I aksjonsforskningen vår har vi brukt flere metoder, blant annet observasjon. I pedagogisk sammenheng blir dette definert som oppmerksom iakttagelse. Fordi det kan skje mye i en observasjonssituasjon, har vi valgt å avgrense oppmerksomheten på likeverd, refleksjon og læring. Ved å observere hverandres praksismøter har vi fått et inntrykk av både prosess og innhold i møtene.

Innen forskning har krav om både nøyaktighet og objektivitet stått sterkt, men det bør alltid være et rom for tvil og usikkerhet, hevder Løkken og Søbstad (2006). Skråsikkerhet passer dårlig inn i en forskers grunnholdning til sitt arbeid. Dreiningen fra det sikre til det mer usikre kan ses i sammenheng med et paradigmeskifte fra tiden da vitenskapen var synonym med naturvitenskapen og til et «nyere» syn på at samfunnsfag og humaniora også er vitenskap. Hvordan oppfattes det som er rundt oss? Er det virkeligheten som ligger der som en samling objekter, eller ser vi selvstendige individer som skaper mening, definerer situasjoner og handler ut i fra det? Humanistisk forskning og samfunnsvitenskapene har som mål å fortolke, og i følge hermeneutikken er det forskerens oppgave å finne mening og klarhet i fenomenene som studeres. Dette stemmer ikke helt med den tenkningen vi representerer, der likeverdighet og felles skaping av forståelser er et viktig utgangspunkt i arbeidet. Derfor synes en fenomenologisk holdning å stemme mer for vårt arbeid, der det handler om hvordan menneskene oppfatter verden rundt seg, og hvordan de rapporterer til forskeren. Det representerer det Weber vil kalle for en sosial definisjon (referert i Løkken og Søbstad, 2006). Det er mer i tråd med det vi ønsker i arbeidet vårt, der studenter, praksislærere og pedagogikk-lærer gjennom praksismøtet (trepartsamtalen) kan utvikle kunnskaper sammen og forskeren selv er en del av den virkeligheten vi vil studere.

3.3 Fokusgruppeintervju

I etterkant av praksismøtene bestemte vi oss for å gjennomføre en form for metasamtale i tre barnehager. Vi valgte å bruke fokusgruppeintervju som metode. «Gruppeintervju karakteriseres som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode» (Brandth, 1996, s. 155). I dette ligger det en forståelse av at grupped medlemmene sammen produserer innsikt som ikke er mulig å oppnå gjennom andre metoder. Brandth sier at i et konstruktivistisk paradigme kan det være like mange perspektiver på virkeligheten som det er aktører. I dette arbeidet hadde vi ingen intensjoner om å finne de riktige «svarene», eller at vi måtte komme fram til en enighet. Gjennom denne intervjuformen kan alle ha mulighet til å trekke inn egne erfaringer og perspektiver. Dalland (2007) sier at ved å bruke fokusgruppeintervju kan kontrollen ligge like mye hos alle deltakere. Ut fra vårt perspektiv mente vi at denne intervjuformen kunne ivareta noe av likeverdigheten mellom partene. Fokusgruppeintervjuet skiller seg fra det individuelle intervjuet ved at det er i interaksjonen vi innhenter informasjon. I stedet for å stille med en intervjuguide handler et fokusgruppeintervju i følge Dalland om å utfordre deltakere til «å snakke til hverandre, stille spørsmål, utveksle anekdoter og kommentere hverandres erfaringer og synspunkter» (Dalland, 2007, s. 164). I seg selv kan det å gi slipp på regien være en utfordring for oss. I en intervjusituasjon kan det dukke opp perspektiver som vi ikke har diskutert, men på den andre side vil vi ganske raskt få mye informasjon om et avgrenset tema som informantene var blitt gjort kjent med på forhånd. Ut fra et forskningsetisk perspektiv (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2006) ønsket vi ikke å møte barnehagens personale med en skjult agenda.

For å ivareta intensjonen om å ha en åpen agenda ble vi enige om å sende praksislærere og studenter en kort informasjon med noen spørsmål i forkant av møtet. Vi ønsket å ivareta åpenhet samtidig som vi satte noen rammer for samtalen. Målet for oss var å få fram ulike perspektiver og refleksjoner. I informasjonen til praksislærere og studenter opplyste vi at målet med samtalen ikke var å finne en felles fasit, eller at vi måtte komme fram til enighet. I et fokusgruppeintervju skal alle få mulighet til å påvirke samtalen ut fra ulike erfaringer og perspektiver. De aktuelle spørsmålene som vi ønsket en samtale om, var følgende:

- Hvordan fungerer praksismøtet med tanke på å fremme sammenhenger i studiet og utvikle en helhetlig førskolelærerkompetanse?
- Hvordan fungerer praksismøtet som en læringsarena for å bidra til studentenes bevisstgjøring rundt egen lærings situasjon?
- Hvordan fungerer praksismøtet som en læringsarena som kan øke kompetansen hos de ulike aktørene i samarbeidet?
- Hvordan fungerer praksisfortellingen som pedagogisk dokumentasjon som kan styrke evne til refleksjon og læring?
- Hvordan opplever dere likeverdigheten i praksismøtet?
- Eventuelt andre tanker og refleksjoner dere har gjort dere i etterkant av møtet

Det ble informert om at innholdet i intervjuene/samtalene ville bli tatt opp på bånd. Da kunne vi i etterkant bruke disse dataene til arbeidet med å videreutvikle praksismøtet som en læringsarena. Vi gjorde også oppmerksom på at det den enkelte deltaker sa i samtalene, vil være anonymisert, men at vi kunne bruke innholdet i det videre arbeid uten at det ble knyttet til enkeltpersoner.

3.4 Kritisk blikk på metodevalg

Design og metoder ble valgt ut fra et fenomenologisk forskningsperspektiv. Kvaliteten i en fenomenologisk studie er avhengig av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010). Hun beskriver en del prosedyrer og standarder som kan ivareta kvaliteten. I prosedyren må forskerens subjektivitet synliggjøres. Det vil si at forskeren må gi en beskrivelse av sin egen opplevelse av de fenomener det forskes på. Det er viktig at alle stemmer blir løftet frem. Forskerne må også utforme og stille spørsmål som kan utdype den informasjonen som kommer frem.

Selve aksjonsforskningen tar til en viss grad hensyn til subjektive erfaringer fordi informantene har en medvirkende rolle i forskningsprosessen. Slik sett kan vi si at forskningen påvirkes av deltakernes livsverden. Vi har blant annet spurt om hvilken mening informantene legger i sentrale begreper i forskningsspørsmålene. Vår forforståelse og opplevelse av de fenomener vi undersøkte vil presenteres i drøftingen.

De åpne spørsmålene i fokusgruppeintervjuet får også til en viss grad frem subjektive erfaringer. Samtidig vil både spørsmålene og de andre deltakernes svar påvirke hvordan hver enkelt deltaker tolker sine erfaringer og hva de kommer frem med i møtet. En refleksjon vi har gjort i etterkant, er om vi i tilstrekkelig grad fulgte opp og fikk utdypet det som kom frem i intervjuet.

Observasjonsguiden gir observatøren et fokus – noen bestemte ytringer å se etter. I løpet av prosessen kom det tydelig frem at observatørene legger ulik mening i begreper som er brukt i guiden. Det vil si at de tolkes ulikt ut fra hver enkelt pedagogikklærers forståelsesramme. I tillegg kan vi se at observasjonene får sin verdi som et utgangspunkt for å drøfte vår rolle i møtet. Her kan fenomenet «pedagogikklærers opplevelse av egen rolle» møte «observatørens opplevelse av pedagogikklærers rolle», og spennende diskusjoner og nye opplevelser av pedagogikklærers rolle kommer frem. Vi ser at metoden vi valgte, har gitt oss nyttige og overraskende data. Vi opplevde her at vi som forskere fikk et materiale som satte fokus på vår egen subjektive erfaring av møtet og hvordan vi opplevde vår egen rolle.

Etter en slik kvalitativ tilnærming sitter vi igjen med et analysemateriale som består av tekster. Vi mener at vi har en del utsagn som får frem de ulike stemmene i møtet. Her kunne vi som forskere kommet noe tydeligere frem med vår egen opplevelse. I etterkant ser vi også at video som metode hadde gitt oss et fyldigere og mer fullstendig materiale som utgangspunkt for analysen. Her ligger også mulighetene for å knytte et enda tettere samarbeid mellom informantene.

I vår analyse har vi tatt utgangspunkt i blant annet hva som kjennetegner anerkjennende kommunikasjon (Bae, 2004). Vi har valgt å se nærmere på begrepene Bae bruker, fordi vi mener det kan gi oss større innsikt i relasjonene i møtet. Fenomenologisk forskningsperspektiv er også utgangspunkt for Baes studier av fenomener knyttet til relasjoner mellom voksne og barn. Når Bae bruker begrepet fokusert oppmerksomhet i forhold til dialogprosesser hvor barn deltar, handler det om å få oppleve at de erfaringene barnet har, er gyldige. Det dreier seg om en type dialog hvor det er viktig å ha oppmerksomhet rettet mot hverandre eller

mot et felles ytre objekt. Oppmerksomheten kommer til uttrykk gjennom språket, men den kan også registreres i den non-verbale kommunikasjonen som for eksempel gjennom kroppsspråk, blick, tonefall og mimikk. Den non-verbale kommunikasjonen har vi ikke tilgang på gjennom vår transkribering. Dette er en svakhet ved vårt materiale. Det er vanskelig å vurdere i hvor stor grad samtalepartnerne er oppmerksomme og lyttende til hverandre. Gjennom videoopptak hadde det vært mulig å få større tilgang til hvordan fokusert oppmerksomhet kommer til uttrykk i samtalen.

Når det gjelder å bekrefte opplevelser, mener Bae at det henger sammen med oppmerksomheten generelt. Det å bekrefte opplevelser kan også registreres gjennom språklige ytringer i form av verbal støtte. Et annet aspekt knyttet til vurdering av en anerkjennende kommunikasjon, er åpne eller lukkede spørsmål. For lærere er dette kjent problematikk mht teoretisering knyttet til læring og ulike undervisningsformer. Vårt teoretiske utgangspunkt er som vi tidligere har uttrykt, at læringsprosesser handler om både individuelle kognitive prosesser og om samspillprosesser. I en slik sammenheng er det nødvendig med et læringsmiljø som også åpner opp for spørsmål som innbyr til metarefleksjon. Skolen har lang tradisjon for å teste kunnskap der svaret er gitt på forhånd. Ved bruk av lukkede spørsmål forventes det gjerne et ja eller nei. Den som stiller spørsmålet, har tilgang på fasit. Ved å bruke åpne spørsmål kan det skapes større rom for meningsskaping og kunnskapsproduksjon i trepartsamtalen.

På det individuelle området vil åpne spørsmål gi den enkelte deltaker valgmuligheter i en samtale. Resultatet kan bli innspill med perspektivmotsetninger som kan føre til at den enkelte må vurdere og reflektere over forskjellig kunnskap og ulike forståelser på en praksisfortelling. Fennefoss og Jansen (2004) bruker begrepet autentiske spørsmål og sier at dette er spørsmål som ikke har fasitsvar, men som åpner opp for forskjellige ytringer. Gjennom å lytte til samtalepartnere, tenke og klargjøre sin forståelse og sine erfaringer må den enkelte bli bevisst sin egen innsikt før innsikten formuleres og formidles til andre. Det å møte andre med anerkjennelse handler blant annet om å godta at andre kan ta stilling til og forholde seg til sine egne tanker og opplevelser. I dette ligger det i

følge Bae en «appell til selvbestemmelse og verdsetting av forskjellighet i motsetning til utenfra-vurdering og vektlegging av konformitet» (Bae, 2004, s. 88).

Arbeidskravet som ligger i praksismøtet (se pkt 1.1) krever en viss instrumentell rasjonalitet fordi målet er å gi mest mulig objektiv vurdering av studentens faglige kunnskaper og evne til refleksjon. Samtalen blir da i utgangspunktet et middel for å nå dette målet. Det vil påvirke samtalens innhold og holdninger og forventninger til deltakerne og deltakernes oppfatning av sin egen rolle.

3.5 Etiske forhold

I undersøkelsen av praksismøtet har vi valgt et kvalitativt design. Kvale og Brinkmann (2009) peker på noen områder som må tas i betraktning ved kvalitative undersøkelser. Dette gjelder samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne. I tillegg må forskerens rolle avklares. Undersøkelsen gjelder i dette tilfelle et FoU-arbeid i partnerbarnehager. Gjennom avtaler med høgskolen er partnerbarnehagene forpliktet til «å utvikle praksisfeltet i samarbeid med høgskolen.» Videre sies det i avtalen at det er en forutsetning at «Barnehagens praksislærere ønsker å være samarbeidspartnere med høgskolens faglærere og ønsker å bidra og delta i FoU-samarbeid med høgskolens forskere og masterstudenter» (Høgskolen i Hedmark, 2009). Vi har informert om FoU-arbeidet og innhentet samtykke fra styreren for hver enkelt barnehage og de praksislærerne det gjelder. Studentene er også informert og har gitt sitt samtykke. Vi har sikret informantenes anonymitet. Lyddopptak blir transkribert, anonymisert og vil bli slettet.

Forskernes roller i dette arbeidet vil være noe ulike. I observasjonen av selve praksismøtet vil en av forskerne ha rolle som ikke-deltakende observatør. Katrine Fangen (2009, <http://www.etikkom.no/FBIB/introduksjon> lokalisert 10.05.2010) skriver at en slik utvendig observatørrolle kan være problematisk, fordi informantene lett kan oppleve seg som objekter. Det kan få konsekvenser for hvordan møtet utvikler seg mht både form og innhold. En annen forsker vil ha hovedansvar for møteledelsen og

samtidig prøve å tilstrebe likeverdighet som deltaker i de faglige refleksjonene rundt praksisfortellingen. I dette ligger det at forskeren inngår i et forskende samarbeid med de øvrige deltakerne. I møtet har deltakerne et felles ansvar for å undersøke og belyse en praksis med tanke på å styrke kvaliteten på utdanningen og øke sin individuelle kompetanse.

Når data i form av observasjoner og intervju skal leses og tolkes, står forskerne overfor en ny rolle og nye etiske utfordringer. Her snakkes det om hermeneutikk som en metode til å tolke og forstå en tekst som springer ut av et praktisk forhold. Fokusgruppeintervjuet gir oss data fra en virkelighet som allerede er fortolket innenfor deltakernes referanserammer. Informantene i våre intervju blir så utsatt for en ny tolkning av det de kommer frem med i intervjuet. Ny kunnskap dannes. Fangen (ibid) refererer til Giddens (1976) som betegner dette som en dobbel hermeneutikk. Dersom informantene blir presentert for forskernes tolkning, kan dette igjen endre informantenes opprinnelige oppfatning av hva som er sant og virkelig. Da står vi overfor en tredje bevegelse i tolkningsprosessen, en tredje hermeneutikk.

Kvale (1997) mener at det ideelt sett bør være en sammenheng mellom det som intervjuobjekter gir, og det de får igjen. Vi tenker oss at hver enkelt deltaker bør få et eksemplar av rapporten. Vi er også åpne for å dele informasjon om arbeidet vårt med personalet dersom barnehagene ønsker dette. Nettopp slik kan vi holde i gang den samtalen som undersøkelsen vår er en del av. Kvale og Brinkmann fremhever samtalesirkelen som sentral i intervjuforskning. De betegner dette som en «*circulus fructus*» (2009, s. 314) en fruktbar spiral som åpner opp for og gjør det mulig å oppnå dypere forståelse av mening.

Det blir viktig og etisk utfordrende å være klar over at tolkningen kan skape nye «sannheter» som deltakerne ikke kjenner igjen eller kan stå for. For å ivareta det etiske perspektivet er det viktig at forskeren er kritisk til egen tolkning og skiller klart mellom forskerens tolkning og informantenes utsagn. Det skal være tydelig hvem sine stemmer som høres. Hva som ligger bak utsagnene eller hva som kan betegnes som

sikkert, må behandles med stor forsiktighet og begrunnes. I vårt arbeid vil det være fokus på å finne utsagn som kan tyde på at prosessen i møtet har hatt betydning for deltakerne i forhold til etiske og faglige områder i utdanningen.

Vi må også være klar over at forskernes valg av teoretisk perspektiv og metode vil påvirke den erkjennelsesprosessen som et forskningsarbeid er. Dette er et etisk ansvar. Det etiske ansvaret vi påtar oss, ligger i en bevissthet om vår egen rolle i interaksjon med den virkeligheten det forskes på. Å etterstrebe en mest mulig objektiv holdning er vesentlig. Samtidig må vi erkjenne at resultatene er foreløpige og relative. Forskning er et interaksjonsarbeid og må derfor oppfattes som relasjonelt. Den kunnskapen som skapes, vil aldri heller bli fullstendig (Frantzen, 1992).

4 DATA, ANALYSE OG DRØFTING

PIL-prosjektet har hatt som intensjon å tydeliggjøre praksis som et senteringspunkt i lærerutdanningen og i vår sammenheng bidra til utvikling av en mer praksisbasert førskolelærerutdanning. Vi har interessert oss spesielt for praksismøtene i barnehagen og vært opptatt av likeverd og pedagogisk dokumentasjon, og stilt oss spørsmål om hvordan samspill kan styrke de ulike aktørenes kompetanse. Gjennom samtaler med studenter og praksislærere, samt observasjoner av noen praksismøter, har vi skaffet oss data som vi vil drøfte i forhold til relevant fagstoff som vi har presentert tidligere. Utgangspunktet i drøftingene er de tre forskningsspørsmålene våre.

4.1. Hvordan utvikle likeverd i trepartsamtalen?

Gjennom hele vårt arbeid har vi vært opptatt av likeverdigheten i møte mellom tre parter ved bl.a. å se på sammenhengen mellom likeverd som en etisk grunnverdi og det å utvikle en profesjonell relasjon mellom deltakerne i praksismøtet. Vi har også en hypotese om at betydningen av likeverd må ligge som en grunnleggende holdning mellom møtedeltakerne. En forutsetning for å kunne utvikle likeverdigheten er at vi har en felles forståelse av hva dette innebærer. Vi var klar over at begrepet likeverd er sammensatt og kan problematiseres. Det kom også til uttrykk i samtaler med studenter og praksislærere og gjennom våre diskusjoner.

I forkant av praksismøtene ba vi studentene definere hva de legger i begrepet likeverd i praksismøtet. I ytringene fra studentene legges det vekt på at det er viktig å bli møtt med respekt og en lyttende holdning.

Hver og en eier sin egen opplevelse av og refleksjon over praksisfortellingen. Studentene mener at det handler om å dele erfaringer og kunnskaper og bli tatt på alvor.

Vi møtte også praksislærere i tre av barnehagene til en samtale ut fra blant annet påstanden om at «Student, praksislærere og pedagogikk-lærere er likeverdige i samtaler om praksisfeltet.» I svarene fra praksislærerne fremhever de bl.a. betydningen av å avklare roller og forventninger i forkant av møtet. De mener også at møteledelsen er viktig for å få fram det likeverdige perspektivet i møtet. En av praksislærerne sier: «.... at møteledelsen er viktig for å få fram det likeverdige perspektivet i møtet.» Noen praksislærere kommer med klare forventninger til hvordan de selv bør opptre for å ivareta likeverdigheten og sier at «vi må sikre at studentene får mulighet til å være aktive i møtet» og «viktig at vi signaliserer at vi også lærer noe av studentene». Det er nyttig å ha forståelse for de ulike erfaringer og opplevelser som kommer frem og tilpasse kommunikasjonen til den enkelte student.

I praksismøtene har vi, som pedagogikk-lærere, forklart vår forståelse av hvordan vi tenker ivaretagelse av likeverd i møtene. Vi har eksemplifisert forståelsen ved å si at alle skal komme til orde i samtalen, og forfekte at alle har noe å bidra med selv om de har ulik utdanning og ulike erfaringer. Likeverdigheten i møtet handler ikke om at alle skal bidra med det samme. Dette underbygges av en praksislærers utsagn: «Jeg følte at alle var likeverdige. Alle sa jo det de følte og tenkte. Både studenter, vi og du. Alle bidro med sitt, og det var ingen som satt der og sa at det er feil». Det kan ses som en svakhet at vi ikke problematiserer hva studenter og praksislærere har sagt om sine tanker rundt likeverd i forkant av praksismøtet.

I påfølgende drøftinger tar vi utgangspunkt i fire sentrale holdninger som Bae (2004) hevder preger en anerkjennende kommunikasjon, og det er: forståelse, bekreftelse, åpenhet og selvrefleksjon og avgrensethet. Praksismøtene kan, i et sosiokulturelt læringssyn, ses som en læringsprosess der deltakerne møter hverandres ideer og teorier med respekt og undring. Det handler også om et likeverdig perspektiv hvor det kreves en aktiv lytting for å skape seg en forståelse av en annens budskap. Dette synliggjøres i flere av fokusgruppeintervjuene hvor studentene bl.a.

uttaler at «Når jeg hørte de andres praksisfortellinger, så begynte jeg å tenke sånn....det er godt å høre mange synspunkter, for ofte blir det en vri som en ikke har tenkt på sjøl»,...«vi tenker jo ikke likt om samme ting». Her kan vi tolke læringsprosesser som både individuelle kognitive prosesser og som samspillprosesser. «Alle kunne ta ordet. Da ble det litt avslappa slik at alle kunne si det de tenkte, liksom. Veldig artig å høre hva de som har litt erfaring, syns.»

Studentene hadde spørsmål som bidro til engasjement og diskusjon blant deltakerne. Det kan ha gitt studentene en opplevelse av likeverd. Det kan oppfattes som et tegn på at studenten trer fram og viser sin jeg-side, og Schibbye (2002) definerer det som et uttrykk for individets eksistens. At studentenes innlegg og spørsmål også utløser et engasjement hos de andre deltakerne, kan være et uttrykk for at deltakerne anerkjenner studenten gjennom å bekrefte studentens jeg-side. I det kan det ligge et uttrykk for at studentens verdighet likestilles med praksislærere, andre studenter og faglærere. Men på en annen side, så svarte noen studenter klart at de følte seg underlegne i forhold til lærerne, slik som: «Jeg føler meg så veldig mye mindre, ...jeg har så mye å lære, jeg føler meg ikke likeverdig». Dette er en opplevelse som bekreftes av andre studenter i samtalen før praksismøtet, der de sier «det er vanskelig å se bort fra at praksislærer og pedagogikk lærer kan mer og er «over oss». På en annen side så uttrykte en praksislærer en sterkere opplevelse av likeverd i samtalen: «Ja, vi bare kasta ut tanker og meninger og nikka gjenkjennende og....ja, slik kan en jo også se det. Så jeg følte at vi var på lik grunn alle, egentlig.»

Få studenter fremsto som tydelige ledere i praksismøtet. Her kreves det også at studenten viser sin eksistens gjennom å bruke den makt og rolle som studenten er blitt tilbudt å ta eller rettere sagt pålagt å ta. Bae (1992) peker på at det krever et spesielt mot å tre fram i relasjoner som er preget av et asymmetrisk forhold. Et slikt maktforhold kan sies å prege praksismøtet fordi deltakerne i utgangspunktet har ulike roller gjennom den tradisjon som ligger i lærerutdanningen som system.

Det å praktisere likeverd som utgangspunkt for møter mellom mennesker gir hver enkelt et spesielt ansvar. Det kan ses som et ansvar for deg selv og hvordan du opptrer over for de andre i møtet. Dysthe (2001) hevder at

Vygotsky og Bakhtin var opptatt av den sosiohistoriske konteksten for all menneskelig utvikling, der samspill og kommunikasjon i lærings-situasjonene var sett som betydningsfullt. For at det kan bli en meningsfull lærings-situasjon, er det viktig at kommunikasjon og holdninger oppleves som anerkjennende. Det er av de vesentlige grunnene for at vi holder praksismøter med fokus på et likeverdig forhold i møtet. I en anerkjennende kommunikasjon er det ikke min vurdering som skal fram, sier Bae (2004), men respekten for det unike i den andres opplevelse. Det gjelder å bekrefte deltagerens jeg-side og bekrefte senderen som subjekt og ikke objekt for vår bedømming og vurdering. Hvordan mestrer de ulike aktørene dette i praksismøtet?

I fokusgruppeintervjuene med studentene synliggjøres ikke studentenes bekreftelse av utsagn fra andre studenter. I «inntrykk fra observasjoner av praksismøte i barnehagen», vises det i noen utsagn at studentene kommer med støttende ytringer, slik som det står referert fra et praksismøte; «... i samtalen som fulgte, var det en støttende ytring fra en medstudent». I et annet praksismøte hadde praksislærerne mer enn tre ganger så mange støttende ytringer, som det medstudenter hadde. Det er en interessant observasjon i og med at studentene uttrykker en form for trygghet ved å ha flere medstudenter med seg, men samtidig ser det ikke ut til at de kan forvente så mye støtte og anerkjennelse fra den kanten. Kanskje de opplever medstudenter mere som en psykisk støtte enn som en faglig støtte i praksismøtet? Praksislærerne hadde ingen formell lederrolle i møtet. De skulle i utgangspunktet delta med sine yrkeskunnskaper, både teoretisk og praktisk. Hovedinntrykket var at praksislærerne utviser mye non-verbal kommunikasjon under studentenes framlegg, ved å nikke og si «m-m» ofte (referert i «inntrykk fra observasjoner av praksismøte i barnehage»). De er støttende til studentens utsagn på denne måten. Det var også oppklarende ytringer og ytringer som ble begrunnet og forklart gjerne med eksempler fra praksis. Alle disse ytringene kan oppfattes som et uttrykk for at studentens opplevelse, refleksjoner og spørsmål blir forstått og bekreftet gjennom det engasjement det utløser. Forståelse og bekreftelse er holdninger som kjennetegner anerkjennende kommunikasjon (Bae, 2004). Men å konkludere med at de støttende ytringer som finner sted i samtalen umiddelbart kan tas til inntekt for anerkjennende kommunikasjon, er problematisk. For det første finnes det ikke lydopptak

av de støttende ytringene. For det andre har vi ikke definert tydelig nok hva vi legger i begrepet støttende ytringer. For det tredje er noe av støtten non-verbal og fanges ikke opp av vår observasjonsguide.

En av pedagogikk lærerne spurte i et praksismøte om studentene følte de ble vurdert på en måte, men det svarte studenten et klart nei til. Det synes som om flere av studentene mener det er i orden at de blir (ut)spurt av pedagogikk lærer i praksismøtet. Noen sier til og med at de kunne blitt spurt mer, «da hadde vi vært nødt til å tenke enda mer». Dette tyder på at studenten føler at det er hun som skal lære i møtet, og synes det er greit å bli vurdert. Her kan studenten lett bli (oppfattet) som et objekt i møtesituasjonen. Men en student uttrykker sin mening omkring praksismøtet og analysen av praksisfortellingen ved å si «...Du får mer diskusjon rundt det (analysen) i forhold til det å levere det (analysen) skriftlig. Du blir mer bevisst på hva du har gjort... Mer enn du får på et papirark. Her får du i gang en dialog». Det kan handle om det å skaffe seg erfaringer om yrkesutøvelsen, og bli kjent med krav som profesjonen stiller. Et likeverdig perspektiv kan åpne for å gi slike erfaringer, hevder Heggen (2005). Ved at studentene blir møtt som en likeverdig partner, kan det bidra til utvikling av en profesjonell handlingsberedskap og profesjonell identitet. Det blir likevel problematisk å praktisere et arbeidskrav med vurdering i denne tenkningen, selv om en student sa at «du glemte litt at det var godkjent ikke godkjent som sto på spill». Blir studenten møtt med respekt for det unike og sine opplevelser, eller blir hun vurdert normativt?

Åpenhet handler om å slippe opp kontrollen og slippe til det budskapet som gir oss innsikt i andres opplevelse, hevder Bae (2004). Det vises i et sitat fra et fokusgruppeintervju, hvor pedagogikk læreren spør: «Det er ikke skummelt å vise frem det en har skrevet til andre», og studenten svarer: «Nei, det er en hjelp for deg sjøl på en måte da...ja, da kan en få det enda bedre da...». Det betyr at den som lytter, må gi slipp på sin egen opplevelse. Lytterens omforming, gjenkjennelse og vurdering er ikke interessant i første omgang. Det er ikke interessant at de andre opplevde det samme i en lignende situasjon. En må lytte med et åpent sinn og med respekt for egenarten i fortellerens opplevelse. En av praksislærerne konkluderte med at man «var åpen for innspill», men i hvilken grad ble det mulighet for dette i praksismøtene? Ut i fra fokusgruppeintervjuene kan

det synes som om det har vært innlevelse fra tilhørerne, slik en student uttaler det: «Når jeg hørte de andres praksisfortellinger, så begynte jeg å tenke sånn. Å ja, det gjorde de slik for da kan jo barna lære noe av det...». Det blir muligens lite rom for «innsikt i den andres opplevelse», så lenge analysen i praksismøtet blir mest preget av at det er et arbeidskrav som legges fram, og at det har hatt mest fokus på kunnskapsspørsmålet hos Fennefoss og Jansen (2004). Hadde det vært lettere å gjennomføre en åpenhet for den andres opplevelser hvis fokuset hadde vært knyttet mer til handlingsalternativer og etiske dilemmaer? Ved f. eks. å spørre om hva «mer ønsker du å fortelle om din opplevelse av situasjonen» eller «hvordan vurderer du din egen handling i situasjonen», kan vi gi mer rom for fortellerens opplevelser og refleksjoner.

Forhold mellom selvrefleksjon og avgrensethet betyr her at vi kan skille mellom oss selv og den andre. Innlevelsen stopper ved grensen til den andre som en egen person atskilt fra meg og med en helt unik og annen opplevelse enn jeg har. Det at likeverdigheten i dialogen fremheves, innebærer at partene må se de andre som subjekt med rett til sin egen opplevelse og med ansvar for å lytte og anerkjenne den andres opplevelser, hevder Schibbye (2002). Det vises i observasjon fra praksismøtene at både medstudenter og praksislærere har hatt støttende ytringer til studenten som har lagt fram sin analyse. Det kan kanskje tolkes som deres anerkjennelse av den andres opplevelser av situasjonen. De har også stilt spørsmål, men det kommer ikke fram hvilken kategori disse spørsmålene representerer. Er det refleksjonsspørsmål eller er det konkrete spørsmål knyttet til fagstoffet? Hvorvidt praksislærerne også viser åpenhet og avgrensethet, er vanskelig å vurdere ut fra det skjema som ble brukt i observasjonen av praksismøtet. Inntrykket er imidlertid at det var få spørsmål som utfordret og åpnet opp for, eller utvidet, studentens egen refleksjon. Likedan var det få tydelige jeg-budskap som understreket betydningen av at det er flere opplevelser og syn på en sak. Vår intensjon med praksismøtet er bl.a. at vi både kan bekrefte og utfordre studentene i faglige refleksjoner. Det handler om å bekrefte studenten som subjekt og gi rom for en internalisering hvor studenten kan gjøre stoffet til sitt eget og mestre og anvende det. Er analyse av praksisfortellinger egnet til å ivareta de ulike deltagerens egne opplevelser av fortellingen, eller preges den mest av en «mekanisk analyse» av kunnskapsspørsmål, slik det kan

observeres i noen av praksismøtene? Dette vil bli behandlet grundigere i senere avsnitt om bruk av pedagogisk dokumentasjon for refleksjon og læring.

Gjennom å sette begrepet likeverd inn i en teoretisk sammenheng har vi fått et bedre utgangspunkt for refleksjon og ettertanke. I drøftingen av våre funn ble det viktig å vurdere om de ulike partene har en felles forståelse av likeverd, og i hvilken grad likeverdigheten preger møtene. Flere av informantene peker på at møteledelsen har et spesielt ansvar for å legge til rette for at alle opplever seg likeverdige i samtalen. Forholdene må legges til rette, og det må være trygt å «vise seg». Informasjon fra både samtaler og observasjoner viser et bredt spenn både i forståelsen og opplevelsen av likeverd. Det varierer fra at noen synes det er greit å bli mye spurt til andre som klart sier i fra at de ikke føler seg likeverdige. Spørsmålet blir likevel om vurdering er forenlig med et ønske om likeverdighet som en etisk grunnverdi i praksismøtet.

4.2. Hvordan kan bruk av pedagogisk dokumentasjon styrke evnen til refleksjon og læring?

Som allerede nevnt, har vi brukt praksisfortellinger som dokumentasjon for refleksjon og læring i vårt arbeid med å styrke sammenhengen mellom fagstudiet og praksis. I forkant av første praksisperiode ble studentene spurt om hvordan de trodde læring ville foregå i praksis. Det var bare en av studentene som nevnte bruk av praksisfortelling i denne sammenhengen. De fleste mente de ville lære gjennom erfaringer i arbeidet med barn, men mange var også opptatt av at læring kunne skje gjennom «gode samtaler», «tenke over situasjoner man kommer opp i», «sitte i gruppe med andre studenter og samtale», og ved «samtalearbeid med praksislærer og lærere fra høgsolen.» Ut fra våre observasjoner kunne vi se at analysen av praksisfortellinger var preget av samspill, dialog og felles refleksjon. En av studentene uttrykte det slik: «Det med å skrive praksisfortellinger og analysere dem, da får en jo sett det litt mer i sammenheng, i hvert fall nå når jeg har vært i praksis. Når vi har jobba med det i skolesammenheng, blir det veldig teoretisk. Nå får vi litt det praktiske

i tillegg.» Videre sier studenten: «det blir jo lettere å sette seg inn i teoristoffet når en har litt mer å henge det på, det blir jo mer relevant da, vil jeg si. Slike utsagn kan tyde på at «Analyse av praksisfortellinger er en langsiktig fremgangsmåte for å legge til rette for læring» (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 9).

Fennefoss og Jansen (2004) påpeker at mangel på teoretisk kunnskap kan svekke læringspotensialet i analysen av en praksisfortelling. Det kan reflekteres over relasjoner mellom mennesker og om samspillsprosessene med utgangspunkt i erfaringer fra eget liv. I en slik refleksjon kan holdninger og verdier drøftes, men det vil ikke være nok i en studiesammenheng der «læreren har et ansvar for å formidle fagstoff mens analyseprosessen pågår. I løpet av studiet vil studentene utvikle sin evne til å analysere samtidig som mer omfattende teorikunnskap tilegnes» (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 14). Denne teorikunnskapen kan ikke løs-rives fra holdninger og verdier.

I fokusgruppeintervjuene kunne vi som pedagogikk-lærere gjennom oppfølgingsspørsmål med fordel bidratt til større fokus på sammenhengen mellom praksisfortellinger og de faglige refleksjonene over det pedagogiske arbeidet. Vi kunne også hatt større oppmerksomhet på hvordan praksislærer oppfatter sin rolle i denne sammenheng. I intervjuet uttrykte en av dem at «Jeg tenker at det er ganske viktig at de får den praktiske biten av oss jeg da de har den teoribiten på skolen.» På spørsmål om studentene får hjelp til å se sammenhenger mellom teori og praksis i veiledningssituasjoner, svarer praksislæreren: «Ikke mye. Jeg har brukt mest rammeplanen, jeg.» En annen praksislærer støtter henne på dette utsagnet: «Ja, rammeplanen, ja. Ja, vi jobber veldig mye med rammeplanen her.» Hun forsetter: «Jeg kan ikke sitere teorien som er innarbeida i meg. Jeg vet jo at teorien ligger bak alt det jeg veileder i, men jeg kan ikke si at det står i den og den boka.» Dette reiser flere spørsmål. Et av spørsmålene er: Hvordan synliggjøres barnehagens tause kunnskap? I denne sammenhengen kan taus kunnskap omfatte deler av arbeidet i barnehagen som «ikke er underlagt analyser, teoretiske refleksjoner og begrunnelser. Det kan handle om både rutiner og hverdagslige handlinger som er så innvevd i barnehagens hverdag at de er glidd langt inn i underbevisstheten» (BFD, 1995). Kanskje blir handlingene så innvevd i hverdagen

at kunnskapen er lite tilgjengelig? Hvordan kan vi hjelpe hverandre slik at studenter kan få tak i tankene bak eller teoriene som praksislærer har som en del av sin forståelse? Imsen (2005) skriver om det hun kaller for taust teori. Hun mener at det bak all praksis ligger en uttalt eller taust teori. Dette er i følge Imsen en praksisteori som kan være en kombinasjon av praktiske erfaringer og vitenskapelig funderte teorier. Ved å sette ord på denne teorien eller teoriene blir det mulig å synliggjøre hvorfor vi handler som vi gjør, og derigjennom reflektere over alternative handlinger i praksis. På denne måten kan vitenskapelig funderte teorier bli noe mer enn teorier, og dermed får de betydning for møtene mellom voksne og barn i barnehagen.

I praksismøtene ønsker vi at flere stemmer skal høres, men en annen side som vi i dette arbeidet har vært opptatt av, er hvordan ulike stemmer settes opp mot hverandre og fører til at det kan oppstå et spenningsfelt hvor ny innsikt og forståelse kan oppstå. Kan det være innsikt og forståelse som ikke knyttes til fagstoff? Kanskje dette utsagnet fra en student gir oss ett av flere mulige svar: «Jeg tenker på det med analysen, når du analyserer en praksisfortelling, så får du jo pedagogiske bakgrunner for valga du gjør, det kommer frem hva som blir gjort, og da får du det jo ned på papiret faglige pedagogiske grunner for valga som er blitt gjort.» De faglige pedagogiske grunnene handler ikke om bare å gjengi det barn sier og gjør, men om at den pedagogiske dokumentasjonen åpner rom for flere tolkningsmuligheter og refleksjoner (Svenning, 2009), og at dette får betydning for alle sider av yrkeskompetansen som Skau (2005) beskriver. I denne sammenhengen blir det da et spørsmål om det er mulig å se på praksis som et integrerende element i førskolelærerutdanningen uten at praksis relateres til relevant fagstoff som bygger på teori? Dersom svaret er nei, har vi en utfordring knyttet til å tenke nytt rundt praksisfortellingene som utgangspunkt for pedagogisk refleksjon og læring.

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2006) blir dokumentasjon omtalt som et middel for å få fram ulike oppfatninger og åpne for kritisk og reflekterende praksis. I tillegg kan dokumentasjon være en del av det systematiske vurderingsarbeidet som legger grunnlaget for barnehagen som en lærende organisasjon. Dette er også utgangspunkt for praksismøtene. Det blir derfor problematisk at pedagogisk

dokumentasjon, i denne sammenhengen praksisfortellinger, kan oppfattes som et alternativ til å være sammen med barna. «For det er veldig bra å ha pedagogisk dokumentasjon på alt, men det viktigste som vi har prata på før, er at vi er sammen med onga. Hvis du da som pedagogisk leder skal være borte, og så skal du på kurs noen dager. Det blir litt feil for barna.» Studenten som uttaler dette, stiller også spørsmål ved om pedagogisk dokumentasjon «vil gå ut over læringsarenaen til barna.» Utsagnet fra studenten synliggjør kanskje noe av den samme problematikken som kom til uttrykk i evalueringen etter innføringen av ny rammeplan i barnehagen. Som vi tidligere har nevnt, viste denne evalueringen at flere barnehager opplever at arbeidet med dokumentasjon oppfattes som både utfordrende og tidkrevende (Østrem, et al., 2009). Andresen (2010) mener at refleksjoner knyttet til det pedagogiske arbeidet i barnehagen på mange måter er en konsekvens av dokumentasjonen som foregår i form av for eksempel praksisfortellinger. Hun viser til et pågående forskningsarbeid som utføres i to barnehager i en østlandskommune, og sier at de ansatte mener at de ulike formene for dokumentasjon ikke tar mye oppmerksomhet bort fra barna, men tvert imot at dokumentasjonen nærmest blir foretatt i det hun beskriver som «in the flight» (Andresen, 2010, s. 143). Det som i denne sammenhengen tar tid i følge Andresen, er tenkningen i etterkant av dokumentasjonen. I dette perspektivet kan praksismøtene bli en øvelsesarena for denne måten å tenke på.

Førskolelærerutdanninga som vi representerer, har vektlagt profesjonsinnretningen, som NOKUT (2010) etterlyser, ved blant annet å bruke praksisfortellinger som en arbeidsmåte for å bygge bro mellom teoretisk og praksisbasert kunnskap. Skal dette være mulig, er det nødvendig at deltakerne i trepartsamtalen har felles forståelse av at refleksjon over egen yrkespraksis kan være del av det systematiske vurderingsarbeidet som legger grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon. En av praksislærerne var tydelig på denne forståelsen: «Hensikten med praksisfortellingene er jo at en skal reflektere over egen praksis og utvikle praksisteorien sin og kunnskapene sine». Hun ga også uttrykk for at hun syntes arbeidet med å veilede studentene i bruk av praksisfortellinger var utfordrende, og uttrykte tydelig at hun kunne ønsket seg mer kunnskap om å bruke praksisfortelling som metode. «Når du aldri har skrevet en slik fortelling før, og så skal du begynne å veilede oppgaver som du ikke

har vært borti og ikke har peiling på. Jeg kan jo veilede i feil retning. Jeg kunne tenke meg å få sett et bra analysert eksempel.» Dette utsagnet viser nettopp behovet for å fortsette det systematiske arbeidet med å bruke praksisfortellinger i førskolelæreutdanninga.

4.3 Hvordan kan samarbeidet styrke de ulike aktørenes kompetanse?

Som vi tidligere har vært inne på, er vår grunntenkning preget av et sosiokulturelt læringsyn hvor kunnskap utvikles i samhandling og felles meningskonstruksjon. Praksismøtene mellom studenter, praksislærere og pedagogikk lærer kan være et forum for slik kunnskapsutvikling, men møtets form og innhold vil kunne ha vesentlig betydning for i hvilken grad denne kunnskapen utvikles.

Gjennom våre erfaringer som pedagogikk lærere vet vi noe om at teorier lett kan bli virkelighetsfjerne og uinteressante for studenter. I stedet for å styrke relasjonene mellom teoretisk og praktisk kunnskap kan vi stå i fare for å bidra til en reproduksjon av gammel teori. Slik vi ser det, kan systematisk bruk av praksisfortellinger i trepartmøter mellom ulike aktører i førskolelæreutdanningen styrke de ulike aktørenes kompetanse fordi dette er en læringsstrategi som appellerer både til hode og hjerte. Det skal være rom for ulike erfaringer, forskjellige forståelser, og det skal være plass for ulike stemmer som kan gi ulike aktører ny innsikt og dypere forståelse. «Utfordringen er å skape et miljø hvor man ønsker å motta og bidra til meningsforskjeller i en flerstemmig dialog», sier Dysthe (referert i Fennefoss & Jansen, 2004, s. 66). Det kan gi utfordringer fordi vi har tradisjon for harmoni og enighet, i stedet for å få fram forskjellene i uenigheten og se det som en utvidelse av perspektivene. Det er i forståelse med Bakhtins teorier (referert i Dysthe, 2001) om at dialogen kan få fram forskjeller og ulike meninger, og at det er i dette spenningsfeltet at ny innsikt og forståelse kan oppstå. En praksislærer sier at: «Jeg synes det var et veldig bra møte fordi vi fikk drøfta både faglige synspunkter og praktiske synspunkter. Det ble trukket fram mye fra de ulike hold fra studentenes side og fra vår side som har mest praksis og fra læringsgrunnlaget, teorigrunnlaget». En student uttrykte det slik: «Og så får du

(vi) alle synspunktene og høre hva alle de andre tenker rundt historien. Og så at du (pedagogikk lærer) er med og stiller spørsmål slik at vi får sett dette sammen». En slik forståelse underbygges også av Mead og Dewey (referert i Dysthe, 2001) som var opptatt av læring i sosiale relasjoner, sett som prosesser i samhandling med andre. En av studentene sier at: «Ja, når du skriver en analyse sjøl, da og bare leverer den inn, så blir det lik som bare dine tanker, men når en prater om det, så får en mange innspill. Det er godt å høre mange synspunkter, for ofte blir det en vri som en ikke har tenkt på sjøl». «Jeg lærer mye mer av å høre andre sine synspunkter, enn bare mine», sier en annen student.

Hvilken kompetanse kan vi utvikle gjennom samarbeidet? Skau (2005) peker på tre dimensjoner ved den profesjonelle kompetansen; den personlige kompetansen, yrkesspesifikke ferdigheter og den teoretiske kunnskapen. Aktørene i praksismøtet vil ha ulike kompetanser. I følge Skau (Skau, 2005) er vår personlige kompetanse avgjørende for kvaliteten på arbeidet vi gjør. Det har å gjøre med vår personlige væremåte. Altså hvordan vi er som personer, hva vi kan gi i et mellommenneskelig møte og hvordan vi lar andre få være i møtet med oss. Hvordan kan praksismøtene styrke denne kompetansen? Det kan handle om i hvilken grad vi er lyttende, er anerkjennende og bestreber et likeverd i møtene, og om vi alle har en innstilling om at vi har noe å lære. Som en av pedagogikk lærerne sier: «For jeg tenker også at jeg har mye å lære av disse møtene, og det var første gangen jeg har hatt med observatør som kan si noe om hvordan jeg har vært i møtet, og som ser hvordan møtet utspiller seg». Pedagogikk lærerens rolle i møtet har vi blitt mer klar over i løpet av denne arbeidsprosessen. I hvilken grad kan pedagogikk læreren være med å skape møtekultur hvor alle kommer til orde med sine faglige og praktiske refleksjoner. Er det rom for uenighet som kan gi nye tanker? Det handler bl.a. om det Bakhtin (referert i Fennefoss & Jansen, 2004) betegner som et spenningsfeltet hvor ny innsikt og forståelse kan utvikles. En av praksislærerne uttrykte betydningen av hvordan praksismøtene ble ledet: «...sånn som følgespørsmålene, synes jeg var veldig all right. Det med å styre ordet, ikke sant. Det er noe med trening i det også i et møte. Det er mye læring i det». Vi kan ut i fra dette anta at ledelsen av møtene har betydning for hvordan praksismøtene kan styrke

de ulike aktørenes kompetanse. «Og så kreves det engasjerte parter som er involverte på en måte, om det er studenter, praksislærere eller praksisveiledere (pedagogikklærere)», sier en av praksislærerne.

Skaus andre dimensjon for kompetanse uttrykkes som en yrkesspesifikk ferdighet som kan forstås som «et sett av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som hører til et bestemt yrke, og som blir brukt i utøvelsen av det» (Skau, 2005, s. 57). Det er en ferdighet å kunne legge til rette for et pedagogisk miljø som bidrar til at alle barn får gode utviklingsmuligheter. De yrkesspesifikke ferdighetene er i hovedsak involvert i praksisen som ligger i barnehagen. Det kan være en kompetanse som utvikles i samarbeid mellom student, praksislærer og det andre personalet i barnehagen. På en annen side kan en kanskje tenke analysen av praksisfortellinger som en yrkesspesifikk ferdighet? En av praksislærerne sier at «hensikten med praksisfortellingene er at en skal kunne reflektere over egen praksis og utvikle praksisteorien sin». Det er analysen av praksisfortellinger som er hovedinnholdet i praksismøtet og som vi har tenkt som et felles utviklingsområde for alle parter i møtet. Vi kan kanskje med andre ord si at analysen av praksisfortellinger heller utvikler yrkesspesifikke ferdigheter mer enn at det er en yrkesspesifikk ferdighet i seg selv? I tillegg, antar vi, at det kreves både teoretisk kunnskap og personlig kompetanse for å anvende praksisfortellingen som en læringsstrategi. På spørsmål til studentene om de tror pedagogikklærerne har noe å lære i praksismøtene, så svarer en student «(ja) hvordan ting skjer i praksis». Det kan tyde på at studentene mener pedagogikklærerne også kan utvikle sin yrkesspesifikke ferdighet gjennom praksismøtene.

Ut fra undersøkelsene kan vi finne noen ytringer som underbygger betydningen av praksismøtet for å styrke den teoretiske kunnskapen, som er den tredje dimensjonen i det Skau betegner som en kompetansetrekant. Som en praksislærer sier: «...fekk knytta det opp mot teori, hvor vi finn fagstoffet, fekk studenten til å reflektere og hente fram det og veta hvor dom kunne finne mer utdypende kunnskap om det». Og en annen praksislærer sier: «Jeg opplevde det som et veldig fruktbart møte, for min egen del, hvor jeg kunne hente fram min kunnskap og tørke litt støv av den og sagt ut i fra min rolle og samtidig se fra andres rolle og synspunkter». En student sier «Jeg synes det var veldig bra slik vi gjorde det. Det

var veldig lærerikt. Jeg fikk mer ut av den praksisfortellingen nå enn i skolesammenheng...vi fikk mye diskusjon og engasjement rundt det, det dett jo ned fagstoff i hue på en...».

Når vi spør om hvordan praksismøtene kan være med på å øke kompetansen hos de ulike aktørene, blir for mange kompetansen knyttet først og fremst til teoretisk kunnskap. En av praksislærerne sier at «Sånn faglig sett føler jeg at jeg ikke er oppdatert på det de skal igjennom. Min styrke er den praktiske biten, den relevante barnehagen». Og en annen sier: «Jeg synes det var bra du kom med de faglige innspillene, for da begynte jeg å tenke tilbake og rote i min harddisk, å ja, det er sånn, ja». En gruppe av studentene snakket om hva de hadde lært og da svarte de følgende: «...i ettertid kan jeg si at jeg har lært av det, jeg satt og lærte masse teori på møtet». «Det gjorde jeg også», sier en annen. Kan vi ut i fra dette anta at kompetanse blir i hovedsak sidestilt med teoretiske kunnskaper, både hos studenter og praksislærere? Er det slik at praksismøtene i første studieår har størst fokus kunnskapsspørsmålet (Fennefoss og Jansen, 2004)? Det er ingen entydige svar i våre data. Eksempler på dette er: «Jeg synes det var et veldig fint møte hvor det (teori og praksis) ble blandet sammen, da. Jeg følte at det ble den flettinga på en måte...». En annen praksislærer sier: «Samtidig har du det med praksisteori. Her får dom de praktiske og konkrete situasjoner som dom kan knytte fagstoffet til. I og med at dom har lest og studert fagstoffet, så kan de knytte det opp mot de konkrete handlingene som gjør det er lettere for dom å henge ting på plass i studiesituasjon». I følge Skaus kompetansetrekant (2005) er den teoretiske kunnskapen bare en del av forståelsen av hva kompetanse er. Gjennom å vektlegge handlings- og overføringsspørsmål kan både den yrkesspesifikke og personlige kompetansen synliggjøres.

Noen utsagn peker på betydningen av møteledelsen: «..... det var sånn god tone. Man var åpen for innspill. Det var liksom greit sånn i forkant det som ble sagt. Det ble tydeliggjort hvordan møtet skulle være. Man fikk på plass noen rammer.» Det får oss til å stille spørsmål ved i hvilken grad ledelse av møtet kan ha betydning for aktørenes kompetanseutvikling. I et videre arbeid vil det derfor være viktig å se nærmere på pedagogisklærers rolle i møtet.

5 KONKLUSJON OG VIDEREFØRING

I dette arbeidet har vi som en del av vår teoretiske forankring vektlagt Berit Bae sitt syn på anerkjennende kommunikasjon. Bae bygger, som vi tidligere har skrevet om, på et likeverdig menneskesyn i sin teori om anerkjennende kommunikasjon mellom voksne og barn. Vi har sett hennes teorier opp mot relasjoner knyttet til et faglig samarbeid mellom voksne, i denne sammenhengen deltakere i et praksismøte. Vi har ikke vært kritiske til å bruke Baes forståelse. I etterkant har vi sett at vår innfallsvinkel vanskelig kan gi oss klare svar. Å være anerkjennende er en væremåte som er vanskelig å måle. Vi er også klar over at det finnes alternative forståelser av begrepet anerkjennelse. Det har ikke vært aktuelt å problematisere dette i vårt arbeid, men vi ser at det ligger utfordringer her som vi eventuelt kan gå inn på i en annen sammenheng.

5.1 Et likeverdig møte med plass til refleksjon over yrkesetiske spørsmål

Gjennom FoU-arbeidet har vi vært opptatt av å utvikle likeverdet i trepartsamtalene. Vi har hatt en hypotese om at likeverdighet som grunnleggende holdning i praksismøtet vil påvirke relasjonene mellom deltakerne. Gjennom samtaler og observasjoner har vi blitt klar over at det er et bredt spenn i både forståelsen og opplevelsen av likeverd. I studentenes analyse av praksisfortellingene har vi som pedagogikk lærere i stor grad vektlagt kunnskapsspørsmål for å få fram teoriperspektiver til pensumrelaterte temaer. Dette kan lett skape situasjoner hvor pedagogikk lærerne og praksislærere sitter med fasitsvarene på spørsmål som stilles. Det er og skal være viktig med faglig kunnskap i profesjonsutdanningen, og studentene skal gjennom ulike arbeidskrav og eksamensformer bli testet

i dette. I arbeidet med å se praksis som en integrert del av utdanningen har vi på den andre side uttrykt at det ikke er et mål å utvikle kunnskap som er endelig og universell. Vår intensjon har vært å utvikle en kultur hvor aktivitet og samhandling er viktig, og hvor aktørene kunne dele erfaringer og kunnskaper som likeverdige deltakere. Vi mener at en slik kultur kan gi rom for ulike diskurser, nye forståelser og den enkeltes bevissthet og kunnskap. Likeverd handler om at studenter eier sin egen opplevelse av og refleksjon over praksisfortellingen. Vi ser behovet for at analysen av praksisfortellingen også kan være et utgangspunkt for refleksjon over etiske dilemmaer som møter yrkesutøvere i barnehagehverdagen. I en slik sammenheng vil ingen deltaker ha fasit. Ved å trekke inn yrkesetiske refleksjoner kan flere forskjellige stemmer høres, også betydningen av den personlige kompetansen kan bli tydeligere. Forutsetningen er at praksismøtet preges av en kultur der ulike meninger og ytringer blir vektlagt. Vi vil ta med oss disse refleksjonene i det videre arbeidet med å styrke relasjonene mellom høgskolen og praksisfeltet. I et etisk perspektiv er det fortsatt et spørsmål om det er mulig å arrangere et praksismøte som preges av likeverd og samtidig foreta en formell vurdering av studenter i dette møtet.

5.2 Læring gjennom systematisk arbeid med bruk av praksisfortellinger

Det kan være mange utfordringer knyttet til hvordan vi sammen kan utvikle bruk av pedagogisk dokumentasjon for å styrke evnen til refleksjon og læring gjennom trepartsamtalen. Vi har valgt å fortsette et systematisk arbeid med praksisfortellinger, men vår erfaring er at det tar tid å lære seg sjangeren praksisfortelling. Det trengs erfaring med å bruke læringsstrategien og den analytiske strukturen. Deltakerne i trepartssamtalene har vært opptatt av at praksismøtet skal være en læringsarena, men det kommer ikke tydelig fram fra vårt arbeid en felles forståelse av hva som skal læres. Dette kan være en utfordring vi kan arbeide videre med.

Selv om vi i vårt videre arbeid vil fortsette å bruke praksisfortellinger som dokumentasjon og læringsstrategi, ser vi behovet for å tenke progresjon når vi skal bruke fortellingene gjennom et studieløp. Det vil være

naturlig å starte med å analysere praksisfortellinger for å tilegne seg yrkesspesifikke ferdigheter knyttet til å bruke denne metoden. Etter hvert vil målet være å diskutere og belyse fortellinger fra yrkesfeltet for å sette søkelyset på ulike sider ved førskolelærerkompetansen som er knyttet til både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Vi mener at dette kan være med på å gjøre utdanningen mere relevant og helhetlig, og bidra til utvikling av samarbeid og relasjoner mellom høyskolen og praksisfeltet. Det er også målet med PIL-prosjektet.

5.3 Endringer underveis

I løpet av FoU-arbeidet har vi tatt tak i noen av utfordringene vi har sett. Det viser at arbeidet vårt har fått betydning for utdanningen mens det har pågått. Vi har blant annet endret et skriftlig arbeidskrav første studieår til et muntlig framlegg med studentgrupper og en pedagogikk-lærer. I framlegget brukes praksisfortellingen som utgangspunkt for felles refleksjon. Dette gir studentene flere erfaringer med praksisfortellinger som læringsstrategi. I intervjuer kommer det fram at både studenter og praksislærere mente at det er viktig å gjøre flere erfaringer med pedagogisk dokumentasjon som metode før det kan implementeres i det praktiske arbeidet i hverdagen. Vi mener at et muntlig arbeidskrav i denne sammenheng egner seg for refleksjon og dialog, slik at studentenes analytiske evne utvikles og flere handlingsalternativer blir synlige.

Ut fra våre erfaringer med likeverd i praksismøtet første studieår har vi valgt å prøve et praksismøte uten arbeidskrav andre studieår. Studentene analyserer i dette møtet en praksisfortelling med vekt på handlings- og overføringsspørsmål. Det er ingen formell vurdering av studentene i denne sammenheng. Tilbakemeldingene mht endringene har vært positive, men det er ikke foretatt noen systematisk kartlegging rundt dette.

5.4 Nye perspektiver på flere sider av yrkeskompetanse gjennom bruk av video?

Gjennom dette arbeidet har det vært et uttalt ønske å styrke de ulike aktørenes kompetanse. Vi har fått en bekreftelse på at vi som lærerutdannere må ha en stor grad av bevissthet omkring vår egen kompetanse. I vårt videre arbeid vil vi derfor videofilme noen av praksismøtene. Videoopptak vil gjøre det mulig å studere situasjoner og relasjoner på en mer inngående måte. Ved å se en situasjon flere ganger kan vi få større innsikt i hva som skjer i møtet. Det vil være mulig å oppfatte flere detaljer i samspillet, og se sammenhenger mellom for eksempel verbal og non-verbal kommunikasjon. Et relevant spørsmål er hvordan vi som pedagogikk lærere i trepartsamtalene kan være støttende, oppmerksomme og lyttende. Hvordan legger vi til rette for likeverd som en grunnleggende holdning i møtet? Ved å studere møtene i etterkant vil vi rette et kritisk blick på vår rolle.

Vi mener at praksismøtet kan være en læringsarena der det er mulig å utforske flere sider av kompetansebegrepet, og at vi gjennom dette kan se flere sammenhenger mellom teori og praksis. Videoobservasjoner kan være et verktøy som utgangspunkt for en slik utforskning. Ved å se på kontekst, relasjoner, sammenhenger og detaljer i forhold til trepartsamtalen/ praksismøtet kan vi få større oppmerksomhet og bevissthet med hensyn til de ulike sidene av yrkeskompetansen. Det kan være både utfordrende og krevende å rette blikket mot egen virksomhet og praksis, men vi har tro på at det kan være et utgangspunkt for endringer som kan være med på å styrke praksis som et integrerende element i førskolelærerutdanningen.

LITTERATURLISTE

- Andresen, R. (2010). Pedagogisk dokumentasjon og barns medvirkning. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, I. (1995). *Læring i grupper : innføring i støttegruppemodellen*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner* (s. 33–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn en beskrivende og fortolkende studie*. Dr. Philos (Avhandling til Dr. Philos). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bae, B. (2008). Drøfting av samspillseksempler – demoktatiske møtepunkter mellom teori og praksis. I L. o. F. Guldal Tale M., Løkken Gunvor, Naaatd Nils, Rønning Frode (Red.), *FOU i praksis 2007 Rapport fra konferanse om prakirettet FoU i lærerutdanning* (s. 43–55). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Bergem, T. (2000). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- BFD. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne og familiedepartementet.

- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning / Harriet Holter, Ragnvald Kalleberg (red.)* (s. 145–165). Oslo: Universitetsforl.
- Brown, T., & Jones, L. (2001). *Action research and postmodernism: congruence and critique*. Buckingham: Open University Press.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. London: SAGE.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforl.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., & Halvorsen, M. (2002). *Fra kvalitet til meningskapning: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforl.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger: på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Frantzen, U. (1992). Om erkjennelse og forskning *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner* (s. 227–244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. M. (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6 2005, 446–460.

- Høgskolen i Hedmark. (2008). *Studiehefte Bachelor-førskolelærer 1–3. studieår*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Høgskolen i Hedmark. (2009). Avtale om praksisopplæring for studenter i førskolelærerutdanningen 2009–2013.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, P. (2007). Samarbeidet om faget praktik. *Unge pædagoger Praktik i Lærerutdannelsen*, 2, 4–14.
- KD. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagen fastsatt 1. mars 2006*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2007). *Kompetanse i barnehagen. strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010*. Oslo.
- KD. (2009). *St.meld. nr. 41 (2008–2009) Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lafton, T. (2009). *Aksjonsforskning og barns medvirkning med postmoderne blikk: Foucault og Derrida i barnehagen*. 2009 nr. 2. Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning og internasjonale studier, Oslo.
- Lysne, V. I. (2004). *Likeverd i praksis: mellom fagkunnskap og innleving*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.

- Nilssen, V. L. (2009). Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Nr. 02, 136–146.
- NOKUT. (2009). *Evalueringsplan av førskolelærerutdanningen 2008–2010*. Prosjektplan.
- NOKUT. (2010). *Evalueringsplan av førskolelærerutdanning i Norge 2010 Del 1: hovedrapport*. Oslo.
- Postholm, M. B. (2007). Læreren med forskerblick på egen praksis *Forsk med!: lærere og forskere i læringsarbeid* (s. 94–114). [Oslo]: Damm.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforl.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Svenning, B. A. (2009). *Hva fortelles om meg?: barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagers bruk av dokumentasjon*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- UFD. (2003). *Rammeplan for lærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., et al. (2009). *Alle teller mer : en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.



Åsne Ranheimsæter, Tove Sommervold
og Tormod Areson Stauri

Trepartsamtalen,
et praktisk bidrag til en
profesjonsrettet lærerutdanning?

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 6 – 2011

Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

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.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 6–2011
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-822-5
ISSN: 0808-2626



Høgskolen i **Hedmark**

Tittel: Trepartsamtalen, et praktisk bidrag til en profesjonsrettet lærerutdanning?			
Forfattere: Åsne Ranheimsæter, Tove Sommervold og Tormod Areson Stauri			
Nummer: 6	År: 2011	Sider: 50	ISBN: 978-82-7671-822-5 ISSN: 0808-2626
Oppdragsgiver:			
Emneord: PIL-prosjektet, lærerutdanning, praksisplan, trepartsamtale			
<p>Sammendrag: Det nasjonale PIL-prosjektet arbeider med utviklingen av praksissamarbeidet innenfor flere lærerutdanninger. Hovedintensjonen med prosjektet er å bidra til å skape en mer praksisforankret lærerutdanning. Denne delrapporten har oppmerksomheten rettet mot praksis i allmennlærerutdanningen, men resultatene har relevans også for den nye grunnskolelærerutdanningen. Rapporten vår beskriver erfaringer fra et utviklingsarbeid ved Høgskolen i Hedmark for å bedre det faglige og praktiske samarbeidet mellom de to hoveddaktørene i norsk lærerutdanning, høgskolens faglærere og grunnskolens praksislærere. Vi reiser spørsmålet om hvordan de to arenaene i lærerutdanningen sammen kan fremme en helhetlig og praksisnær utdanning. De synspunktene og resultatene vi redegjør for, har sin empiri fra intervju med praksislærere og studenter ved Høgskolen i Hedmark 2008–2010. Vi har ved vår høgskole prøvd ut en ny modell for praksis der den såkalte trepartsamtalen går inn som et helt sentralt element. De tre aktørene i trepartsamtalen er lærerstudenter, praksislærere og faglærere fra høgskolen. I intervjusamtalene reflekterte de tre partene omkring praksisplanen, trepartsamtalen og mulige måter å forbedre samarbeidet mellom høgskolen og praksisskolen, og vi gjengir noen av konklusjonene nedenfor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Likeverdighet mellom de to lærergruppene må etterstrebnes, og vi må understreke overfor studentene at begge parter er lærerutdannere• Studentene må få møte både faglærer og praksislærer tidlig i første semester• Førsteårsstudentenes ønske om undervisning i rent metodiske grep må tas på alvor av faglærerne på høgskolen• Partene må møtes hyppigere enn i dag, og informasjonsflyten må bedres• Partene må kjenne hverandres planer og være fleksible i felles planlegging			

- Et utvidet og forpliktende samarbeidsmønster må forankres både i høgskolens og partnerskolens planer
- Det må legges til rette for at faglærer får møte sitt eget fag i praksismøtene på skolene
- Trepartsamtalen må ha et tydelig faglig-didaktisk innhold i tillegg til det generelt pedagogiske
- Ambisjonsnivået i praksisplanene må ikke overstige mulighetene for gjennomføring
- Prosjekter må ikke være avhengig av ildsjeler for å videreføres



Hedmark University College

Title: The «three part conversation», a practical contribution to a professionally oriented teacher education?			
Authors: Åsne Ranheimsæter, Tove Sommervold and Tormod Areson Stauri			
Number: 6	Year: 2011	Pages: 50	ISBN: 978-82-7671-822-5 ISSN: 0808-2626
Financed by:			
Keywords: The PIL Project, Teacher Education, Teacher Training, «The three part practice meetings»			
<p>Summary: The national PIL project is working with the practice collaboration within various areas of teacher education. The main intention of the project is to help develop a teacher education more related to teaching practice. This preliminary report has its attention on teacher practice in «general teacher education», but the results from it have relevance for the new primary school teacher education as well. Our report describes results from a developmental study at The Hedmark University College (HUC) in order to improve the cooperation between the two key players in Norwegian teacher education, i.e. the college teachers and the teachers at the primary schools. We raise the question whether these two parts in teacher education together are able to promote an education more unified and related to practice. The views and results that we explain originate from teachers having been interviewed at schools and from students at HUC 2008-2010. We have tried out a new model for practice where the so-called «three part conversation» is a basis. The three groups of persons in this conversation are college students, teacher trainers and teachers at HUC. These interviews revealed interesting reflections concerning the schedule for the teacher training periods, the «three-part conversation» and possible ways of improving the cooperation between HUC and the primary school teachers supervising student teachers.</p> <ul style="list-style-type: none">• Equivalence between these two groups of teachers must be the rule, and we need to stress that both parts are teacher educators• Students must get the possibility to meet both the teacher at the college and the teacher training teacher early in the autumn semester• First year students` wishes to be taught in instructional methods exclusively must be taken seriously by the college teachers			

- The teacher groups need to meet more frequently than today, and the information flow must be improved
- The groups of teachers must get to know each other's plans and be flexible in their common planning
- An extended and binding pattern for co-operation should be related both to college and teacher training school planning
- It must be standard procedure that a college teacher is present at those meetings where his/her special subject is being discussed
- The «three-part conversation» must have a clear scientific-didactic content in addition to general pedagogy
- The ambition level in teacher training should not exceed the possibilities for implementation
- Projects should not depend on the efforts of activists to be continued

INNHold

1. Innledning	9
2. Utdanningspolitisk bakgrunn	10
3. Undersøkelsen	13
Metode	13
Samarbeid og ny plan for praksis	15
Trepartsamtalen	17
4. Resultater fra intervjuene	20
Praksislæreres synspunkter på partnerskolesamarbeidet	20
Skolenes og rektorenes rolle	21
Praksislærers og faglærers rolle	22
Praksislæreres og studenters synspunkter på trepartsamtalene	23
Trepartsamtale 1	24
Trepartsamtale 2	25
Trepartsamtale 3	28
5. Drøfting	30
Her- og nå- eller et livslangt perspektiv?	30
Samordning og koordinering	31
Studenters oppfatninger av samarbeidet	32
Trepartsamtalene	34
Avsluttende betraktninger	35
Litteratur	38
Vedlegg	39



1. INNLEDNING

PIL-prosjektet (Praksis som integrerende element i lærerutdanningen) ble startet opp i 2006, og er et landsomfattende utviklingsprosjekt finansiert av Kunnskapsdepartementet. Prosjektet er praktisk orientert og søker å utvikle gode modeller for praksisopplæringen innen flere lærerutdanninger. En overordnet intensjon er å utvikle relasjoner som kan bidra til å realisere en mer praksisforankret lærerutdanning. Prosjektet skal bidra til erfaringsspredning og nettverkssamarbeid mellom ulike institusjoner og miljøer, lokalt, regionalt og nasjonalt. Ulike former for forpliktende partnerskap mellom høyskole/universitet på den ene siden og barnehage/skole og barnehageeier/skoleeier på den andre, er en sentral del av det nasjonale PIL-prosjektet. Kjernen i prosjektet er fem lokale utviklingsprosjekter forankret i hver sin lærerutdanningsinstitusjon, med barnehager og/eller skoler som aktiv samarbeidspartner. Høgskolen i Hedmark er en av disse institusjonene, og har vært en del av prosjektet siden 2009.

2. UTDANNINGSPOLITISK BAKGRUNN

Sentrale skolemyndigheter har lenge ønsket å styrke forskingsinnsatsen rundt praksisfeltet ved å hente inn kunnskap om profesjonsutøving og profesjonsutdanning, blant annet for å gjøre den didaktiske kompetansen hos lærerstudentene bedre. PIL-prosjektet plasserer seg slik i et større bilde. «Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving» (KUPP) kom i stand i 2000, og var et eget program i Norges Forskningsråd. I programplanen blir det understreket at det var et stort behov for å utvikle FoU-virksomhet som et bidrag til forskningsbasert kunnskap om profesjonsutdanning og profesjonsutøving.

I det siste har debatten om lærernes kompetanse tatt seg opp på ny. Til grunn for en slik debatt ligger blant annet de relativt svake prestasjonene i internasjonale elevundersøkelser. Debatten om svake elevprestasjoner ender i sin tur ofte i kritikk av lærerutdanningen. Bakgrunnen for PIL-prosjektet er blant annet NOKUTs evaluering av og kritikk av allmennlærerutdanningen. NOKUT-utvalget er uroet over den økende differensieringen og fragmenteringen av denne utdanningen, og etterlyser en større helhet og sammenheng mellom teori og praksis. Erfaringer fra praksis må komme sterkere inn i lærerutdanningen. Utdanningen må generelt profesjonaliseres i tillegg til å bli styrket faglig. Kritikken av lærerutdanningen har også resultert i en fornyelse av utdanningen, og den nye todelte grunnskolelærerutdanningen søker å utvikle en helhetlig og skolenær lærerutdanning med en styrking av enkeltfagene. Målet er å sikre både høy akademisk kvalitet og høy profesjonsrelevans.

Spørsmålet om kvaliteten i den nye lærerutdanningen er allerede under utredning. I SINTEFs første delrapport om kvaliteten i utdanningen og hva som skal til for å forbedre denne, går det utvetydig fram at det

viktigste enkeltelementet er «ønsket om å styrke samarbeidet mellom de som driver undervisningen ved lærerutdanningene og de som står for praksisopplæringen i skolene» (Finne m.fl., 2011, s. 3). Denne foreløpige konklusjonen underbygger PIL-prosjektets legitimitet.

Det er imidlertid ikke bare i Norge at behovet for analyse og fornyelse av lærerutdanningen har meldt seg. Det har foregått – og foregår – et omfattende reformarbeid av lærerutdanningene i de fleste nordiske landene. Dansk og svensk lærerutdanning har som den norske vært utsatt for kritikk. I Danmark er det som hos oss offentliggjort et evalueringsprogram (EVA, 2003), som har hatt til formål å avdekke om lærerutdanningsreformen virker etter hensikten. I evalueringsrapporten er det særlig den forskningsbaserte undervisningen som etterlyses, men også styrking av fagene. EVA peker på at det er vanskelig å få samarbeidet mellom teori og praksis til å fungere, og utdanningen blir kritisert for i for stor grad å overlate ansvaret for integrasjon og syntesedannelse av fag og praksis til studentene selv. De færreste studenter makter å skape sammenheng selv, og må ha hjelp til denne syntesedannelsen.

I forbindelse med det landsdekkende PIL-prosjektet har Høgskolen i Hedmark ønsket å gå veier som kan fremme og styrke sammenhengen mellom praksisen til studentene og fagstudiene deres ved høgskolen. I arbeidet med studentene har vi derfor fra starten av prøvd å fremme forståelsen for at lærerutdanningen foregår på to arenaer, på høgskolen og i praksisfeltet. Vi har prøvd å vise at både faglærere og praksislærere er likestilte lærerutdannere som sammen vil hjelpe studentene med å binde den teoretiske og praktiske undervisningen sammen, og slik forberede dem for en profesjon. Høgskolen har derfor i første omgang søkt å styrke samarbeidet med utvalgte partnerskoler. Dette er skoler som har en fler-årig avtale med høgskolen om praksisopplæringen.

Vår rapport tar utgangspunkt i et utviklingsarbeid i forbindelse med en ny plan for praksis ved vår høgskole. Da denne planen skulle utvikles, så vi til Danmark for inspirasjon. Danskene hadde jo også fått sin lærerutdanning evaluert og var i gang med tiltak for å forbedre denne. Vi hadde fått øynene opp for at Skive Seminarium/Professionshøjskolen VIA University College på Jylland arbeidet med liknende problemstillinger

som vi gjorde. I 2007 gjennomførte de et forsøks- og utviklingsarbeid som et bidrag til en mer integrert lærerutdanning. Et sentralt element i dette arbeidet var trepartsamtalen. Dette er en samtale mellom studentene i en praksisgruppe, deres praksislærer og deres kontaktlærer fra høgskolen/seminariet. Formålet med trepartsamtalen beskrives slik av Fritz Hedegaard Eriksen og Henrik Lundsted Nielsen (2008, s. 4):

- at kaste lys på én eller flere udvalgte problemstillinger knyttet til det aktuelle praktikforløb
- at studere sammenstøtet mellom teori og praksis i arbeidet med centrale forhold i professionsudøvelsen

Hovedintensjonen med den nye planen for praksis er også ved HH å legge til rette for møtepunkter der praktiske og teoretiske erfaringer og innsikter kan drøftes. Helt sentral i planen er trepartsamtalen slik vi har utformet den etter mønster fra Skive seminarium. Ved HH er trepartsamtalen et møte mellom studentene i en praksisgruppe, en praksislærer og en kontaktlærer fra høgskolen. Formålet er å kaste lys over et praksisforløp, og studere sammenhengen mellom teori og praktiske erfaringer som gjelder sentrale punkt i yrket. Evalueringen av dansk lærerutdanning påpekte at det i stor utstrekning hadde vært overlatt til den enkelte student å integrere teoretiske og praktiske innsikter. Med trepartsamtalen skulle studenten sikres et refleksjonsfellesskap som kunne hjelpe den enkelte med syntesedannelsen. Dette er også en intensjon for utviklingen av trepartsamtalen ved vår høgskole. Det er verdt å nevne at selv om vårt arbeid med utvikling av praksisplanen og trepartsamtalen var konsentrert om den daværende allmennlærerutdanningen, er mange av de erfaringene som er gjort relevante også for de nye grunnskolelærerutdanningene.

3. UNDERSØKELSEN

Det overordnede målet for dette prosjektet har vært å prøve ut framgangsmåter som kan bidra til å styrke sammenhengen mellom studentenes praksis og deres studier ved høgsolen. Samarbeidet mellom høgsolen og praksisfelt er studert innenfor rammene av norskfaget, siden dette er forskergruppas eget fag. Vi har særlig vært opptatt av å se på hvordan den nye praksismodellen kan bidra til større faglig-didaktisk integrering mellom praksisopplæringen og fagstudiet.

I denne delen av rapporten vil vi gå nærmere inn på studenters og praksislæreres synspunkter på samarbeidet, slik de har kommet til uttrykk gjennom intervju samtaler. I tillegg vil våre egne oppfatninger om integreringen komme fram gjennom presentasjon og drøfting. Utgangspunktet vårt har vært en ny praksisplan med en ny organisering av samhandlingsmønstrene mellom studenter, praksislærere og faglærere. Kvaliteten på innholdet må også sikres, og det er innholdet i møtepunktene mellom de tre aktørene som har vært av størst interesse for oss å undersøke. Greier partene å utvikle en felles forståelse for hva det vil si å drive opplæring til lærerprofesjonen? Hvordan implementerer vi praksisplanen på de to arenaene studentene beveger seg innenfor? Dette vil bli beskrevet og drøftet i det følgende, men først gir vi en kort redegjørelse for måten vi har samlet inn våre data på.

Metode

Datamaterialet som denne rapporten bygger på, er samlet inn i tilknytning til praksisperiodene for to kull førsteårsstudenter ved allmennlærerutdanningen våren 2009 og våren 2010. Fem praksislærere fra tre ulike

partnerskoler deltok i prosjektet. Tre av lærerne har vært med begge årene, mens to lærere var med ett år hver. For anonymitetens skyld er alle praksislærerne omtalt som «han» videre i rapporten. I alt 30 studenter deltok i prosjektet. Grunnen til at vi har intervjuet *førsteårsstudenter* og praksislærerne deres, er at høgskolen ønsket å finne mer ut om hvordan den nye modellen virket fra det første året den ble tatt i bruk.

Hovedtilnæringsmåten er halvstrukturerte gruppeintervju. Samtalene ble transkribert. Vi intervjuet til sammen 14 studenter og fire praksislærere det første prosjektåret, 16 studenter og fire praksislærere det andre året. Alle intervjuene ble gjennomført like i etterkant av en praksisperiode. I intervjuene ønsket vi primært å rette oppmerksomheten mot struktur og innhold i *treparsamtalene*. Respondentenes svar viser imidlertid at de er minst like opptatt av strukturer som strekker seg utover de tre fastlagte samtalene. Derfor har vi gitt plass i rapporten til synspunkter som dreier seg om flere sider ved praksissamarbeidet. I tillegg til intervjusamtalene har vi gjennomført de oppgavene som ligger til kontaktlærerfunksjonen, og har blant annet observert hver våre basisgrupper minst én gang i hver praksisperiode. Refleksjoner fra praksisobservasjonene vil ikke bli nevnt eksplisitt i analysen. Likevel vil disse observasjonene spille en rolle i våre vurderinger og konklusjoner, ettersom de er en del av våre samlede erfaringer med teori-/praksissamarbeidet.

De innledende møtene med praksislærerne hadde vi i august 2008, før partnerskolenes og høgskolens årsplaner var endelig bestemt. Samarbeidsmøtet hadde som målsetting å få til en så god forbindelse som mulig mellom de fagemnene som studentene ville møte i norskfaget i praksis, og de norskfaglige emnene høgskolen skulle undervise i første studieår. På et nytt samarbeidsmøte i januar 2009 utformet praksislærere og faglærere i fellesskap en praksisoppgave om elevtekster, som studentene skulle samle inn stoff til og arbeide med i løpet av praksisperioden i vårsemesteret. En justering av denne oppgaven ble foretatt året etter, også denne gangen i tett samarbeid mellom kontaktlærer- og praksislærergruppa tilknyttet prosjektet. De to praksisoppgavene i norsk finnes som vedlegg nr. 1 og 2 bak i rapporten.

Ettersom vi selv er deltakere i det samarbeidet som gruppeintervjuene dreier seg om, kan deler av intervjuene betraktes som samtaler mellom de ulike partene, der *alle* partenes synspunkter på et tema blir belyst, ikke bare de intervjuedes. Vi er altså på samme tid både forskere/intervjuere og selv deltakere i den praksisen som diskuteres. Likevel dreier intervju-materialet seg hovedsakelig om studenters og praksislæreres synspunkter, ettersom intervjuguidene er utformet med tanke på å få disse to aktørene til å formulere seg om sitt syn på praksissamarbeidet. (Intervjuguidene finnes som vedlegg 3–6 i denne rapporten.)

Samarbeid og ny plan for praksis

Høgskolen i Hedmark har ønsket å gå nye veier for å fremme og styrke sammenhengen mellom praksisen til studentene og fagstudiene deres ved høgskolen. Høgskolen har forsøkt å møte intensjonene om et tettere samarbeid om studentenes utdanning på en praktisk måte ved at man i første omgang styrker kontakten med utvalgte partnerskoler, dette er som nevnt grunnskoler som har en flerårig avtale med høgskolen om praksisopplæringa. I kriteriene for valg av partnerskoler er blant annet disse holdningene framhevet: Skolens ansatte må ha et felles ønske om å være partnerskole, og de må se på seg selv som lærerutdannere. Skolens ledelse deltar aktivt i samarbeidet med høgskolen, og tar ansvar for praksisorganiseringen ved egen skole. Partnerskoleavtalen legger blant annet opp til at praksislærere skal kunne bidra i høgskolens utvikling av fagplaner. Det er også bestemt at praksislærere ikke skal ha undervisning tirsdag ettermiddager, for at de skal kunne drive samarbeid med høgskolen. Høgskolen kan på sin side bl.a. bidra med kurs, etter- og videreutdanning for praksislærere.

Som et ledd i arbeidet med å styrke samarbeidet mellom de to utdanningsarenaene har høgskolen utviklet en ny plan for praksis. Denne er ment å være et total-dokument der all grunntenking og all relevant informasjon rundt studentenes praksis skal være å finne. Planen spenner derfor fra mer filosofiske betraktninger rundt lærerstudentenes tre læringsarenaer i kapittel 1 til den ytre organiseringen av praksis i kapittel 2. Planen bygger sitt læringssyn på *Rammeplan for allmennlærerutdanning*

(Kunnskapsdepartementet, 2003), som beskriver tre læringsarenaer, nemlig praksisfeltet som læringsarena, fagstudiet som læringsarena og samhandling, utforskning og refleksjon som læringsarena. Planen for praksis er utviklet ut fra et uttalt krav om å styrke studentens *trede* læringsarena, «samhandling, utforskning og refleksjon».

Høgskolen har et bredt utvalg av praksisskoler å samarbeide med om studentenes praksis, og har utviklet en egen plan for praksis, *Plan for praksisopplæring 4-årig lærerutdanning*. Dette er et styringsdokument som har som mål å gi presise og detaljerte opplysninger om hva praksis skal inneholde, og er et parallelldokument til *Studiehefte 4-årig lærerutdanning*, som inneholder opplysninger om de enkelte *studiefagene* i lærerutdanningen. Men også i dette dokumentet har en opplysninger som gjelder praksisordningen, noe som viser at studieheftet om lærerutdanningen og planen for praksisopplæring har felles grunntenking.

Praksisplanen er ordnet i kapitler der de sentrale områdene rundt praksis blir behandlet enkeltvis. Til de ytre rammene for praksis kan nevnes hvor store praksisgruppene skal være, informasjon om førpraksismøter og andre møter, f. eks. praksismøtet på skolene i praksisperioden. Når det gjelder innholdselementene i praksis, kan nevnes opplysninger om hva praksis i hvert studieår skal inneholde og ganske detaljerte opplysninger om trepartsamtalene og profesjonsseminarene i etterkant av hver praksisperiode. Her blir det gjort tydelig rede for størrelsen på basisgruppene, hvor store seminargruppene på profesjonsseminarene skal være og for primær oppgavene til praksis- og kontaktlærerne.

Særlig når det gjelder trepartsamtalene har planen for praksis detaljert og styrende informasjon. Denne styrende informasjonen er mest konsentrert rundt de *ytre* rammene for samtalene, og mindre rundt det faglige innholdet. Derfor kan det i informasjonen for trepartsamtale 2 på praksisskolen hete: «Samtale rundt dagens undervisningsøkt. (...) Samtale om fokuspunkter og aktuelle problemstillinger til profesjonsforum. Hvilke erfaringer og problemstillinger er blitt viktige for studentene og som har allmenngyldig interesse?»

At planen for praksis har et rammemessig preg, forhindrer ikke at den beskriver noen fokuspunkter av mer faglig karakter. Det meste av innholdet i denne planen bærer likevel preg av å være en beskrivelse av de ytre rammene for basisgruppenes virksomhet på praksisskolen. Planen vektlegger sterkt at studentenes praksis er et *samarbeidsprosjekt* der praksislærer, kontaktlærer og basisgruppe er de mest sentrale aktørene. Et helt kapittel i planen omhandler de oppgaver som disse tre hovedaktørene har. Disse oppgavene er ordnet i kulepunkt for hver av de involverte partene, både for de tre mest sentrale og de to mer perifere, praksisadministrasjonen på høgskolen og skolelederne ved praksisskolene.

Trepartsamtalen

HHs nye praksismodell er, som tidligere nevnt, utviklet blant annet etter mønster fra Skive Seminarium i Danmark. Der gjennomføres én trepartsamtale i løpet av en praksisperiode, og møtet avholdes på praksisskolen i praksisperiodens tredje uke. I den ca. to timer lange samtalen møtes praksispartiet, praksislæreren og seminarielæreren til en drøfting av en eller flere utvalgte konkrete problemstillinger knyttet til det aktuelle praksisforløpet. Grunnen til at disse tre partene bringes sammen, er at man har en tro på at de «(..) i kraft af deres forskellige udgangspunkter kan kvalificere forståelsen af den problemstilling, der er sat fokus på» (Jensen, 2007, s. 12). I samtalen er man spesielt opptatt av å sette ord på hvordan studentene gjør bruk av sine innsikter fra seminarieundervisningen i møtet med skolens krav, og motsatt, hvordan skolens faktiske utfordringer gjøres til tema for analyse og begrepsdanning.

Hovedintensjonen med vår nye praksisplan er å legge til rette for en faglig trepartsamtale lik den de har utviklet i Danmark. Vi har hatt et tilsvarende kontaktpunkt også i tidligere praksisplaner (det såkalte «praksisbesøket»), men i den nye planen er samtalene mer formalisert, blant annet med tydelige instruksjoner for samtaleinnhold og rollefordeling. Hos oss gjennomføres det tre trepartsamtaler knyttet til praksis i løpet av det første og andre studieåret. Den første samtalen er lagt til førpraksisdagen på høgskolen, etter at praksisadministrasjonen har gitt studentene informasjon i plenum. Den andre er å finne på skolen i praksisperioden, og

den siste samtalen foregår på profesjonsseminaret på høgskolen rett etter praksis. På profesjonsseminaret på Høgskolen er tre til fire basisgrupper samlet i hver seminargruppe.

Plan for praksisopplæring (studieåret 2009/2010) sier følgende om hva innholdet i de tre trepartsamtalene skal være:

Trepartsamtale 1, Førpraksismøtet

A: *Informasjonsdel*: Presentasjon av deltakerne. Praksislærer informerer om praksissituasjonen. Forberedt forventningsnotat fra studentene. Forventninger fra praksislærer til studentene.

B: *Trepartsamtale*: Samtale mellom praksislærer, student og faglærer i forhold til fokuspunkter. Hva er de mest relevante fokuspunktene i forhold til den konkrete praksissituasjonen og dens rammebetingelser? Hva har studenten behov for (fagplan, interesser, personlig utvikling etc.?) Hva passer i forhold til studieløpets progresjon og fag?

Trepartsamtale 2, Møtet på praksisskolen

Samtale rundt dagens undervisningsøkt. Erfaringer, spørsmål og videre utvikling. Samtale om fokuspunkter og aktuelle problemstillinger til profesjonsforum. Hvilke erfaringer, problemstillinger er blitt viktige for studentene og som har allmenngyldig interesse?

Trepartsamtale 3, Profesjonsforum

Før trepartsamtalen skal praksispartiene ha faglig veiledning på sine problemstillinger. Presentasjoner fra praksispartiene. Samtaler rundt didaktiske og faglige vurderinger som er gjort i praksis. Teoretisk belysning av de erfaringer som er gjort i praksis. Innspill til problemstillingene fra praksislærere og faglærere.

Profesjonsseminaret er tenkt som en arena der studentene kan reflektere over og fordype seg i praksisperioden, og utveksle erfaringer med hverandre og med lærerne fra de to utdanningskretsløpene. Her skal altså praksiserfaringene møte teoriene fra høgskoleundervisningen.

I praksisperioden har studentene hatt som oppgave å fokusere på bestemte faglige og pedagogiske problemområder. Disse fokuspunktene er sammen med praksisoppgaven (som er knyttet til de samme fokuspunktene) utgangspunktet for drøftingen i den tredje trepartsamtalen, under profesjonsseminaret. Overordnet tema for tredje profesjonsforum på våren i første studieår (2009 og 2010) var: «Læreren som leder og veileder» og «Å være lærer i norsk». Generelle skolefaglige fokuspunkt var «Klasseledelse og læringsmiljø». For norskfagets vedkommende gjaldt følgende fagdidaktiske fokuspunkter:

- Metoder i arbeidet med tekstlesing og tekstproduksjon
- Lesing og skriving i samspill
- Elevtekster og respons på elevtekster
- Arbeidet med skjønnlitteratur

Studentene skulle velge blant disse fagdidaktiske punktene, som er ment som en hjelp til å få ideer til presentasjonen på seminardagen. I tillegg har faglærerne i prosjektet utarbeidet en utfyllende kommentar til fokuspunktene, samt en konkret praksisoppgave.

4. RESULTATER FRA INTERVJUENE

Praksislæreres synspunkter på partnerskolesamarbeidet

I det følgende presenteres synspunkter på ulike sider av samarbeidet mellom høyskole og praksisskole. Vi tar først for oss praksislærernes synspunkter på partnerskolesamarbeidet, som er et samarbeid på organisatorisk nivå. Dernest presenterer vi meninger om trepartsamtalen. Partnerskolesamarbeidet befinner seg på et nivå som førsteårsstudentene har lite forutsetninger for å uttale seg om. Deres synspunkter kommer derfor først til uttrykk der vi omtaler synspunkter på trepartsamtalene.

Det kommer fram gjennom samtalene med praksislærerne at skolene var forespeilet at det skulle bli langt færre partnerskoler, og at de utvalgte skolene ville få et mer utstrakt samarbeid med høyskolen med kursing for alle skolens lærere, ikke bare praksislærerne. Fra skolenes ståsted virker det også som om partnerskoledokumentene klarere understreker hva *partnerskolene* skal bidra med i samarbeidet, mens det er mer uklart hva det forventes at *høyskolen* skal gjøre.

I forlengelsen av denne kritikken vektla en av praksislærerne at høyskolen kunne trekke veksler på praksislærergruppa i sitt arbeid med å utvikle fagplaner, men at han ikke kjente til at dette ble gjort. Praksislærerne var også interessert i å kunne benytte kompetansen på de ulike fagseksjonene på høyskolen i større grad. Det kom blant annet fram forslag om å forplikte faglærerne til å ha faglige treffpunkter på partnerskolene, med problemstillinger som lærerne ønsket belyst. For eksempel kunne en slik faglig økt dreie seg om den fortsettende lese- og skriveopplæringa. Tirsdagsøktene, da praksislærerne ikke skal ha undervisning og tiden er

reservert for samarbeid med høgskolen, kunne vært brukt til dette, mente de. Praksislærerne uttrykker tydelig forventninger om «å bli tatt litt mer med», som én av dem formulerer det, siden dette er lovt i partnerskoleavtalen. En ser altså et ønske om tettere faglig forbindelse og flere møtepunkter i et mindre format, gjerne ute på de enkelte skolene.

Fagdagen på høgskolen, som gjennomføres to ganger i året, mener praksislærerne er et godt tilbud om faglig påfyll. De er fornøyd med innholdet som er blitt presentert så langt, og vil gjerne bidra med forslag til emner for kommende fagdager. I tillegg har praksislærerne anledning til å melde seg på kurs og delta på undervisning på høgskolen, noe som vurderes som et godt tiltak for å utvide praksisskolesamarbeidet. For eksempel er noen av masterstudienes forelesninger åpne for partnerskolenes lærere. I intervjuene kommer det imidlertid fram at dette er et lite kjent tilbud. Rektorene skal ha blitt informert på skoleledermøte om kurstilbudene, men ikke alle praksislærerne vi intervjuet hadde fått videreformidlet dette: «Det kom helt overraskende på meg at vi kunne melde oss på kurs på høgskolen,» sier én av lærerne. Både høgskolen og skolens rektor må ta sin del av ansvaret for at denne informasjonen ikke har vært tydelig nok, mener de. Når høgskolen ser at det ikke kommer noen fra partnerskolene, burde de på sin side spørre seg hvorfor, ble det også hevdet.

Skolenes og rektorenes rolle

For noen praksislærere har det vært uklart hva en partnerskole egentlig er, og hvilke endringer det nye samarbeidet innebærer for den enkelte skole og lærer. «Jeg tror ikke rektor er helt inne i praksisen, hva det innebærer å være partnerskole,» sier en av praksislærerne, som mener at rektor ikke har informert sine lærere godt nok. Han forteller at det først var i et møte på høgskolen at han forstod hva den nye ordningen gikk ut på. Samme lærer kunne også fortelle om frustrasjon over at lærere som hadde tatt videreutdanning i veiledningspedagogikk ikke fikk fungere som praksislærere.

Også fra en av de andre skolene fortelles det at rektor ennå virker lite kjent med innholdet i den nye partnerskoleavtalen. Blant annet forteller læreren herfra at praksislærerne stadig må «ta en fight med ledelsen» om bruk av studenter som vikarer. Det finnes klare regler om at studenter ikke kan være vikarer mens de står i et praksisforhold til en skole. Som nevnt tidligere får rektorene også kritikk for at de ikke alltid videreformidler informasjon de får fra høgskolen, blant annet tilbud om å delta på kurs og forelesninger.

I samtalen med praksislærerne kom det fram forslag om at det burde knyttes faste kontaktlærere til hver partnerskole, i alle fall for en treårsperiode, slik at de høgskoleansatte og skolens ansatte blir godt kjent. Den personlige kontakten og kjennskapet blir framhevet som en nøkkelfaktor. Helst burde alle fagene som studentene har det aktuelle året, være representert på hver skole, mener praksislærerne, men de innser at dette kan være vanskelig å få til både ressursmessig og praktisk.

Praksislærers og faglærers rolle

På vårt første prosjektmøte høsten 2008 ble praksislærere og kontaktlærere enige om å samkjøre de delene av undervisningsplanene som berørte ukene omkring studentenes praksisperiode. Det vil si at vi så på hvordan vi på høgskolen kunne forberede studentene på det faglige opplegget de selv skulle gjennomføre i løpet av praksisperioden. I første semester falt valget på temaet «Å finne rett bok til rett elev».

I begge lærerintervjuene det første prosjektåret uttrykker alle involverte tilfredshet med det vi hadde fått til av konkret samarbeid med undervisningsplanleggingen på de to læringsarenaene. I tillegg til at norsklærerne forsøkte å gi et undervisningstilbud som lett kunne tilpasses praksisklassenes planer, var praksislærerne åpne for å sette seg inn i noe av det stoffet som studentene ble undervist i på høgskolen. Praksisoppgaven i andre semester dreide seg om elevtekster, og til dette emnet fikk praksislærerne kopier av de analyse spørsmålene som studentene arbeider ut ifra i dette emnet på høgskolen. Dette syntes lærerne var svært relevant, men de var mer tilbakeholdne med tanke på å skulle involvere seg svært

mye i studentenes øvrige pensum. Én av lærerne mente at det ikke var tid til å sette seg inn i hva studentene lærer ellers i året, altså stoff som ikke er direkte relatert til praksisperiodene: «Jeg vet ikke hvorvidt det er så veldig aktuelt for meg.»

I begge intervjuene det første året uttrykte praksislærerne at de ønsket å få mer informasjon om hva studentene ble undervist i på høgsolen, både i pedagogikk og i det faget som hadde spesielt fokus i en praksisperiode (jf. fokuspunktene i *Plan for praksis*). Muligheten for å få tilgang til planer og støtteark via studentenes Fronter-rom ble også diskutert, og praksislærerne stilte seg positive til å delta som tilhørere på enkelte forelesninger sammen med studentene. Det ble også ytret ønske om å kunne dra mer nytte av kontaktlærers fagkunnskap på den enkelte partnerskolen, eller som en av lærerne uttrykker det: «Vi må få fagkunnskapen inn i skolen sammen med studenten.»

Utveksling av planer bør ideelt skje allerede før nytt skole- og studieår starter, men det er mye som ikke er klart så tidlig. Blant annet vet ofte ikke praksislærere om de i det hele tatt får studenter før høstsemesteret er i gang. Dette er begrensninger man ikke rår over, understreker lærerne. Samtidig framhever de at det er nødvendig å være fleksibel med tanke på å kunne omrokere egne planer slik at det passer til det studentene skal gjøre i sin praksis. Én av dem sier: «Alt er ikke så gjennompedagogisk at det må komme i en bestemt rekkefølge, vi kan godt bytte om på innholdet etter at planene er lagt.» Det er enighet i lærergruppa om at et fagsamarbeid mellom partnerskolene og høgsolen forutsetter at begge parter kan være fleksible.

Praksislæreres og studenters synspunkter på trepartsamtalene

Delprosjektet vårt har hatt oppmerksomheten rettet mot det som er hovedintensjonen i den nye praksisplanen, nemlig trepartsamtalen som læringsarena. I samtale med praksislærerne går det fram at de jevnt over har positive erfaringer med studentene etter nyordningen med trepartssamtaler og med en tettere oppfølging av studentene fra praksislærernes

og faglærernes side. Det ser ut til at studentene er bedre forberedt enn før på hva de skal gjøre i praksis, og at dette har sammenheng med klarere retningslinjer. Praksisplanen gir nå tydelige føringer for det arbeidet studentene skal gjøre i praksis i form av såkalte faglige fokuspunkter. Disse gir i sin tur retningslinjer for praksisoppgaver og for framlegg i den tredje trepartsamtalen, profesjonsseminaret. Praksisforskriften er tydelig på at det skal fokuseres på flere enn ett av fagene i hver av praksisperiodene. Praksislærerne har imidlertid ulike meninger om antallet fokuspunkter i en praksisperiode. Noen ønsker konsentrasjon om ett fag, andre mener at en godt kan ha spredning på flere. I forbindelse med fokuspunktene har faglærerne og praksislærerne i prosjektet i fellesskap utarbeidet praksisoppgaver for studentene. Både praksislærerne og studentene verdsetter svært konkrete oppgaver, vage og generelle instruksjoner gjør begge parter usikre. I prosjektperioden tok vi dette til følge, og endret praksisoppgaven i en mer konkret retning (se vedlegg 2).

Trepartsamtale 1

Den første trepartsamtalen er førpraksismøtet på høyskolen, og er et møte der studentene treffer sin praksislærer for første gang. Studentene mente at dette møtet burde få en annen form, det var for stort, og de hadde problemer med å sortere ut den informasjonen som var rettet mot dem. Dessuten var de på dette tidspunktet mest opptatt av og spent på hvem de skulle få som praksislærer og hvilken skole de skulle til. Vi diskuterte om plenums møtet kunne avvikles til fordel for møter der informasjonen ble gitt direkte av faglærer til basisgruppene eller til de basisgruppene som skulle møtes til profesjonsseminaret. En av praksislærerne hadde innvendinger her, og mente det var en absolutt forutsetning at studentene hadde fått felles informasjon fra praksisadministrasjonen før praksislærerne møtte dem. Slik var en sikret at alle fikk den samme informasjonen. I diskusjonen om denne første trepartsamtalen kom vi også inn på innholdet i trepartsamtale 1. Partene var enige om at faglærer hadde liten funksjon utover det å være til stede, avtale neste møte, og høre på praksislærer informere sine studenter.

Trepartsamtale 2

Den andre trepartsamtalen finner sted på praksisskolen under studentenes praksisperiode. Under denne skal de tre partene reflektere rundt en studentledet undervisningsøkt og de faglige fokuspunktene som praksisoppgaven tar sitt utgangspunkt i. En av praksislærerne sier dette om denne samtalen: «Jeg har et mye større eierforhold både til oppgave og fokuspunkter når jeg er med på å diskutere det selv. Og det er mye lettere å styre samtalen inn mot det.» Læreren mente det var lettere å styre samtalen nå, men var samtidig svært glad for at en av faglærerne i prosjektet som supplement hadde utarbeidet helt konkrete veiledningsspørsmål til praksissamtalen. Disse veiledningsspørsmålene burde fungere som en mal for veiledning av studentene ute i praksis, mente de: «Vi liker skjemaer, det er mye lettere å forholde seg til.»

Studentene som var med i prosjektet var alle førsteårs allmennlærerstudenter. Praksislærerne mente studentene var bedre forberedt til praksis enn før, men at de på dette stadiet i utdanningen har lite teoretisk kunnskap med seg. Praksislærerne mente derfor at en vanskelig kunne forvente for mye av studentene i forhold til teoretisk refleksjon opp mot praksis. Førsteårsstudentene er i startfasen av sin utdanning og har derfor ikke tilegnet seg særlig faglig kunnskap og praktisk erfaring når de skal delta i den andre trepartsamtalen. På spørsmål om hva vi kan bidra med for å gjøre førsteårsstudenten til en aktiv deltaker i trepartsamtalen, mente en av praksislærerne at studenten må være vel forberedt, og ha reflektert over faglige og didaktiske spørsmål i forkant av samtalen. Studentene er sjelden faglig forberedt, og burde kanskje få en liste med helt konkrete retningslinjer for hva som skulle vært gjort i forkant av samtalen, for eksempel burde problemstilling til profesjonsforum være klar. Da hadde forutsetningene vært klare og møtet kunne ha blitt enda bedre. Samtidig så læreren det som et problem at studentene ikke har tilstrekkelig faglig ordforråd til å reflektere over egen undervisning. Allikevel mente han at studenten generelt må ansvarliggjøres, også på dette stadiet i utdannelsen.

Det er mange utsagn i materialet som tyder på at studentene ikke opplever en klar sammenheng mellom opplæringa som foregår på praksisskolen og opplæringa som foregår på høyskolen. De ser fortsatt ikke på

høgskole og praksisskole som en enhet, men som to ulike arenaer eller «verdener» med en klar funksjonsfordeling. Et tiltak for å bedre kontakten mellom studentenes to læringsarenaer er ifølge begge lærergruppene å legge opp til hyppigere møter mellom partene. Praksislærerne mener at kontaktlærerne bør komme til skolene tidlig i praksisperioden, og helst mer enn én gang. De mener videre at dersom studentene blir kjent med faglæreren også på skolens arena, vil dette kunne øke mulighetene for at de ser sammenhengen mellom fagstudium og praksis tydeligere.

Praksislærerne sitter med en oppfatning av at studentene til en viss grad «glemmer» høgskolen de periodene de har praksis. De ser ut til å ha nok med å forholde seg til de daglige utfordringene på skolen. Vi ser det samme fra vår side. I rollen som kontaktlærer og faglærer opplever vi sjelden å få henvendelser fra studenter i praksis, til tross for at vi oppfordrer dem til å kontakte oss både om faglige og andre spørsmål. Her ser vi ingen endring etter at ny praksisplan ble innført. Praksislærerne gir sine faglige råd, både når det gjelder undervisningen og praksisoppgavene, men sier at de også oppfordrer studentene til å spørre høgskolens faglærere og bruke oss som veiledere opp mot Profesjonsforum. «Jeg fortalte hvordan jeg vurderer elevtekster, men sa at de gjerne også måtte kontakte dere,» sier en av praksislærerne. De vet imidlertid ikke om studentene faktisk tar kontakt med høgskolens faglærere. Én av praksislærerne hevder at studentene trodde at faglærerne ikke var tilgjengelige for dem under praksis, men at de ville ta opp det faglige spørsmålet de hadde når de kom tilbake til høgskolen igjen. Én av studentene uttrykte det slik da hun ble konfrontert med fraværet av kontakt med høgskolen: «Vi var mer opptatt av å gjøre det godt i praksis.» Dette henger antakelig sammen med at de opplever praksisperioden som en prøveperiode der de hele tiden blir evaluert: Hva kan jeg, hva bør jeg, hva er jeg flink til?

Studentenes sterke fokus på egne undervisningsferdigheter mens de er ute i praksis kan altså synes som en viktig forklaring på at de ikke holder kontakten med høgskolen i denne perioden. De er aller mest opptatt av den vurderingen de får av praksislærer daglig, etter hver undervisningsøkt. «De venter på *dommen* etter hver undervisningsøkt,» sier en av praksislærerne. En annen lærer uttrykker det slik: «Studentene er strenge mot seg selv, det de venter på, er arket de får siste dagen.» Noen

av praksislærerne var inne på at den andre trepartsamtalen kanskje burde ha kommet på et annet tidspunkt. Ett forslag var å bruke den konkrete undervisningsøkta som kontaktlærer har vært til stede på, som et bakteppe for en mer generell drøfting i hele praksisgruppa, der spørsmålet om enkeltstudentens prestasjon ikke var så presserende.

Praksislærerne fikk spørsmål om den nye trepartsamtalen var blitt mer faglig enn det gamle praksisbesøket, og om samtalen la til rette for at studentene kunne reflektere over forholdet mellom teori og praksis. En lærer svarer at det «absolutt har vært større faglighet i år, fordi det er en bevissthet rundt det. Tidligere praksisbesøk har ofte kun gått på den opplevde økta. Nå har vi definert at vi skal snakke både om den opplevde økta og fokuspunkter eller oppgave». En annen lærer supplerer og sier at samtalen er blitt mer målrettet, det er blitt mindre løsprat. Ellers var lærerne opptatt av at praksisoppgaven burde være såpass rund at vi klarer å legge den inn i årsplanen, både høst og vår. Vi må kunne bruke samme oppgave i flere år, det vil gi større forutsigbarhet. De mener videre at det er positivt at vi kontaktlærere får se elevene i arbeid med det studentene senere skal bruke som materiale på profesjonsseminaret.

Praksislærerne understreket videre at det var viktig at det var faglærer i norsk som deltok i samtalen når studentene arbeidet med et norskfaglig fokuspunkt, og en mattelærer når fokuset var matte. Bare slik kan fagligheten sikres. For å se til at den observerte undervisningsøkten gav faglig mening også for kontaktlærer, mente en av praksislærerne at kontaktlærer burde informere på forhånd om hva de ønsker å være med på når de kommer ut til skolen. Noen praksislærere var svært fleksible i forhold til årsplan, og var villige til å rette seg etter ønsker fra høgskolen, andre så heller at vi tilpasset oss skolens planer. Uansett løsning er nøkkelord her kommunikasjon og gjensidig informasjon, mener praksislærerne. Dette trodde de var noe alle parter kanskje kunne bli bedre på. Intensjonen med trepartsamtalen er at den skal være et møtested der praksis kan belyses både pedagogisk og faglig. Ett spørsmål som ble reist var om det ville styrke samtalen om en pedagog også var til stede for slik å synliggjøre at samtalen skal dreie seg både om fag og pedagogikk. En av lærerne svarer:

For meg er dere pedagoger, dere er trygge som pedagoger, og kan si noe om det pedagogiske i klasserommet, selv om ped ikke er faget deres. Hvis ped-lærer kom i tillegg, ville det også være en styrke, men dere skal ikke undervurdere deres rolle som pedagoger. Dere bør kjenne skolen så mye at dere kan si noe om det pedagogiske som skjer i klasserommet.

Trepartsamtale 3

Den tredje trepartsamtalen foregår på høgskolen i etterkant av studentenes praksisperiode og har fått form av seminarer der tre til fire basisgrupper deltar. I denne samtalen skal gruppene legge fram sine oppgaver fra praksis, og sammen med kontaktlærer, praksislærer og de øvrige studentene reflektere over disse. Praksisoppgaven vårsemesteret 2010 dreide seg om analyse og vurdering av elevtekster. I løpet av praksis hadde ikke studentene umiddelbart sett nytten av oppgaven, og forsto ikke helt hvordan de skulle komme i gang. En av lærerne hadde erfart at studentene inntok en litt «laidback posisjon», og overlot for mye av ansvaret til ham:

Det ble liksom min oppgave. Jeg måtte oppgradere meg litt, hvordan driver man på høgskolen i forhold til elevtekster? Jeg leste det. Men jeg vet ikke om de var flinke til å bruke det de var blitt forelest om.

Ellers var lærere og studenter samstemte om at det var svært viktig at oppgaven var konkret. Den generelle meningen var at nyordningen hadde gitt lærerne god anledning til å følge studentene og deres arbeid gjennom å være delaktige i formulering av tema og delta i prosessen fram mot profesjonsseminaret.

Når det gjaldt selve seminaret, var praksislærerne stort sett enige om at det var blitt bedre etter den nye modellen for praksis. Det at alle tre parter var til stede hadde høynet kvaliteten, men begge lærergruppene mente det var en svakhet at kontaktlærer av organisatoriske grunner ikke fikk anledning til å være til stede hos alle sine basisgrupper.

Studentene var ikke like fornøyde som lærerne, og det var tydelig at studentene var usikre både på hva de skulle formidle og hvordan de skulle gjøre det i seminaret. En lærer mente at framlegget av oppgaven tok for mye av tiden, og at seminaret mer tok form av en repetisjon av praksis enn av en faglig diskusjon. Denne læreren antydet at det faglige utbyttet ikke hadde blitt større for studentene: «De utsetter til siste liten å lage presentasjonen, og er lite opptatt av å knytte teori til det de har sett.» En annen lærer var opptatt av at studentene trengte mer tid til refleksjon rundt erfaringer fra praksis enn det som var satt av til profesjonsforum. Kontaktlærerne måtte medgi at det vanligvis ikke ble gitt nok rom for dette i høgskoleundervisningen fordi lærerne bare må jage videre med nytt stoff.

Blir trepartsamtalene opplevd som noe radikalt nytt, sett under ett? Lærerne mener at den kan fungere radikalt dersom forventninger til samtalene blir bedre avklart i forkant. I etterkant er det viktig at samarbeidet ikke faller sammen idet et prosjekt avsluttes, men at ordningen implementeres i begge utdanningskretsløpene.

5. DRØFTING

I NOKUT-evalueringen blir det pekt på behov for endringer av lærerutdanningen, og konkludert med at både fagene og profesjonsorienteringen må styrkes. Denne dobbeltutfordringen trekker tilsynelatende i ulike retninger, men etter vårt syn er en styrking av fagene nettopp en del av profesjonsorienteringen. Dette er da også tatt til følge i den nye todelte grunnskolelærerutdanningen, og selv om vårt prosjekt tar utgangspunkt i den gamle allmennlærerutdanningen, er det likevel i tråd med føringene for den nye utdanningen.

Her- og nå- eller et livslangt perspektiv?

En profesjon har blant annet sitt eget fagspråk og sitt eget teoretiske kunnskapsgrunnlag. En utøver av en profesjon må derfor ha en langsiktig kunnskapsballast, og være utrustet for en livslang systematisk kunnskapsinnhenting. Lærerutdanningen må utvikle en lærerstand med profesjonell autonomi, som er tett koblet til faglig kunnskap. Fag og profesjon står altså ikke i et konkurranseforhold til hverandre. Studenter i en profesjonsutdanning kan ikke nøye seg med et her- og nå-perspektiv. Kunnskap som ikke synes umiddelbart nyttig for undervisningen i grunnskolen er faktisk en vesentlig del av profesjonen. Generell del av læreplanen slår for øvrig fast at elever skal få erfaring med vitenskapelig tenkemåte, og da må lærerne nødvendigvis kjenne denne tenkemåten. Å vinne forståelse for disse perspektivene både hos lærere og studenter ser etter vår erfaring ut til å være en sentral utfordring. Denne erfaringen er ikke spesiell for vår høyskole, SINTEF-rapporten kan fortelle om det samme, og dokumenterer dette med at når høyskolelærere underviser i umiddelbart omsettelig metodikk, får de de beste studentevalueringene.

Kunnskapsløftet innebærer fornyet tillit til læreren som profesjonsutøver. Mens 1990-tallsreformene i norsk skole ga sterke føringer for lærernes og skolens praksis, gir LK06 lærerne større muligheter til å organisere og selv velge arbeidsmåter for undervisningen. LK06 vektlegger enda sterkere enn L97 at læreren skal være en autonom yrkesutøver. Læreren skal selv kunne vurdere bruk av arbeidsmetoder og valg av lærebøker og tekster. Mer enn noen gang krever altså lærerprofesjonen god faglig ballast. Læreren må ha danning for å kunne tenke selvstendig og for om ønskelig å kunne utfordre gjeldende praksis.

Samordning og koordinering

Ordningen med partnerskoler er noe vi finner ved flere norske høgskoler. Partnerskolene velges imidlertid ut etter ulike kriterier. Ved Skive seminarium i Danmark, der vi hentet ideer til vår modell fra, har seminariet knyttet til seg noen få faste praksisskoler. Dette har den fordel at studentene møter en slags mønsterskole som kjenner seminariet godt. Med denne modellen er det imidlertid en fare for at studentene kan oppleve det såkalte praksissjokket i møte med den allsidige skolevirkeligheten.

Vår høgscole har valgt en annen modell. Denne er beskrevet i rapportens del 4. Partnerskoler er ikke bare skoler med spesielle pedagogiske satsingsområder, men er skoler som representerer et tverrsnitt av skolene i området. Det ble flere skoler enn først planlagt, og praksislærerne i vårt prosjekt uttrykte som sagt skuffelse over dette, fordi de hadde sett for seg at samarbeidet skulle være mer spesielt. Praksislærerne syntes at de for sin del fikk mindre igjen for samarbeidet enn de hadde forestilt seg på forhånd, de hadde ventet seg en tettere kontakt med høgskolens fagansatte for faglig påfyll. Her ser det ut til at vi har en oppgave foran oss. Vi er i en situasjon der lærere står overfor mange utfordringer, blant annet med å tolke og iverksette læreplanen. Mange skoler strever, og kan kjenne seg alene, her må lærerutdanningene kunne fungere som veiledere i større utstrekning overfor sine partnerskoler. Våre lærere var misfornøyde med rektorer som syntes å være lite involverte og lite informerte om partnerskoleavtalen og hva den innebar. Informasjonen syntes i

flere tilfeller å stoppe opp på rektors kontor. Dette er etter vårt syn alvorlig, siden rektor som representant for skoleeier er ansvarlig på sin skole for praksisopplæringen.

Lærerne som var med i prosjektet var svært opptatt av hvem som ble plukket ut som praksislærere ved den enkelte skole. Noen hadde som sagt tatt videreutdanning i veiledningspedagogikk, men dette viste seg å ikke være noe fortrinn i utvelgelsen. De var videre opptatt av om praksislærere i framtiden burde få en formell utdanning for oppgaven som praksislærer. Slik er det for øvrig i Danmark og ved enkelte norske høyskoler. En slik kvalifisering ville sørge for å få en praksislærerstab som i større grad ville kunne prioritere sitt arbeid med lærerstudentene. Dette har selvsagt en økonomisk side, det har det også dersom faglærerne ved høyskolen skal få anledning til tettere oppfølging av studentene i praksis. Begge deler ble etterlyst av praksislærerne. Det synes å være et problem i forbindelse med praksis at dette arbeidet ikke er jobb nummer én for praksislærerne, og kanskje heller ikke for høyskolens faglærere.

I samtalen med studenter og praksislærere snur samtaletemaene seg svært ofte mot spørsmål som gjelder organisering og rent praktiske forhold. Studentene etterlyser klare forventninger, samkjøring av planer og avklaring av ansvar og roller. Både lærere og studenter ser ut til å mislike informasjon som kan misforstås, og verdsetter alt det som de kaller konkret og matnyttig. Det som blir omtalt i positive ordelag av begge disse gruppene, er praksisplanen med konkrete praksisoppgaver og tydelig ansvarsfordeling. Behovet for et mer spesifisert veiledningsdokument for trepartsamtale to kan tyde på at det råder en usikkerhet blant praksislærerne om hvordan denne samtalen bør forløpe.

Studenters oppfatninger av samarbeidet

I et av intervjuene mellom lærere og førsteårs allmennlærerstudenter spør faglærer i norsk om studentene ser noen sammenheng mellom fagstudiet ved høyskolen og det de gjorde i praksis. Én av studentene svarer: «Jeg skjønnte ikke spørsmålet.» Intervjueren konkretiserer: «Trakk du inn

litteratur [teori] fra høgskolen i din tenkning omkring undervisninga?»
 Studenten: «Jeg brukte mer ut fra det elevene hadde lært. Vi brukte lærebøkene i skolen. Er det arbeidsmetoder du tenker på?»

Dette studentsvaret kan se ut til å være representativt for de oppfatningene som lærerstudentene i vårt materiale har om hva det vil si å være lærer i praksis: De er ute i skolen for å få opplæring i en praktisk profesjon. Å undervise er å drive med et håndverk, å mestre ulike arbeidsmetoder. Sannsynligvis er de seg ikke bevisst at allmennlærerutdanningen plasserer seg i spenningsfeltet mellom det yrkesrettede og det akademiske, mellom praksis og teori, mellom profesjonsorientering og fagsentrering. Det er kjent fra flere undersøkelser at studenter har vanskeligheter med å se sammenhengen i et studium som foregår på to ulike læringsarenaer, og de har dessuten den oppfatning at faglærerne mangler praksiserfaring, i hvert fall av nyere dato. Vi ser derfor at om faglærerne fikk anledning til å bruke mer tid i praksisfeltet, kunne det gi oss en styrket identitet som lærerutdannere blant studentene, og dermed øke vår status som rollemodeller. Studentene i vår undersøkelse vurderer praksissiden høyere enn undervisningen ved høgskolen, noe som er i tråd med det som kommer fram i SINTEF-undersøkelsen (Finne m.fl., 2011).

Faglærerne fra høgskolen og praksislærerne er begge lærerutdannere, men praksislærerne «står nærmere virkeligheten», mener studentene. Praksislærerne er forbilde for studentene, og er rollemodeller i mye større grad enn det faglærerne på høgskolen er, fordi de representerer det framtidige yrkeslivet til studentene. Skagen (2010, s. 215–216) ser praksis som «en robust innvielse i en lærers skolehverdag», og han sier metaforisk at studenter ute i praksis reiser inn i «skolens fremmede verden».

Vår undersøkelse tegner et litt annet bilde; Det ser ut til at våre studenter kjenner seg mer «hjemme» i praksis enn på høgskolen, det er skolen som er det virkelige yrkeslivet, dét er den kjente arenaen, mens høgskolen som en eksponent for academia for mange er en fremmed verden. Da er det ingen stor overraskelse at studentene ute i praksis sjelden eller aldri tar kontakt med faglærerne sine, selv om de blir oppfordret til nettopp dét. En tettere dialog mellom kontaktlærere og studenter i praksis må etter vår mening nedfelles i praksisplanen dersom dialogen som instrument

virkelig skal spille en rolle i praksissamarbeidet. Det bør settes av mer tid og bevilges større ressurser til dialog mellom de to gruppene av lærerutdannere og studenter.

Som nevnt ovenfor finner ikke studentene veien til høgskolen for å få veiledning under praksisperioden. De begrunner dette med at de er mest opptatt av «å gjøre det godt i praksis». Dette kan tyde på at den kompetansen som høgskolen representerer, blir sett på som mindre relevant under praksisperioden, den vil bare forstyrre studentene i praksisarbeidet. På spørsmål om hva det innebærer å gjøre det godt i praksis, får vi et inntrykk av at det handler om å mestre et praktisk håndverk, som for eksempel å kunne lede en klasse og organisere undervisning. Samtidig dreier det seg om å lykkes i praksis seg om å bli akseptert av elevene. Praksis blir dermed en prøve på hvilken personlighet studentene har. I postmoderniteten har læreren som yrkesutøver tapt den selvsagte autoriteten sin. Han/hun må derfor kontinuerlig legitimere sin rolle, og det som står igjen, er lærerpersonligheten. Erfaringene våre når det gjelder de ferske studentene, er at det er vanskelig å få til en faglig og teoretisk utveksling når de mest av alt er bekymret for om lærerpersonligheten deres holder mål og at de skal evalueres.

Trepartsamtalene

Hovedtanken med den nye praksisplanen er å legge til rette for en *faglig* trepartsamtale. Spørsmålene som er å finne i planen, legger etter vårt syn imidlertid lite opp til en slik samtale. Spørsmålene dreier seg i hovedsak om partnerskolen som praksisarena, og retter i liten grad søkelyset mot høgskolefagene og mot koblingen mellom teori og praksis. Erfaringene våre fra den andre trepartsamtalen er at når studentene bruker teoretiske begrep fra høgskolepensumet, er de nesten uten unntak hentet fra pedagogikkfaget. Studentene framhever også spesielt at praksislærerne bør vise til pedagogisk teori. Fra de andre fagene er det først og fremst enkelte metodegrep som kan komme til syne i undervisningen og i trepartsamtalene. Det kan altså synes som om studentene lettere ser en sammenheng mellom teori og praksis i pedagogikkfaget enn for eksempel i norskfaget. Dette kan tyde på at fagene bør arbeide mer for å synliggjøre relevansen

av det teoretiske stoffet overfor studentene. Et viktig mål å arbeide mot må være at studentene ser forbindelsen mellom teori og praksis i *alle* fag. Denne sammenhengen bør også være sentral med tanke på at vi nå har fått en lærerutdanning som legger vekten på faglig fordypning. En forutsetning er at faglæreren møter sitt eget fag i forbindelse med praksis.

I intervjuene med studenter og lærere ønsket vi å få fram tanker om hvordan vi på beste måte kunne vitalisere praksissamtalen ved å se på praksis ut fra faglige og teoretiske perspektiver. Erfaringen vår ble snarere, som vi har vist, at intervju samtalene gikk i retning av det rent praktiske og organisatoriske. Vi stiller oss derfor spørsmålet om høgskolens intensjon om en faglig trepartsamtale med et høyere refleksjonsnivå enn i dag er for ambisiøs så tidlig i studiet. Førsteårsstudentene orienterer seg sterkt mot praksis, og setter profesjonen i liten grad i forbindelse med refleksjon rundt sammenhengen praksis/teori. De er i en læresituasjon der de ønsker å tilegne seg metoder for å praktisere et håndverk, og det rent matnyttige står i sentrum for oppmerksomheten. Kanskje bør vi som lærerutdannere heller ikke være så redd for det rent metodiske og håndverksmessige i første omgang? Faglig refleksjon trenger et håndverksmessig materiale å ta utgangspunkt i.

Avsluttende betraktninger

Trepartsamtalen prøver å harmonere og forene ulike tradisjoner og ulike diskurser, de fra academia og de fra seminaret. I forbindelse med denne samtalen blir det viktig at begge parter bidrar til å utvikle et felles språk, utveksle språkterminologi og utfordre hverandres språkbruk. Studenter har vansker med å skape en syntese mellom fagene slik de framstår på høgskolen og på praksisskolen. Om de skal oppleve studiet som helhetlig, ser det ut til at de trenger hjelp av alle lærerne sine til dette. Syntesedannelsen har til nå vært overlatt til studentene selv, og her har vi kanskje vært for optimistiske. Trepartsamtalen kan være et godt praktisk bidrag nettopp til denne syntesedannelsen. Det vil imidlertid ikke skje noe uten at lærere fra begge utdanningsarenaene prøver å

nærme seg hverandre. Om det skjer, vil høgskolen sin nye praksisplan og trepartsamtalen kunne være et praktisk bidrag i arbeidet med en større tilnærming.

Økt tilnærming er også etterspurt av lærerne i vår undersøkelse. De verdsetter at deres rolle som lærerutdannere er løftet tydeligere fram i praksisplanen, og mener at hyppigere kontakt mellom faglærere og praksislærere og et klarere definert innhold for møtene ser ut til å være viktige elementer i arbeidet med å binde teori og praksis tettere sammen. Undersøkelsen vår viser imidlertid at studentene fortsatt ikke ser på teoretisk studiet og praksis som en tydelig og naturlig helhet. Mange av våre førsteårsstudenter ser ut til å verdsette praksiserfaringen høyere enn teoretisk studiene, og forstår utdanning til lærerprofesjonen først og fremst som en praktisk utdanning. De etterspør derfor metodiske grep til bruk i undervisningen, og det er gjerne dette de vil diskutere i trepartsamtalen. Etter vår erfaring er de mindre opptatt av fagdidaktiske spørsmål og didaktisk refleksjon generelt. Høgskolens faglærere møter på sin side til trepartsamtale med ønske om å se fagets utfordringer i praksis. En klar forutsetning for dette er at det legges til rette for at faglærer får møte sitt eget fag når hun/han er ute på praksismøte. For at de tre partenes ønsker skal kunne bli oppfylt, må intensjonene forankres tydelig i planene som styrer praksissamarbeidet. Nye planer er imidlertid ikke noen garanti for at en tilnærming vil skje av seg selv.

For at arbeidet vårt skal lykkes, er det fundamentalt viktig at alle parter som driver lærerutdanning ser at de to kretsløpene er ulike, men likeverdige. De har et interessefellesskap og et felles mål – å bidra til barn og unges utvikling og læring. SINTEF-rapporten (Finne m.fl., 2011) viser at partene gjensidig vurderer hverandres domener relativt sett lavere enn sin egen. Å utvikle respekt og forståelse for hverandres egenart er altså fremdeles en utfordring. I stedet for å mistro hverandre må vi snakke hverandre opp, og ta mer innover oss at utdanning av lærere er et felles ansvar. Praksis og teori må hele tiden ses i lys av hverandre og gjensidig utfordre hverandre.

Det blir dermed viktig å skape felles møtearenaer uten maktforskjell, og få til en tett kobling innholdsmessig og organisatorisk mellom de to arenaene. Vi må videreutvikle organisasjonene, slik at de kan sette vedtakene om aksjoner ut i livet. Da er det viktig at det ikke blir en diskrepans mellom ambisjonsnivået i planene og muligheter for gjennomføring. Prosjekter som vårt er ett av mange bidrag for å styrke samarbeidet. Utvikling har gjerne en tendens til å stoppe opp etter at enkeltprosjekter er avsluttet. De er ofte avhengig av ildsjeler, og er ikke alltid godt nok forankret i ledelsen. Det er derfor nødvendig med systemendring og ikke minst økonomiske rammer som kan sørge for effektivering og at vedtak settes ut i livet. Samarbeidet må styrkes og struktureres, og aktiviteten må samordnes. Suksessfaktorer er forpliktende avtaler, tydelig ansvar, avgrensede roller og felles interesser, kontakt og informasjonsutveksling. Et utvidet og forpliktende samarbeidsmønster må forankres både i høgskolens og praksisskolens planer. Retter vi blikket framover, ser vi at en nødvendig forutsetning for å styrke profesjonsorienteringen i den nye grunnskolelærerutdanningen vil være å utvikle evnen til refleksjon rundt egen virksomhet. Skolen etterspør den autonome læreren som har frihet under ansvar, og et kollektivt løft må til for å ansvarliggjøre denne læreren.

LITTERATUR

- EVA (2003). *Læreruddannelsen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Finne, H., Jensberg, H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Mathiesen, I. H., Mordal, S., (2011). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. (SINTEF Teknologi og samfunn. Rapport 2011). Trondheim: SINTEF.
- Hansén, S.-E. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Oslo: NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Høgskolen i Hedmark. (2009). *Plan for praksisopplæring 4-årig lærerutdanning*. Elverum: Høgskolen.
- Jensen, P. (2007). Samarbeidet om faget praktik. I: *Unge Pædagoger* nr. 2/2007, s. 4–14.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen: Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet*. Oslo: Departementet.
- Nielsen, H. L. & Eriksen, F. H. (2008). Trepartsamtalen. I *De Nordiske Læreruddannelser*. Konferanserapport fra Den 10. nordiske lærerutdanningskonferansen i Reykjavik 2008. København: De Nordiske Læreruddannelser.
- Skagen, K. (2010). Et klassisk pedagogikkfag i en ny, stabil lærerutdanning? I Guldal, T. M., Dons, C. F., Sagberg, S., Solhaug, T. & Tromsdal, R. (Red.). (2010). *FoU i praksis 2009: Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning: Levanger, 23. og 24. april 2009*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

VEDLEGG

Vedlegg 1	40
Vedlegg 2	41
Vedlegg 3	42
Vedlegg 4	45
Vedlegg 5	48
Vedlegg 6	50

Vedlegg 1

Oppgaver i praksis i norskemne 2 våren 2009 Elevtekster og grammatikk

Grappa skal velge én av de to oppgavene nedenfor. Oppgavene tar utgangspunkt i de fagdidaktiske fokuspunktene i Praksisplanen under Profesjonsforum 3 (se side 16).

Oppgave 1

Skriving på ett klassetrinn

Følg med tre elever på et visst klassetrinn, studer og sammenlign tekstene de skriver. Prøv å karakterisere skriveferdigheter på klassetrinnet på bakgrunn av disse studiene. Hva virker det som de fleste får til, og hvor er det elevene har vanskeligheter som skribenter?

Oppgave 2

Tekster i andre fag enn norsk

Følg med i noen elevers tekstproduksjon i *ett bestemt fag*. Hvilke sjangrer tas i bruk? Hvilke kvalitetskriterier synes å eksistere for elevtekster i det valgte faget. Drøft hva som kjennetegner en velskrevet tekst i for eksempel samfunnsfag eller Rle.

Lykke til!

Hilsen faglærerne i norsk

Vedlegg 2

Oppgave i praksis i norskemne 2 våren 2010 Elevtekster og grammatikk

Oppgava tar utgangspunkt i de fagdidaktiske fokuspunktene i Praksisplanen under Profesjonsforum 3

Oppgava er gitt med bakgrunn i fagplanen for 1 A, modul 2: Elevtekster og grammatikk

Skriving på ett klasstrinn og i ett bestemt fag

Følg med tre elever på et visst klasstrinn i ett bestemt fag. Studer og sammenlign tekstene de skriver. Prøv å karakterisere skriveferdigheter på klasstrinnet på bakgrunn av disse studiene. Hva virker det som de fleste får til, og hvor er det elevene har vanskeligheter som skribenter? Drøft hva som kjennetegner en velskrevet tekst i for eksempel samfunnsfag, RLE eller norsk.

Lykke til!

Hilsen faglærerne i norsk

Vedlegg 3

Intervju av lærarane i prosjektet: «Samarbeid høgskole partnarskole etter ny praksismodell»
Intervjuguide 25. november 2008

Spørsmål som gjeld planlegging, organisering og gjennomføring av prosjektet

Ordninga for praksis er slik at fokus for utprøvinga vart gjort av øvingslærarane og faglærarane: Synes du som øvingslærer at vi gjorde eit godt val for norsk sin del? Peik på positive og negative erfaringar.

Er det nok med éi trepartsamtale før praksis, éi under og éi etter praksis, eller bør kontaktmønsteret vere tettare for å vise at dette er tenkt som ei nyordning?

Kva betydde det at vi tre ikkje var samla under profesjonsforum?

Burde det kome informasjon om prosjektet tidlegare i semesteret enn under førpraksismøtet, som er kort tid før praksisstart (i år den 23. september)?

Spørsmål som gjeld dei faglege erfaringane

Er studentane aktive nok, og tek dei ansvar?

Påstand frå øvingslærer: Dei er betre forberedte enn før. Stemmer det?

Vi på høgskolen har i liten grad blitt kontakta av studentane i praksisperioden, og også lite i samband med førebuingane til profesjonsforumet: Kva kan vi gjere for å få dei til å ta kontakt om forhold som gjeld desse to arenaene ?

(jfr det som står i praksiorienteringa pkt. 4. «Innhold og organisering»: «(...) Studentene må utforme problemstillinger innenfor begge fokusområdene (i.e. skolefagleg og fagdidaktisk, red. merknad), og drøfte aktuelle problemstillinger med sin kontaktlærer og øvingslærer underveis i praksisperioden. (...)»

Er det passende eller for mykje å ha fokuspunkt innan fleire enn eitt fag, slik som våre tre grupper har hatt?

Synspunkt frå øvingslærer: Er det slik at studentene har eit klart skilje mellom praksisskole og høgskole? Dei ser ikkje på oss som ei einheit .

Spørsmål frå øvingslærer: «studentenes forhold til praksisperm (kanskje ikke spesielt for denne prosjektgruppa, men generelt)»

Korleis kan emna frå høgskoleundervisninga i norsk på ein god måte aktiverast i studentane sin praksis, slik at studentane får trening i å reflektere rundt forholdet teori/praksis?

Korleis får vi til ein grundig refleksjon rundt dei undervisningsøktene som studentane står for (jfr praksisplanen i punkt 4.3: «Teoretisk belysning av de erfaringer som er gjort i praksis»)

Spørsmål som gjeld mulighetene til å drive slikt fagsamarbeid i andre fag enn norsk

I kva grad ser de at erfaringane i norsk kan brukast når ein skal planlegge fagsamarbeid med andre fag i lærarutdanninga?

Spørsmål som gjeld samanfattande vurdering av prosjektet haust 2008

Informasjon rundt tenkinga i den nye praksisordninga: Kva kunne dei involverte partane (rektor, praksisadministrasjonen på høgskolen, fag- og øvingslærarane) gjort annleis?

Har de opplevd denne perioden som ulik dei tidlegare periodane med studentpraksis?

Viss ja: Kva har vore annleis, positivt og negativt?

Kva manglar hos høgskolen og partnerskolane når det gjeld å leggje til rette for FoU-arbeid av dette slaget?

Kva føler partnerskolane at dei har fått att for eit slikt samarbeid som vi har hatt dette semesteret?

Påstand frå øvingslærer: Må det ei betre rolleavklaring til for å presisere kven som skal gjere kva?

Kva for råd vil de gje til oss vidare? Kva har fungert best, og kva har fungert dårlegast?

Vedlegg 4

Lærerintervju nr. 2, 31. mars 2009

Gjensidig utveksling av informasjon

Vi har snakket om at informasjonsflyten må økes begge veier, fordi dette er sentralt for trepartsamarbeidet. Flyten må gå begge veier, vi må sette oss mer inn i hva den andre parten underviser i/arbeider med.

Hvordan kan vi styrke dette samarbeidet framover? Hvilke grep må vi ta? Tenk konkret på kommende skoleår/studieår, når kan vi komme i gang med å utveksle informasjon?

Hva slags informasjon mener vi den andre parten bør kjenne til?

Er det flere konkrete, overkommelige ting vi kan planlegge sammen, i tillegg til praksisoppgaven.

Er det en god idé at kontaktlærer og praksislærer møtes – helt uformelt – ute på skolen før studentene kommer inn i bildet? Ideelt sett på vårhalvåret.

Hva kan de involverte administrative partene både ved høgskolen og praksisskolen bidra med for å lette arbeidet?

Har dere noen råd til oss videre?

Trepartsamtalens innhold

Synes dere samtalene (trepartsamtalene) har endret seg noe i forhold til tidligere år?

T1: samtalen på førpraksismøtet

Om det store fellesmøtet på høgskolen: Bør denne samtalen flyttes til partnerskolene, og ikke foregå i så store former? Tror dere denne vil arte seg annerledes dersom praksislærer og kontaktlærer allerede på forhånd har hatt et møte?

T2: samtalen mens studentene er ute i praksis

Treklengen: Neste år vil i sette i gang med å utvikle et såkalt treklingsamarbeid (fag–ped.–praksis). Ville dere kjent det som en styrke dersom en pedagog også var til stede under trepartsamtale 2, for å få til en grundigere og mer allsidig refleksjon rundt undervisningsøktene?

Har denne samtalen blitt mer faglig? Er det reelt en fagsamtale mellom tre parter?

Hva kan vi gjøre for å virkelig gjøre studenten til en ansvarlig deltaker? Kan vi gi dem konkrete oppgaver på forhånd? Hvordan få dem til å reflektere rundt/stille spørsmål om det faglige innholdet i undervisningsøkten? Oppfordrer dere studentene til å kontakte oss mens de er ute i praksis? (Vi blir fortsatt ikke kontaktet...)

Hvordan forberede studentene på å diskutere praksisoppgaven?

Har vi (begge lærerparter) nå fått flere ideer til hvordan emnene fra høgskoleundervisninga i norsk kan aktiveres i studentenes praksis? (eks.: høytlesing, det å fortelle, ...)

T3: samtalen i Profesjonsforum

Synes dere denne samtalen har endret seg i forhold til samtalen i høst?

Ønske fra oss: Elevtekstene sendes til oss noen dager før profesjonsforum, slik at vi har bedre muligheter for å delta i en faglig diskusjon av elevtekstmaterialet. Vi ønsker også at studentene lager et lite støt-teark og gjerne en PowerPoint-presentasjon av selve teksten (med innlagte merknader etc.).

Hva har eventuelt endret seg? Ønsker dere å få noe annet/noe mer ut av disse samtalene? Hvordan skal vi i så fall gå fram for å få til det?

Praksislærernes utbytte?

Opplever dere at dere har fått noe ut av samarbeidet mellom høgskole og parterskole? Er noen av forventningene til å være partnerskole oppfylt? Vet dere noe om stemningen i miljøet, blant de andre praksislærerne?

Til slutt: tips til studentintervju

Vi skal også intervju studentgruppene. Har dere noen tips til oss om gode spørsmål til dem?

HELT til slutt:

Hvilke råd vil dere gi oss videre? Hva har fungert godt i år? Hva har ikke fungert så bra?

Vedlegg 5

Studentintervju april 2009

Samarbeid høyskole–partnerskole

Ser dere på begge parter (høyskole og partnerskole / kontaktlærer og øvingslærer) som lærerutdannere?

Merker dere at det er et samarbeid mellom kontaktlærer og øvingslærer? Hvis ja, på hvilken måte? (På hvilke områder merker dere eventuelt dette samarbeidet?)

Trepartsamtalene

Hvordan synes dere trepartsamtalene har fungert? Hva fungerte bra, hva må utvikles videre?

Trepartsamtale 1: på førpraksismøtet

Trepartsamtale 2: mens dere var i praksis, kontaktlærer ute på praksisskolen

- Vi ble som faglærere ikke kontaktet av dere under praksis (om faglige problemstillinger/spørsmål). Opplever dere ikke dette som noe behov?

Trepartsamtale 3: profesjonsforum, utvidet trepartsamtale

Praksisoppgaven

Kan dere gi oss noen synspunkter på praksisoppgaven? Styrke, svakheter? Noe vi bør justere/endre til neste år? Ser dere noen andre gode forslag til oppgave(r) (kan gjerne dreie seg om noe annet som er relevant for praksisfaget norsk)

Synes dere at dere hadde fått god nok faglig innføring (at dere hadde god nok faglig bakgrunn) i elevtekstemnet for å kunne arbeide bra med praksisoppgaven?

(Kan det være en idé å bytte om rekkefølgen på de to første norskemnene, slik at Elevtekster og grammatikk tilbys første semester og Barne- og ungdomslitteratur andre?)

Råd til oss?

Kan dere gi oss noen gode råd i det videre arbeidet med å utvikle et godt forhold mellom høgskole og praksisskole?

- Mer av noe?
- Mindre av noe?
- Ta inn noe nytt, annet?

Vedlegg 6

Student- og praksislærerintervju 16. mars 2010

1. Hvordan vil dere vurdere samarbeidet mellom Høgskolen og partnerskolen (når det gjelder å legge til rette studentenes praksis)?
2. Ser dere studenter en sammenheng mellom det dere lærer her på Høgskolen og det dere lærer ute i praksis? (syntesedannelse)
3. Råd til forbedringer?
4. Treklagen: Ser dere noen koblinger vi kunne gjort mellom fagene – eks. norsk og ped.?





Stig Eriksen og Bjørg Herberg Gloppen

Kvalitetsutvikling i samspillet mellom høgskolen og praksisfeltet i grunnskolelærerutdanningen

Hvordan kan strukturelle endringer og
kompetanseutvikling bidra?

*Et delprosjekt under PIL-prosjektet
(Praksis som integrerende element i lærerutdanning)*

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 13 – 2011

Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

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.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 13-2011
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-838-6
ISSN: 0808-2626



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Kvalitetsutvikling i samspillet mellom høgskolen og praksisfeltet i grunnskolelærerutdanningen. Hvordan kan strukturelle endringer og kompetanseutvikling bidra? Et delprosjekt under PIL-prosjektet (Praksis som integrerende element i lærerutdanning).			
Forfattere: Stig Eriksen og Bjørg Herberg Gloppen			
Nummer: 13	År: 2011	Sider: 75	ISBN: 978-82-7671-838-6 ISSN: 0808-2626
Oppdragsgivere: Høgskolen i Hedmark. PIL-prosjektet er et nasjonalt prosjekt med midler fra Kunnskapsdepartementet (2007–2012). Prosjektet ble tildelt NTNU og UiA i 2007–2008. Det ledes av Svein Lorentsen ved NTNU.			
Emneord: Trepartsamtalen, treklang, kommunikasjon, relasjon, veiledning, vurdering, kvalitetsutvikling og observasjon			
Sammendrag: <p>Høgskolen i Hedmark søkte i 2008 om midler til å delta i delprosjekt under PIL og har deltatt med to prosjekter. Intensjonen med PIL-prosjektet er å styrke <i>relasjonen</i> til praksisfeltet.</p> <p>Det første delprosjektet har bestått i å undersøke og utvikle <i>trepartsamtalen</i>. Det er faglige samtaler hvor studenter, praksislærere og faglærere deltar. Trepartsamtalens hovedformål er å styrke samarbeidet og sikre sammenhengen mellom teori og praksis, altså innholdskvaliteten i samtalen. Det er samtidig et tiltak for å hindre at studentene opplever høgskolens undervisning og praksis som «to verdener» (NOKUT, 2006:68). Delprosjekt 2 har dreid seg om <i>treklangen</i>: pedagogikk, undervisningsfag og praksis. Det betyr i korthet at studenten må erfare at fag, praksis og pedagogikk alle er elementer i den samme utdanningen og at det er en sammenheng mellom fag som det undervises i på høgskolen og den virkeligheten som praksis innebærer.</p> <p>Prosjektene har hatt følgende forskningsspørsmål:</p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>Hvordan fungerer trepartsamtalen som et ledd i kvalitetssikringen av praksis?</i>2. <i>I hvilken grad gjøres det en innsats for å styrke samarbeidet mellom pedagogikkfaget, undervisningsfag og praksisopplæringen, slik at de fremstår som en helhet for studentene i utdanningen?</i> <p>I dette forskningsprosjektet er faglærere både <i>følgereforskere</i> og <i>veiledere</i>. Det er en form for aksjonsforskning. Aktørene i prosjektet studentene, praksislærerne og høgskolens kontaktlærere opptrer i en form for <i>forskende partnerskap</i> (Bjørnsrud, 2005) der både studentenes, praksislærernes og kontaktlærernes «stemme» observeres og lyttes til. Dette forskende partnerskapet bygger på gjensidighet mellom forskeren og de som deltar og vår rolle som forskere blir en form for prosessveiledning (Bjørnsrud, 2005). For å få svar på våre forskningsspørsmål har vi valgt å bruke både kvalitative og kvantitative metoder. Vi har gjennomført 15 klasseromsobservasjoner i 2009 og 19 i 2010 på til sammen 15 skoler. Vi har også utført det samme antallet observasjoner av <i>trepartsamtaler</i> ute på de samme skolene. 76 spørreskjema til studentene om deres oppfatning av trepartsamtalen og treklangen er analysert. Det ble gjennomført deltakende observasjon på profesjonsseminarene på til sammen</p>			

16 grupper studenter fordelt over to år. På bakgrunn av det vi mente å se etter 2009, ble det satt i gang en omfattende skolering av til sammen 43 praksislærere, 19 kontaktlærere, 2 studieledere, 6 fra praksiskontoret og 186 studenter. Vi hadde ansvaret for utvikling av innholdet og gjennomføring av skoleringen. Etter skoleringen ble det foretatt nye observasjoner på praksisskolene og i profesjonsseminarene.

De første erfaringene som ble gjort i 2009 viste at det var store forskjeller i hvordan trepartsamtalene ble gjennomført ute på de forskjellige skolene og i profesjonsseminarene på høghskolen. Veiledningsperspektivet var nesten fraværende i enkelte samtaler. Vi opplevde at studentene ikke var likeverdige samtalepartnere, og tidvis måtte nøye seg med råd og lange utgreiinger fra henholdsvis praksislærer og kontaktlærer. Dette var ikke gjennomgående, men det var et stykke fram til en ønsket situasjon hvor studentene var mer i fokus. Etter at de fleste deltakerne hadde vært i gjennom en skolering i trepartsamtalemotodikk høsten, opplevde vi at det var merkbar fremgang i kvalitet. Det bemerkes likevel at det fortsatt er en del som har problemer med å la studenten få nok plass og tid til å reflektere og uttale seg selv.

Vi mener at vår aksjonsforskning har fremmet noen tiltak som kan virke positivt og aksepterer herved utfordringen fra PIL sentralt om å sammenfatte våre funn i form av 10 konkrete råd for å høyne kvaliteten i samspillet mellom høghskolen og praksisskolene.

1. Vi opplever i dag at kvaliteten på trepartsamtalene mellom kontaktlærer, praksislærer og studenter er for varierende både når det gjelder veilederintensjon, innhold og form og anbefaler derfor en minimums skolering for alle parter i «trepartsamtalemotodikk» og i hva som menes med «treklangsamarbeidet».
2. De endringene som gjøres må forankres på institusjonsnivå og en må sørge for at det er de samme personene som mottar skolering, som får ansvar for å veilede studentene i praksis.
3. Det bør være en klar presisering av kriteriene for oppfølgingsbesøket i Plan for praksis (rolleavklaringer, hvem som har ansvar, hensikten med samtalen og samtalen varighet på minimum 3 timer).
4. Det bør være en omforent enighet om fokuspunkter for de ulike praksisperiodene.
5. Det bør arbeides videre med utvikling av det faglige innholdet i førpraksismøtet.
6. Alle studenter skal skrive et veiledningsdokument som kontaktlærer får i forkant av trepartsamtalen. Dokumentet har en fast mal som utarbeides i samarbeid med praksisskolene.
7. Alle studentene på grunnskolelærerutdanningen har en praksisuke der praksislærerens undervisningspraksis er i fokus. Studentene skriver et observasjonsnotat etter at de har hatt en dialog med praksislærer om sine observasjoner.
8. Studentene skal levere inn et faglig notat i forkant av profesjonsseminaret der de inviterer til faglige drøftinger rundt observasjoner og refleksjoner de har gjort i praksis. Tema er denne praksisperiodens fokuspunkter.
9. Etter Profesjonsseminaret har praksislærer og kontaktlærer en evaluering sammen med studentene der deres framlegg vurderes til godkjent/ikke godkjent.
10. Trepartsamtalen bør ha et bevisst fokus på formativ vurdering (framtdsrettet prosessvurdering).



Hedmark University College

Title: Quality assurance in the interaction between the College of Education and the practice teaching in the compulsory school. How can structural changes and competence development contribute?			
Authors: Stig Eriksen and Bjørg Herberg Gløppen			
Number: 13	Year: 2011	Pages: 75	ISBN: 978-82-7671-838-6 ISSN: 0808-2626
Financed by: Hedmark University College. The PIL-project is a national project funded by the Ministry of Education (2007–2012), and led by Svein Lorentsen.			
Keywords: Three-part dialogue, (three-part conversation between student teachers, their tutors and teacher educators), relation, guidance, assessment, quality development and observation			
Summary: <p>In 2008 the University College of Hedmark applied for funding to take part in a project initiated by PIL. The aim of the project is to strengthen connection with the practice field experience.</p> <p>The first part-project consisted of looking into and developing a three-part dialogue/conversation. These are professional discussions where students, practice teachers and college lecturers all take part. The main aim of these discussions is to strengthen co-operation and ensure a connection between theory and practice, in other words the qualitative content of the discussion. At the same time, it is a measure to hinder the students thinking that the college's teaching and the practice experience are worlds apart. The second part-project was about the three interrelated areas: pedagogy, subject taught, and practice. This means that the subject, the practice experience and pedagogy are all elements in the same teacher education and that there is a connection between the subject that is being taught at the college and the reality of the practice experience.</p> <p>The projects have posed the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>How does the three-part dialogue work as a stage in the quality assurance process for practice.</i>2. <i>In which form is enough being done to strengthen the co-operation between pedagogy, subject and practice, so that they are seen as a united whole by the student who is out in practice.</i> <p>In this research project, the subject teacher is both a <i>researcher</i> and a <i>supervisor/adviser</i>. The three parties in the project – the students, practice teacher and college lecturer make up a <i>research partnership</i> (Bjørnsrud, 2005), where everybody's «voice» is observed and listened to. The research partnership is built on mutuality between the researcher and the other participants so that our role as researcher can be regarded as a form of <i>process advisor</i>. In order to get answers to our research questions we chose to use both qualitative and quantitative methods. We carried out 15 classroom observations in 2009 and 19 in 2010 in altogether 15 schools. We also carried out the same number of observations of <i>three-part dialogue</i>/discussions out in the same schools. 76 questionnaires to the students about their thoughts on the three-way discussion and the three elements were analysed. We carried out participating</p>			

observation with 16 groups of students at the professions seminar over a period of two years. On the basis of the picture that was beginning to emerge after the first year, comprehensive training was given to 43 practice teachers, 19 contact teachers, 2 study leaders, 6 from the practice office and 186 students. We had the responsibility for developing the contents of the training program and seeing that the process was carried through. After the training program was completed, new observations were carried out both in the practice schools and the professional seminars.

The first analyses that were made in 2009 showed that there were major differences in the way the *three-part dialogue*/discussions were carried out in the various schools and in the professional seminars at the college. The guidance and advisory aspect was almost totally absent in some of the discussions. We experienced that the students were far from equal partners, and some ties had to listen to long explanations from the practice teachers and contact teachers. It was not all like this, but it was some way from the desirable situation where the students were more in focus. After going through the training in the three-way discussion method, there was a noticeable improvement. But it has to be said that there are still those teachers who have problems with letting students have enough time and opportunity to reflect and voice their opinion.

We think that our project has shown some measures which can have a positive effect. With this in mind we accept the challenge from PIL central office to summarise our findings in the form of 10 concrete recommendations to raise the quality of the co-operation between the college and the practice school.

1. We see today that the quality of the three-part dialogue/discussions between contact teachers, practice teachers and students varies a great deal with respect to guidance/advice, content and form. We would therefore recommend a minimum training programme for all parties in the «three-way discussion method» and what is meant by «three-part co-operation».
2. The changes that are made must become an integral part at institutional level and it is essential that the people who go through the training programme are the same ones who have the responsibility for guiding and advising students in their practice periods.
3. The criteria for follow-up visits in the Plan for Practice must be clearly defined and set out (definition of roles, who is responsible, the aims of the discussion, and time set aside for discussion – minimum 3 hours).
4. There should be general agreement on the focus of each practice period.
5. There needs to be further work developing the subject contents of the pre-practice meeting.
6. All students shall write a guidance document which the contact teacher is to receive in advance of the three-way discussion. This document should have a fixed form and wording agreed on in co-operation with the practice school.
7. All students training to be teachers in the compulsory school have a practice week where the teaching of the practice teacher is in focus. Students write an observation report after they have had a dialogue with the practice teacher about their observations.
8. Students are to hand in notes in advance of the professional seminars about their observations and reflections during the practice period and which they wish to be discussed. The theme is the focus points of that practice period.
9. After the professional seminar the practice teacher and contact teacher carry out an evaluation together with the students where their performance is adjudged as pass/fail.
10. The three-party discussion should have a clear focus on formative evaluation (process evaluation aimed at the future).

INNHold

1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn	9
1.2 Begrepsbruk	10
1.3 Våre prosjekter og forskningsspørsmål	11
1.4 Oppbygging og innhold	11
2. Teori	13
2.1 Kommunikasjon og dialog	13
2.2 Trepartsamtaler	16
2.3 Virksomhetsteori – systemteori	17
2.4 Treklangsamarbeidet	20
2.5 Trepartsamtalen og treklangen	22
2.6 Veiledningsperspektivet i trepartsamtalene	23
2.6.1 Oppsummering av veilederperspektivet	28
2.7 Vurderingskultur for læring	29
3. Forskningsdesign, metode og utvalg	32
3.1 Observasjon som metode	34
3.2 Observasjon av trepartsamtaler	36
3.3 Spørreskjema til studenter	37
3.4 Dokumentstudier	37
4. Resultater og betraktninger rundt funn vi gjorde	41
4.1 Fokus på funn etter første observasjon i 2009	41
4.1.1 Tiltak som er fremmet etter første observasjonsrunde i 2009	42
4.1.2 Videre oppfølging og tiltak som ble iverksatt	42
4.2 Hva viste trepartsamtalene i praksis?	43
4.3 Hvordan evaluerer studentene verdien av trepartsamtalene?	49
4.4 Hva viser de innsamlede veiledningsdokumentene?	51
4.5 Hva viste trepartsamtalene på Profesjonseminarene?	52

5. Drøfting og samlede perspektiver	54
5.1 Vårt svar på hvordan trepartsamtalen fungerer som et ledd i kvalitetssikringen av praksis	54
5.1.1 Vår konklusjon på forskningsspørsmålet om trepartssamtalen som ledd i kvalitetssikring av praksis	58
5.2 I hvilken grad gjøres det en innsats for å styrke samarbeidet mellom pedagogikkfaget, undervisningsfag og praksisopplæringen, slik at de fremstår som en helhet for studentene i utdanningen?	59
5.3 Prosjektpublikasjoner	61
6. Nyttverdi for andre og behov for mer og fremtidig forskning	62
Litteraturliste	65
Vedlegg	69

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

PIL-prosjektet er et nasjonalt prosjekt med midler fra Kunnskapsdepartementet (2007–2012). Prosjektet ble tildelt NTNU og UiA i 2007–2008. Det ledes av Svein Lorentsen ved NTNU. Høgskolen i Hedmark søkte i 2008 om midler til å delta i delprosjekt under PIL og deltar med to delprosjekter. Prosjektleder er Elin Bakke.

NOKUT's evaluering av allmennlærerutdanningen (2006) framhever praksis som premissgivende og et kritisk element i lærerutdanningen. Tidligere evaluering av norsk lærerutdanning har vært inne på det samme, og reformer og nye rammeplaner har hatt som ambisjon å styrke praksis som et integrerende element i lærerutdanningen. Dette samsvarer med sentrale trekk i den internasjonale satsingen på lærerutdanning, slik det blant annet framkommer i OECD-rapporten *Teachers Matter* (2005).

Høgskolen i Hedmark (HIHM) har de siste årene arbeidet målrettet og systematisk med kvalitetsutvikling av allmennlærerutdanningen. Tiltaksplanen som ble utarbeidet etter NOKUT-evalueringen har lagt føringer for systematisk utviklingsarbeid. Et hovedmål for flere av tiltakene har vært å styrke *samarbeidet og relasjonen* mellom høgskolen og praksisfeltet, mellom fagstudiet og praksisopplæringen. HIHM har inngått partneravtaler med 29 skoler i seks kommuner. Parallelt med arbeidet med formalisering av avtaler og utvikling av egen organisasjon, har vi arbeidet med å gi tydelige føringer og samordne faglig innhold i fagplaner og i praksisperioder. Både studenter, øvingslærere og høgskolens faglærere har vært aktive i prosessen.

1.2 Begrepsbruk

Intensjonen med PIL-prosjektet er å styrke *relasjonen* til praksisfeltet. Høgskolen i Hedmark har til nå arbeidet mye med organisering og strukturer. I PIL har vi sett på innholdskvaliteten og om de tiltakene vi har satt i gang virkelig fører til det vi ønsker. Vi har valgt å se på den relasjonelle ledelsen av samtalene mellom student, praksislærer og kontaktlærer ute på skolen og i profesjonsseminarene. Ledelse betraktes som relasjonell på den måten at samtalene ledes av henholdsvis praksislærer, student eller kontaktlærer avhengig av arena. Hvem som ledes og hvem som blir ledet vil dermed også variere. Det blir samhandlingen mellom aktørene i skolen (her høgskolen og praksisskolene) som står i fokus. Det er prosessen og det faglige innholdet vi har som hovedfokus. Følgene av dette fokuset kan bli justeringer i det formelle samarbeidet og strukturen. Vi har også hatt oppmerksomheten rettet mot kommunikasjonen mellom deltakerne i samtalene og vi har i tillegg hatt et spesielt blick på den veiledningen studentene gis.

Et tiltak for å nærme oss målene, var å innlede et utviklings- og forskningssamarbeid med danske kollegaer i Skive ved Profesjonshøgskolen Via University College. Våre danske kollegaer var i gang med et forskningsprosjekt som heter «Ekspert i undervisningen», og de hadde *trepartsamtalen* som et pilotprosjekt (Jensen, 2007). HIHM har tidligere arbeidet med organisering, rutiner og strukturer og vi som er med i PIL-prosjektet, mener nå at vi har en god modell på plass og er klar for å rette blikket innover og fokusere på *innholdskvaliteten* på de iverksatte tiltakene. Vår institusjon har nå innført begrepet *trepartsamtalen*. Dette er strukturerte samtaler mellom student, praksislærer og høgskolens kontaktlærer. Høgskolen i Hedmark bruker også begrepet *treklangen* i lærerutdanningen. Treklangen henspiller på at det kan utvikles en større fagdidaktisk integrering mellom praksis og fagstudium (Thorning, red. 2008)

1.3 Våre prosjekter og forskningsspørsmål

Det første delprosjektet består i å undersøke og utvikle *trepartsamtalen*. Det er faglige samtaler hvor studenter, praksislærere og faglærer deltar. Trepartsamtalens hovedformål er å styrke samarbeidet og sikre sammenhengen mellom teori og praksis, altså innholdskvaliteten i samtalen. Det er samtidig et tiltak for å hindre at studentene opplever høgskolens undervisning og praksis som «to verdener» (NOKUT, 2006:68).

Delprosjekt 2 dreier seg om *treklangen*: pedagogikk, undervisningsfag og praksis. Det betyr i korthet at studenten må erfare at fag, praksis og pedagogikk alle er elementer i den samme utdanningen.

Våre forskningsspørsmål er:

1. Hvordan fungerer trepartsamtalen som et ledd i kvalitetssikringen av praksis?
2. I hvilken grad gjøres det en innsats for å styrke samarbeidet mellom pedagogikkfaget, undervisningsfag og praksisopplæringen, slik at de fremstår som en helhet for studentene i utdanningen?

1.4 Oppbygging og innhold

I innledningen har vi gjort rede for bakgrunnen for dette FoU arbeidet og vår deltakelse i PIL-prosjektet. I kapittel 2 presenterer vi det teoretiske bakteppet vi ønsker å bruke for og analysere våre funn og drøfte veien videre. Vår forskning har basis i et sosiokulturelt læringssyn. Sosial systemteori og virksomhetsteori bidrar til å belyse den virkeligheten vi har hentet empiri fra. Videre legger vi til grunn for vår analyse et kommunikasjons- og veiledningsperspektiv og avslutningsvis trekker vi inn vurdering. Hovedfokuset ligger på hvordan studenten(e) får komme til orde og hvordan studenten(e) har opplevd denne samtalen i praksis. Treklangen analyseres ved å se på de didaktiske og fagdidaktiske valg og refleksjoner som kommer til uttrykk i samtalen. Utgangspunktet var at alle aktørene var i en situasjon der kunnskapstilegnelse, refleksjon og læring var ønskede resultater av samtalen. Relasjonell læring er mulig der

partene sammen skaper forutsetninger for læring og utvikling gjennom anerkjennelse av hverandres kompetanse og ståsted. I kapittel 3 redegjør vi for forskningsdesign, metode og utvalg og i kapittel 4 presenterer vi noen resultater. Kapittel 5 er en drøfting og en beskrivelse av de endringene vi har gjort og til slutt kommer en oppsummerende betraktning av veien videre.

2. TEORI

Det teoretiske bakteppet og analysegrunnlaget er hentet fra kommunikasjonsteori (Hamaheck, 1982 i Gjørund og Huseby, 2003, Bakthin i Dysthe, 2002), fra teori om veiledning (Tveiten, 1998, Handal og Lauvås, 2005, Halland, 2004, Pettersen/Løkke, 2004 mfl.) og fra teori om vurdering (Engh, Høihilder og Dobson, 2007). Vi legger til grunn et sosiokulturelt syn på læring med vekt på Vygotskys sosiokulturelle teori og videreutvikling av denne til det som kalles virksomhetsteori (Vygotsky, (1896–1934) og Leontjev (1903–1978) i Imsen (2006). I virksomhetsteorien settes aktiviteten i sentrum for analysen. Aktiviteten i vår sammenheng blir samtalen og samtalens innhold. I hovedsak vil samtalen også dreie seg om de ulike didaktiske valgene som studenten har tatt, bakgrunnen for disse og evaluering av valgene. Selve analysegrunnlaget har vi valgt å se i et systemteoretisk perspektiv med Bronfenbrenner som utgangspunkt (Imsen, 2006)

Vi har valgt å fokusere på innholdskvaliteten i samtalen mellom studenter, praksislærere og kontaktlærere. Selv om det er innholdet i samtalen som har hovedfokus, vil det være naturlig å ha et blikk på hvordan kommunikasjonen foregår mellom de ulike aktørene.

2.1 Kommunikasjon og dialog

«Kommunikasjon er å overføre informasjon, dele erfaringer og ta verbal eller ikke-verbal kontakt for å skape mening for to eller flere mennesker» (Hamaheck, 1982 i Gjørund og Huseby, 2003), mens Bakhtin hevder at «det er i dialogen mellom ulike parter at mening blir skapt, at kunnskap blir utviklet og at læring skjer» (Dysthe, 2002). I vår sammenheng

blir det å dele erfaringer og samtale om disse i sentrum for vår interesse. God kommunikasjon kjennetegnes av åpenhet og tillitsfullhet. Aktørene i trepartsamtalen vil ha et asymmetrisk forhold, og kommunikasjonen vil kunne avdekke om det etableres et likeverdig forhold, der det å lytte til hverandres budskap blir en viktig del av kommunikasjonen. I kommunikasjon snakker vi om enveis- og toveis-kommunikasjon. Enveiskommunikasjon er det når en av partene snakker uten at den/de andre har muligheter for å kunne svare tilbake. Toveiskommunikasjon gjør at partene hele tiden kan veksle roller. For å kunne komme i dialog og derigjennom bygge en relasjon, må den ene parten ta initiativet.

I overensstemmelse med dette mener vi at økt vektlegging av dialogbaserte relasjoner bidrar til at konkurranse blir supplert og etter hvert erstattet med symmetrisk samarbeid som grunnleggende trekk for samhandlingen. Likeverdighet og gjensidighet (symmetri) mellom de involverte aktørene er en forutsetning for en konstruktiv dialog, som bidrar til å utvikle en felles identitet (Ingebrigtsen og Jakobsen, 2004).

På samme måte som den indre dialogen bidrar til å forene sterke og svake vurderinger hos det enkelte individ, skal dialogen på den kommunikative arena føre til en tilsvarende utvikling for fellesskapet (ibid.).

I Peter Senges bok «The Fifth Discipline» (Senge, 2006) viser han til at ordet dialog kommer fra det greske ordet dialogos. Dia betyr gjennom. Logos betyr *ordet*, eller mer bredt, *mening*. Gjennom dialogen skaffer en gruppe seg adgang til et større reservoar av felles betydning, som man ikke individuelt får adgang til. Helheten organiserer delene, mer enn å forsøke og trekke delene sammen til en helhet. Dialogens formål er å komme ut over den enkeltes forståelse. I en dialog forsøker vi ikke å vinne. Hvis vi gjør det på den riktige måten, vinner vi alle sammen, i motsetning til en diskusjon hvor partene forsøker å vinne over hverandre.

Senge viser til en analogi hvor betydningen av dialog er en «mening eller betydning» som passerer eller beveger seg gjennom noe, som en fritt-flytende strøm av meninger mellom mennesker, som en flod som løper

mellom to bredder. Igjennom dialogen blir folk iakttakere av sin egen tanke, og det blir mulig for folk å se den kollektive tanken som flyter i strømmen mellom breddene. (Vår oversettelse av Senge, 2006)

I gjennomføringen av trepartsamtalen på de ulike arenaene har Høgskolen i Hedmark gjort anbefalinger der det heter at i trepartsamtalen ute på praksisskolen ledes samtalen av praksislærer (Plan for praksisopplæringen 2010–2011). I trepartsamtalen som foregår i profesjonsseminaret er det studentene selv som leder samtalen mellom medstudenter, praksislærere og høgskolens kontaktlærere (faglærere). Høgskolens kontaktlærere har et særskilt ansvar for at samtalen kommer i gang (ibid.). I kommunikasjonsteoretisk sammenheng er dette en Initiativ-respons-modell ala det Eide og Eide omtaler i sin bok *Kommunikasjon i praksis* (2007: 75). Det å vise interesse, henvende seg og våge seg fram på er vesentlig for å få denne formen for dialog (Løgstrup, 1956 i Eide og Eide, 2007).

Kommunikasjon består av ord (verbal kommunikasjon), men også av ansiktsuttrykk, tonefall og generelt kroppsspråk (nonverbal kommunikasjon). I alle kommunikasjonssituasjoner kan vi oppleve at den ene av partene «tar over» samtalen og er den som har ordet i største delen av samtaletida. Klasseromsundersøkelser viser at lærere har en tendens til å ha ordet i 50–75 % av tida (Haavelsrud og Huseby, 1979). I kommunikasjon kan det også forekomme *dobbeltkommunikasjon*. Det betyr at vi sender ut to forskjellige signaler eller budskaper samtidig. I vår sammenheng vil det være svært interessant å følge praksislærer og kontaktlærers nonverbale kommunikasjon når studentene kommer med sine opplevelser fra praksissituasjonen. Det asymmetriske forholdet som formelt sett er mellom partene i en trepartsammenheng, vil forutsette at det etableres et kommunikasjonsklima som er preget av tillit og rom for å våge seg fram på med utsagn man ikke er sikker på. Dette gjelder særlig studenten som i utgangspunktet er i en lærings situasjon.

Etter trepartsamtalen kan det være gunstig å gjennomføre en *metakommunikasjon*. I metakommunikasjon samtaler partene om samtalen – om hvordan de opplevde at de ble lyttet til, kom til orde, fikk fram budskapet, gav og fikk respons fra hverandre.

2.2 Trepartsamtaler

Begrepet trepartsamtaler har vi hentet fra kollegaer ved Skive Seminarium, CVU Midt-Vest. Ved Skive Seminarium gjennomførte de i vårsemesteret 2007 et forsøksprosjekt under ledelse av praktiklederne Henrik L. Nielsen og Per Jensen. Senterleder Frits Hedegaard Eriksen ved Udviklings- og forskningsavdelingen og CVU Midt-Vest har vært rådgivere i prosjektet (Rasmussen, 2007). I det prosjektet var intensjonen å utvikle kommunikative fora for tematisering av faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap gjennom utprøving av en ny og sterkere fokusert modell for samarbeidet mellom fag, pedagogikk og praksis (Rasmussen, 2007). Bakgrunnen var en evaluering av dansk lærerutdanning som viste at det var avdekket store svakheter i samarbeidet mellom teori og praksis i lærerutdanningen (EVA, 2003 i Thorning, (2008). NOKUT-evalueringen av lærerutdanningen i Norge (2006) påpekte i sine anbefalinger til Høgskolen i Hedmark at *«Som ved fleste andre lærerutdanningsinstitusjonene har høgskolen utfordringer med å få til samspillet mellom fag, pedagogikk/didaktikk og praksisopplæring»* (NOKUT, 2006:100). Dette gjorde at vi valgte å satse på en utvikling av dette feltet med følgeforskning på området.

Trepartsamtaler er forum der det foregår drøftinger mellom praksisgruppen, praksislæreren og høgskolens faglærer. Denne samtalen skal som nevnt være «en arena for refleksjon og fordypning i tilknytning til studentenes praksisperiode» (Plan for praksisopplæringen 2010–2011:12). I dette møtet skal skolefaglige og undervisningsfaglige problemstillinger drøftes og belyses ut fra studentenes, praksislærers og faglærers perspektiver. Praksiserfaringene skal kunne bearbeides i møte med teori og erfaringer. Som nevnt under kommunikasjon (kap. 2.2) har vi sett på kommunikasjonen mellom aktørene i trepartsamtalen og forholdet mellom deltakerne, jf. det asymmetriske forholdet mellom student og lærer. Vi har sett nærmere på hvilke tema/emner som tas opp i samtalen og disse temaenes relevans til den gjennomførte undervisningen og de enkelte aktørenes bidrag eller mangel på bidrag i samtalen.

2.3 Virksomhetsteori – systemteori

Relasjoner mellom mennesker og mellom mennesket og dets omverden, kan ikke bli etablert og videreutviklet på annen måte enn gjennom de virksomheter eller aktiviteter som mennesket gjennomfører. Gjennom sin menneskelige virksomhet skaper og endrer det enkelte menneske seg *selv* – f.eks. sine behov, motiver, sin kompetanse og personlighet – sin *omverden* og sine *relasjoner* til sin omverden (<http://home.hio.no/~kristihh/skrive/kap4.htm>). I virksomhetsteorien settes aktiviteten i sentrum for analysen. Aktiviteten i vår sammenheng blir samtalen, samtalens innhold og relasjonen mellom deltakerne. Med referanse til Leontjev i Imsen (2005) er det viktig å se på den prosessen som individene deltar i. Implisitt i denne prosessen ligger både språklig aktivitet og sosialt samspill. I utgangspunktet vil det ofte være et asymmetrisk forhold mellom praksislærer, student og høgskolens kontaktlærer. Det blir derfor vesentlig å se om aktiviteten preges av likeverd og gjensidig respekt. Begrepet aktivitet må ikke tolkes for snevert, fordi et vesentlig poeng i virksomhetsteorien er at det skjer en prosess begge veier. Studenten gjør erfaringer i praksis som løftes fram og drøftes med praksislærer og kontaktlærer. Praksislærer og kontaktlærer bringer inn sine erfaringer og sine teoretiske perspektiver. I denne gjensidige prosessen oppstår en ny «virkelighet», basert på tre (eller flere) personers kunnskap og erfaringer og tolkningen av denne kompetansen. Omverdenen (den objektive realitet) påvirker individet, som gjennom mental aktivitet omformer denne påvirkningen til sin egen form (subjektivering) Samtidig med at dette skjer, vil individet gjennom at det skjer aktivitet, påvirke og omforme omverdenen (Imsen, 2006:267).

Studenter, praksislærer og kontaktlærer er sammen i et virksomhets-system der de forholder seg til et sett av motiver og regler og samhandler om felles mål. Målet eller målene i dette tilfellet er at elevene skal få en best mulig undervisning og at studentene skal bli bevisst hvilke valg og vurderinger som må foretas for å nå disse målene. I samtalen vil den kunnskapen og erfaringen de ulike aktørene i trepartsamtalen besitter, utgjøre et grunnlag for ny kunnskap hos aktørene. Poenget med virksomhetsteorien er at denne kunnskapen som oppstår vil måtte ses i forhold til konteksten. Konteksten er de erfaringene og kunnskapene aktørene

besitter, samt de fysiske og sosiokulturelle forholdene som samtalen foregår i. Gjennom en presisering av at *målet med trepartsamtalene skal være gode læringsarenaer for studentene og at studentenes praksiserfaringer skal bearbeides i møte med teorier og andre erfaringer* (Plan for praksisopplæringen, 2010–2011:7), skapes en arena, der alle deltakerne har muligheter for utvikling av ny kunnskap.

I våre observasjoner har vi sett på den språklige kommunikasjonen som foregår mellom deltakerne og om innholdet har karakter av en samtale mellom profesjonelle aktører. Med profesjonelle aktører menes personer som har oppmerksomheten rettet mot faglige, pedagogiske og didaktiske vurderinger av det som er gjenstand for samtalen. I tillegg kommer de sosiale og emosjonelle reaksjonene som aktørene besitter. Dette har sammenheng med den form for kommunikasjon som foregår i trepartsamtalen.

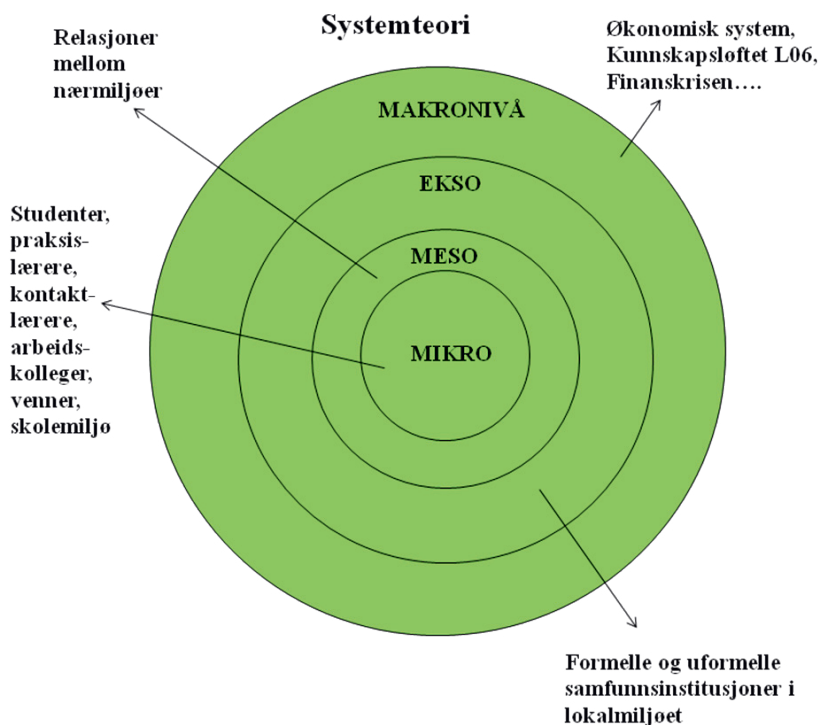
Bruken av et virksomhetsteoretisk perspektiv i analysen av kommunikasjonen mellom deltakerne i trepartsamtalen, gir anledning til å spørre studentene om deres erfaringer i og av trepartsamtalen og derigjennom se nærmere på om de opplever at de får utvidet sin opplevelse av virkeligheten (Imsen, 2006:267). Vår analyse blir derfor som nevnt, en analyse også i et systemperspektiv. I systemteorien gjelder det å forstå individer i lys av deres handling, muligheter og begrensninger i det systemet de er en del av. Systemteoretisk analyse er å se sammenhenger mellom de ulike delene i en helhet. For å kunne delta i trepartsamtalen slik den defineres, kreves kompetanse.

Har deltakerne i trepartsamtalen den nødvendige kompetansen? Kompetanse i denne sammenhengen er særlig kommunikativ kompetanse, dialogkompetanse og veiledningskompetanse. Gjennom observasjon av trepartsamtalene og evaluering av disse i etterkant av samtalen, har vi muligheten til å avdekke mulige svakheter ved form og struktur og sammen komme fram til forslag til forbedringer. De endringene som våre funn måtte medføre på individnivå, kan føre til endringer i strukturene for samarbeidet mellom høgscholen og praksisskolene. Først skal

vi se nærmere på begrepet treklangen i lærerutdanningen der konsekvensene av treklangsamarbeidet gjør seg gjeldene både på individ og institusjonsnivå.

I et systemteoretisk perspektiv kan det være illustrerende å vise til Bronfenbrenner's økologiske modell (se neste side) som viser det dialektiske forholdet mellom de ulike nivåene. Skjerpede krav om veilederkompetanse hos alle praksislærere fra formelt *makro*-nivå påvirker direkte Høgskolens kommunikasjon med aktørene. På samme vis vil det få store konsekvenser for Høgskolen hvis praksislærerne på *mikronivået* ikke vil delta i den obligatoriske skoleringen og vi derved mangler de praksislærerne vi så sårt trenger.

På et *mesonivå* kan det få store implikasjoner i de etablerte partneravtalene mellom Høgskolen og de enkelte partnerskolene, og Høgskolen vil etter hvert bli avhengig av å forholde seg til de partnerskolene som forplikter seg og oppfyller skoleringskravene fra *makronivå* og sentralt hold. Dette kan igjen føre til mangel på praksisplasser for våre studenter på fylkesbasis og vi må kanskje strekke våre geografiske grenser til *eksonivået*.



Figur 1: Bronfenbrenners økologiske modell.

Vi kommer tilbake til de endringene som er foretatt under analysen av våre funn og videre tiltak. Først skal vi se på begrepet treklangen i lærerutdanningen.

2.4 Treklangsamarbeidet

Treklangsamarbeidet er også et begrep vi har «adoptert» fra våre danske kollegaer ved CVU/Midt Vest. Når trepartsamtalen i hovedsak henspeiler på de tre partenes deltakelse i samtalen og deres bidrag, viser *treklangen* til hvordan sammenhengen er mellom praksis, de pedagogiske fagene og linjefagene i lærerutdanningen. I *Bekendtgørelse om utdanning til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. (UMV, 2007 i Thorning,

2008) defineres treklang som *integrasjon og samspill mellom fagene og praktikken*, en syntese (ibid., kap. 3). Dette med syntese utdypes gjennom Carl Aage Larsens oppfatning av begrepet:

En syntese er et valg, ikke en integrasjon. Man kan ikke undervise i valg, og man må ikke undervise i synteser, hvis det overordnede målet er selvstændighed... (Thorning (Red.), 2008:6)

Her vises det til studentenes evne til å opptre selvstendig som lærerstudent. I den «nye» tenkningen om treklangen legges det vekt på at studentene trenger hjelp til å se sammenhengen, samklangen om man vil si det slik, mellom praksis, pedagogikk og fag. Denne hjelpen ønsker vi å gi dem på et institusjonelt nivå der praksis, pedagogikk og linjefag skal spille sammen, og gjennom trepartsamtalen der disse ulike fagområdene glir over i hverandre, som en syntese. Når vi snakker om et samspill, så innebærer det at fagenes teori anvendes til analyse av praksis. I tillegg betyr det at fagenes ulike teoretiske perspektiver kan drøftes innbyrdes opp mot de erfaringene som gjøres i praksis. I trepartsamtalen kan teoretiske og fagdidaktiske perspektiver drøftes relatert til den praktiske situasjonen og deretter løftes fram gjennom refleksjoner som innebærer andre løsninger enn de som er erfart gjennom praksis. På den måten kan lærerstudenten (og lærerne) oppleve læring i en sosial kontekst der Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen danner grunnlag for utvikling av egne tankeprosesser i samarbeid med kompetente andre. Dette vil igjen kunne føre til refleksiv tenkning omkring egen praksis hos lærerstudentene og eventuelt utvikling av ny teori (Dale, 1993). Ved å ha fokus på treklangen vil både praksislærer, høgskolens faglærere og studentene kunne koble både pedagogikkens og fagenes teori og se disse sammen med praksis. Erling Lars Dale (1996) skriver i sin samling av klassiske tekster at det bør være en dialog mellom kunnskapsinnhold og pedagogikk som fag. Kvaliteten i utdanningen sikres gjennom vedvarende dialog mellom følgende kunnskapselementer: kunnskap i undervisningsfaget, fagdidaktikk, generell didaktikk og pedagogikk (Dale, 1996:14–15). En lærer skal være både faglig og pedagogisk kompetent i sitt arbeid. I vårt forskningsprosjekt har vi sett på i hvilken grad deltakerne trekker inn teoretiske og fagdidaktiske refleksjoner i tilknytning til de ulike problemstillingene.

2.5 Trepartsamtalen og treklangen

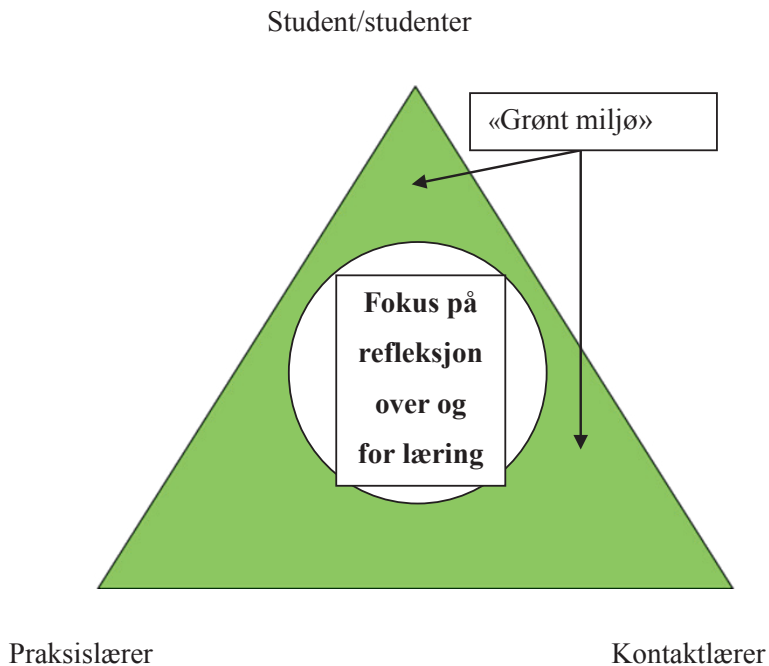
Vi har ovenfor gitt en beskrivelse av hva som legges i begrepene trepartsamtalen og treklangen i lærerutdanningen. Vi vil videre gi en oversikt over hvilke planer vi har for gjennomføringen av disse to tiltakene.

Før våre studenter skal ut i sin første praksis møtes studenter, praksislærere og høgskolens faglærere(kontaktlærere) på høgskolen. På dette møtet er det primære å bli kjent med hverandre og for studentenes del, å få informasjon om skolen og klassen de skal møte. Den første praksisen er en hel uke hvor studentene har som oppgave å observere læren med et særlig fokus på klasseledelse. De kan også delta i undervisning sammen med praksislærer. Etter denne uka skal studenten skrive et refleksjonsnotat der de med bakgrunn i sine observasjoner problematiserer og belyser praksis med teori. Trepartsamtalen og treklangen har ikke fokus foran denne uka. Foran den andre praksisen i høstsemesteret introduseres alle for begrepene trepartsamtalen og treklangen. Der får de informasjon om hva som skal være fokuspunkter for den første praksisperioden. Trepartsamtalen skal altså dreie seg om gitte tema i tillegg til den undervisningen som høgskolens kontaktlærer får anledning til å overvære. Den første trepartsamtalen foregår ute på praksisskolen. Den andre trepartsamtalen er etter første praksisperiode, på høgskolen. Der skal trepartsamtalen dreie seg om klasseledelse som overordnet tema (GLU1-7 og GLU 5-10) og generelle fokuspunkter som kontaktlærers ansvar og oppgaver. I tillegg skal de i samtalen ha fagdidaktiske fokuspunkter innfor norsk og/eller matematikk. I Plan for praksisopplæringen (2010–2011: 8) listes fokuspunktene for første og andre trepartsamtale etter praksisperioden i høst- og vårsemesteret. Parallelt med skolering i disse to begrepene og de ulike periodenes fokuspunkter løftes også veiledningsperspektivet fram.

2.6 Veiledningsperspektivet i trepartsamtalene

Som det er vist til tidligere så er målet at trepartsamtalene skal være gode læringsamtaler for studentene, og at studentenes praksiserfaringer skal bearbejdes i møte mellom teori og erfaringer. Spørsmålet blir da hvordan disse samtaler bør være for at dette skal bli realitet.

Vi har så langt sett på hvordan det kommunikative og relasjonelle feltet preger samtalen og vil nå se nærmere på hvordan vi vurderer veiledning som metode i denne sammenhengen.



Figur 2: Visuell presentasjon av struktur og miljø for trepartsamtalen.

Med erfaringer fra tidligere års praksisbesøk ute på skolene, har vi en innsikt i at det eksisterte en svært ulik forståelse og praksis når det gjaldt veilederperspektivet og fokus på studentenes læring i praksismøtene. Det ble derfor bestemt at det i løpet av høsten 2010 skulle settes av tid til en felles kompetanseutvikling for både praksislærere og høgskolens faglærere for å sikre en mer lik forståelse av innholdet og de ulike partenes roller i trepartsamtalene. Vi som er de ansvarlige for denne delen av PIL-prosjektet ble så utfordret av høgskolens studieleder til å lage et kurskonsept på 3–4 timer for formålet. 43 praksislærere, 19 kontaktlærere og 186 studenter ble deretter involvert i dette skoleringsopplegget og vi hadde fokus på følgende:

En eklektisk tilnærming til veiledning

«*There are said to be up to 400 theories of counseling and therapy.*» (Ivey, Ivey and Morgan, 1993). Med stor forståelse for den korte kurs-tiden vi hadde til rådighet og omfanget av ulike teorier om veiledning i et internasjonalt perspektiv, ble vi raskt klar over at vi måtte gjøre noen valg i forhold til vår presentasjon av veilederbegrepet. Vi tok derfor spesielt utgangspunkt i 4 sentrale norske teoretikere på området og legger følgende definisjoner til grunn (våre uthevninger):

1. «**Den som veiledes** har de beste forutsetningene for å finne den veien som er riktig for ham eller henne» (Tveiten, 1998).
2. «Dersom studenten eller yrkesutøveren skal hjelpes til å bli bevisst grunnlaget for egen praksis, *må* veiledningen legges til rette slik at **den som veiledes** er i fokus, er aktiv og utfordres på alle områder i den profesjonelle kompetansen» (Tveiten, 1998).
3. Veiledning er en form for undervisning. Men mens undervisning i altfor mange tilfeller blir en *formidlingssituasjon* med læreren i hovedrollen, er i alle fall veiledning en undervisningssituasjon der den som blir veiledet – og som skal lære – **må stå i sentrum**. Det betyr at veilederen ikke kan nøye seg med å formidle sin forståelse, men må ta utgangspunkt i handling og forståelse hos den som blir veiledet (Handal og Lauvås, 2005).

4. Veiledning kan sammenlignes med at **en går ved siden av eller litt bak og lar veisøkeren finne veien selv**. Det betyr at veiledning er styrt av *veisøkerens behov og aktivitet* (Halland, 2004).
5. Veiledning dreier seg i stor grad om å stille de gode spørsmål, det vil si spørsmål som utløser aktivitet, kreativitet, problemløsning og vurdering. **Vi skal ikke unngå å gi råd, men vi skal vente med dem i det lengste og la studenten prøve å finne veien selv** (Halland 2004:148).
6. Veiledning skal sette **den veiledede i stand til å mestre** og handle i forhold til yrkets oppgave, utfordringer og problemer (Pettersen/Løkke, 2004).

Hva betyr så alle disse teoretiske definisjonene i praktiske valg?

På samme vis som det er et utstrakt antall teorier og definisjoner når det gjelder veiledning, eksisterer det et ukjent antall verktøy som kan anvendes i veilederrollen. Ut i fra et gestaltperspektiv (Kokkersvold og Mjelve, 2003), vil en kunne si at helheten i forståelsen av veilederrollen vil kunne bli mer enn summen av de enkelte teknikkene, og at det er helt avgjørende at det er konteksten som avgjør hvilken metode du som veileder bør velge. Det er likevel noen fellesnevnerne mange teoretikere er enig om og vi vil her nevne noen vi valgte å presentere i vår veilederskolering:

- Bruk av «**Åpne spørsmål**» som Hva, Hvordan, Hvilke, Hvem, og Hvorfor (Kjennetegnes ofte som HV-spørsmål). Hensikten er da å sikre at det ikke kan svares bare ja eller nei, og at svaret må formes og utvikles i den som blir veiledet. Et obs. er at det anbefales å vente med hvorfor-spørsmål da dette kan kreve en årsaksforklaring (Halland, 2004/ Pettersen og Løkke, 2004).
- **Lukkede spørsmål** som eksempelvis begynner med er det slik at..., gjør det noe om..., har du noen andre forslag til... og kjennetegnes ved at de gjerne besvares i form av korte setninger eller enstavelsesord

som ja eller nei...for så vidt ikke, etc. Brukes blant annet til raskt å kunne avklare spesielle fakta, eller til å avkrefte/bekreffe innholdet i lange svar (Halland, 2004/ Pettersen og Løkke, 2004).

- **Parafrasering**, (sammen med – gjengi) hvor en repeterer tilbake essensen i det den andre sier ved å bruke den andres ord og således kan sjekke ut om det var **det** den andre mente at han/hun sa. Brukes også for å speile budskapet tilbake til den andre slik at den andre får høre hva han/hun selv omtrent har sagt, og kanskje da vil bekrefte eller korrigere det han/hun sa eller mente (Ivey, Ivey and Morgan 1993).
- «*To be in the situation*» – klare å være **i situasjonen** uten å la seg påvirke av forfølere, og leting etter «det riktige valget»/den riktige metode, slik at veileder møter virkeligheten direkte og lar det som hender komme til seg gjennom sansning av det som er **her og nå** (Ivey, Ivey and Morgan 1993).
- «*Lytting med det 3dje øret*» – ikke bare å høre på ordene og det som sies med 2 ører, men samtidig vurdere det som sies opp mot stemmefrekvens, kroppsspråk, smake på hvordan det sies, i hvilken kontekst det sies og dermed lytte helhetlig med hele kroppen (Stig Eriksen).
- **Det fysiske og det psykiske samspillet** er gjerne ekte og preget av konfluens (en sammenflyting) – når kroppen endrer stilling har det en årsak, og det betyr at du som veileder må følge med på endringer i kroppsspråket til den andre og stille deg spørsmål(uten å tolke) hva som er årsaken (Kokkersvold og Mjelve, 2003).
- «*Oppsummering underveis*» – en form for mellom-konkludering ved å stille spørsmål til den som veiledes i repeterende form ved for eksempel å si: Hvis jeg forstår deg riktig så sier du at..., så oppfatter jeg det som om vi er enig om følgende, så virker det for meg som du så langt mener at.....(Ivey, Ivey and Morgan 1993).

- **«Speiling i form av symmetrisk kroppsspråk»** – når den andre lener seg fremover er det mer naturlig å komme personen i møte, enn å trekke seg tilbake i en tilbaketrukket posisjon. På samme vis hvis den andre trekker seg tilbake kan det være uheldig å følge på.... Denne «bølge-avstanden» har store relative variasjoner avhengig av kultur og kjemi.....(Tveiten, 2001).
- **Bruk av «grønt miljø»** – å være veldig bevisst på **rammene rundt** samtalen. Hvor holdes samtalen, hvordan er rommet innredet, er det «trivelig» der, hva er tilgjengelig av «effekter» som kaffe/te, frukt, noen sjokoladebiter etc. som gjør det mulig på helt naturlig vis å ta «pauser» i samtalen, hvordan er eventuelle bord og stoler plassert i forhold til hverandre, når på dagen holdes samtalen, hvor lang tid er avsatt til forarbeid, selve samtalen og etterarbeid? (Stig Eriksen).
- **Empatisk veiledning** – å være empatisk er ofte beskrevet som å se verden gjennom andres øyne, høre det andre kanskje hører, og å ha en samfølelse for andres opplevelser. Indianere vil kunne beskrive empati gjennom å vise til at en indianer kjenner hvordan en annen indianer har det i sine mokasiner. Empati er med andre ord, å ikke blande dine tanker og følelser med klientens, men å legge seg selv tilside og etter beste evne se situasjonen fra den andres ståsted, med den andres utgangspunkt (Ivey, Ivey and Morgan 1993).
- **Bruk av Hypotetiske spørsmål** – gjerne framtidorienterte spørsmål som stimulerer til bruk av kreativitet og til å se alternative muligheter gjennom bruk av nye innfallsvinkler. Hypotetiske spørsmål kan også få frem forskjeller mellom nåtid og fremtid og derigjennom tydeliggjøre hvilke muligheter og utfordringer som finnes. Dette kan for eksempel være hvis du spør om hvordan en person kunne tenke seg å gjøre det hvis rammene hadde vært helt annerledes (Halland, 2004).
- **Bruk av åpne og divergente metoder** – med dette menes at alle svar, forutsatt at den som får oppgaven svarer ærlig og oppriktig, er verdifulle og bidrar til å kaste lys over det veilederen spør etter. Et eksempel kan være bruk av ufullstendige setninger som: Med det å sette elevene i sentrum tenker jeg... Eller bruk av «pedagogisk sol», som

også er en svært anvendelig metode i slike sammenhenger. Her fylles flest mulig solstråler inn i en brainstorming-prosess på bakgrunn av en assosiasjon studentene har i forhold til et aktuelt ord/uttrykk/begrep-, som for eks: «Med tillit assosierer jeg» (Grendstad, 1990).

- ***Kongruens/sammenfall/likeformethet eller overrensstemmelse...*** bare i den grad veilederen er kongruent, kan han være fullt ut åpent tilstede og være seg selv i møtet med den andre. Det motsatte er å være inkongruent og presentere en fasade, ubevisst eller bevisst, gjennom å «utøve en veilederrolle» en ikke behersker godt nok, og samtidig være mest opptatt av hva andre veiledere ville ha gjort i en lignende sekvens. Det å kjenne seg selv og sine begrensninger er helt avgjørende for å kunne forstå og hjelpe andre (Ivey, Ivey and Morgan 1993).

2.6.1 Oppsummering av veilederperspektivet

Når vi vier veiledning så stor oppmerksomhet, som tilnærming til trepartsamtalene, er det fordi at vi i vår praksisteori (Handal og Lauvås, 2005) har et verdistandpunkt som klart indikerer at læring er noe som skjer *inne i* studentene og at vi ikke kan overføre kunnskapene våre til dem gjennom bare å gi råd. Gjennom veiledning blir studentene både utfordret til å tenke selv og bli mer bevisst sine valg og sine handlinger i relasjon til elevene. Donald Schön hevder i sin bok «The Reflective Practioner» (1983) at den beste form for læring er hvis en reflektert praktiker reflekterer sammen med en annen reflektert praktiker. Hvis grunnholdningen til alle i trepartsamtalen er at læring er en aktiv handling, ligger forutsetningene til stede for at dette kan skje, men da må alle tre partene våge å utfordre hverandre gjennom en åpen og dialogpreget form for kommunikasjon.

«Et mål er et mål i sikte» og vi forventer ikke at alle de veilederteknikkene vi har vist til skal befinne seg i verktøyskrinet til alle praksislærere og praksislærere i utgangspunktet. Vi vil likevel oppsummere med at kompetanse om bruk av åpne spørsmål, parafrasering, aktiv lytting og empatiske intensjoner bør være et minimumskrav. Dette er også klare

føringer med basis i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2010) og Nasjonale retningslinjer for lærerutdanninga om at veiledningskompetanse er vesentlig: «*Praksislæreren skal ha gjennomgått videreutdanning i praksisveiledning på minimum 15 studiepoeng eller forpliktet seg til å starte opplæring i praksisveiledning. Lærerutdanningsinstitusjonene må ha et samlet tilbud på minst 30 studiepoeng i praksisveiledning*» (2010: 12).

Dersom vi klarer å oppnå både et veilederperspektiv og likeverd i dialogen mellom studenter, praksislærer og kontaktlærer, er det mange synergieffekter og ulike former for dobbelkretset læring (Argyris og Schön, 1996), som kan kvalitetssikre trepartsamtalene i fremtiden. Med dobbelkrets-læring i denne sammenheng tenker vi på bruk av metakommunikasjon og det å utfordre hverandre i forhold til hva som kunne vært gjort annerledes, i stedet for bare å prøve på nytt igjen, uten denne formen for refleksjon. Refleksjon vil føre til spørsmål om *hvorfor* man handlet som man gjorde og åpne for muligheter for alternative løsninger (Argyris og Schön, 1996). Å hjelpe den andre til «å oppdage selv» (Grendstad, 1990) er en klar intensjon, men om dette ikke går, er det å legge til rette for gjenoppdaging, ved hjelp av indirekte spørsmål og indirekte råd, også en vei å gå. Vi er også klar over at mange av disse teoriene krever mye trening for å lykkes, men vi har tro på at en bevisstgjøring om intensjonen kan være en god start for mange.

2.7 Vurderingskultur for læring

På samme vis som veiledning er et mangesidig begrep, kan også vurdering ses på mange måter. Vi har for eksempel både *formelle, uformelle, objektive og subjektive* vurderinger.

Tidligere var lærere mer opptatt av en form for *summativ vurdering* av elevenes/studentenes læring (peker bakover i forhold til den læringa som allerede har skjedd), mens det i de siste reviderte forskriftene i opplæringsloven legges sterkere vekt på å involvere elevene/studentene i en form for *egenvurdering*. Dette er en *formativ vurdering for læring*, og

selve vurderingshandlingen er mer preget av fokus på læringsprosessen og valg av læringsstrategier fremover. (Engh, Høihilder og Dobson, 2007). Hele kapittel 3 i Opplæringsloven ble revidert og endret ved forskrift 1. juli 2009 nr. 964, og trådte i kraft i august 2009.

Ny forskrift: § 3-12. Eigenvurdering

«Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lærekandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jfr. Opplæringslova § 2-3 og § 3-4»

Hvis vi ser dette i overført betydning til gjennomføringen av trepartsamtalene i vårt prosjekt, er også dette en presisering som indikerer en form for veiledning mer enn en samtale preget av rådgiving og instruksjon. Ved å løfte frem dette perspektivet i skoleringsen av både praksislærere, kontaktlærere og studenter, kan vi forsøke å utvikle og endre den vurderingskulturen som eksisterer. Gjennom å la studentene få spørsmål som *«hvordan syns du selv at undervisningen din gikk i forhold til de målene du hadde planlagt?»*, må studentene reflektere selv. *«Et viktig prinsipp i forskriften er at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling»* (Dobson og Engh, 2010:23).

En annen form er det vi kan kalle *hverandrevurdering* (Engh, Høihilder og Dobson, 2007) hvor studentene blir utfordret til å veilede og utfordre hverandre gjennom spørsmål som: *Hvordan synes dere at undervisninga til Pia fungerte?* Hva var *det beste* dere la merke til, og med dette indikerer vi samtidig verdien av å vektlegge det positive mer enn det som ikke fungerte.

Lærerstudentene har ofte svært ulik i kompetanse og vi vektlegger til slutt verdien av «å være i situasjonen» (Ivey, Ivey and Morgan, 1993) og å vurdere studentene likt gjennom å behandle dem ulikt. Ved å se og veilede den enkelte student i forhold til konteksten han/hun er i, kan en etablere en form for *vurdering som tilpasset opplæring* (Eriksen, Dobson, Nes og Sand, 2011). Vurderingen har til hensikt å skape læring, derfor må den i all hovedsak være formativ. Med det mener vi at den ikke bare skal

wise hvor langt studenten har kommet på vei mot målet, men at det er vel så viktig at studenten får vite hva som kan forbedres, og hvordan han/hun kan utføre forbedringene. Det er hverken god hjelp eller motiverende å bare få påpekt hva som er feil i en prosess som har intensjon av *vurdering for læring*. (Engh, Høihilder og Dobson, 2007).

I dette prosjektet mener vi at vurdering for læring nettopp må være en måte å tenke integrasjon mellom vurdering, undervisning og veiledning, og ikke en aktivitet som foregår atskilt fra undervisningen (Dobson og Engh, 2010). Ved å ha fokus på «*fremovermeldinger*» kan vi ved hjelp av vurdering og en veiledende form, legge til rette for en refleksjon som gjør at lærerstudentene selv oppdager hvordan de kan endre og bedre sin undervisningspraksis.

Ønsker man å rose studentene i den vurderingen som foregår i trepart-samtalen, er det viktig at rosen er beskrivende og kan peke tilbake på noe konkret som ble gjort og ikke bare i form av honnørord. Studenter som opplever at de blir rost med floskler som *meget bra*, selv om de vet at de kunne prestert bedre, kan dermed få en følelse av at det ikke er så viktig å prestere opp mot sitt beste (ibid.). En sluttkommentar om vurdering er derfor at den vurderingen vi gir må være genuin og preget av ekthet slik at studenten virkelig forstår at vi bryr oss og ser den enkelte slik han eller hun er.

«*The end is the beginning*»... og ved å stille spørsmål om egne valg er det alltid muligheter for å gjøre ting annerledes og gjerne enda bedre neste gang. De fokuspunktene vi valgte ut når det gjelder veiledning og vurdering, mener vi bør være et minimum for det som skal ligge til grunn når vi i fortsettelsen skal skolere nye kontaktlærere og praksislærere i trepartsamtalemetodikken.

3. FORSKNINGSDSIGN, METODE OG UTVALG

I PIL er faglærere både *følgereforskere og veiledere*. Vårt prosjekt er en form for aksjonsforskning. Aktørene i prosjektet studentene, praksislærerne og høgskolens kontaktlærere opptrer i en form for *forskende partnerskap* (Bjørnsrud, 2005) der både studentenes, praksislærernes og kontaktlærernes «stemme» observeres og lyttes til. Dette forskende partnerskapet bygger på gjensidighet mellom forskeren og de som deltar og vår rolle som forskere blir en form for prosessveiledning (Bjørnsrud, 2005) Dette er et design som ikke er uproblematisk. I følge Postholm og Moen var Kurt Lewin (1952) den som først brukte uttrykket aksjonsforskning. Implisitt i begrepet ligger en intensjon om å endre praksis og utvikle forståelse av praksisen og videre om nødvendig, endre handlingene som praksisen foregår i (Postholm og Moen, 2009:32). Lewins tanke var at om et forsknings- og utviklingsarbeid gjennomføres i samarbeid med mellom forskere og praktikere. I denne sammenhengen betyr det at praksislærere, studenter og faglærere stiller på lik linje i forhold til å bidra med refleksjoner. Forskerens rolle blir å bidra til å gi retning for handlinger (ibid.).

Vår rolle som forskere innebærer flere komponenter som kan by på problemer i forhold til objektivitet. Med bevisstheten om at vi er subjektive når vi er deltakere i et prosjekt, har vi prøvd å forholde oss objektive til vår egen subjektivitet, eller sagt på en annen måte: vi har prøvd å være bevisste på våre egne fordommer og antagelser (Postholm og Skrøvset, 2010: 25). Bakgrunnen for prosjektet var at relasjonen mellom høgskolens undervisning og studentenes praksis måtte forbedres med bakgrunn i NOKUT rapportens råd til vår høgskole (NOKUT, 2006).

Innhentede data omfatter følgende: Ustrukturerte klasseromsobservasjoner, observasjon av trepartsamtaler, spørreskjema til studenter, innsamlede førveiledningsdokumenter, gjeldende skoledokumenter (se tabell nedenfor). I tillegg deltok vi på interne møter på skolene for å informere om det forskende partnerskapet.

Datatype	Tid og antall	Antall skoler involvert
1. Ustrukturerte klasseromsobservasjoner ved praksisbesøk	H 2009: 15 observasjoner H 2010: 19 observasjoner	15 ulike skoler
2. Observasjon av trepartsamtaler (student, kontaktlærer og praksislærer) på skolene	H 2009: 15 observasjoner H 2010: 19 observasjoner	15 ulike skoler
3. Spørreskjema til studenter etter trepartsamtaler	H 2010: 76 stk.	
4. Innsamlede førveiledningsnotater	2009: 8 stk. 2010: 28 stk.	15 ulike skoler
5. Deltakende observasjon på Profesjonsseminar på Høgskolen	Seminarer både i 2009 og 2010 med 4 studentgrupper (3-4 studenter og 4-5 praksislærere/1 kontaktlærer på hvert seminar)	16 grupper
6. Igangsatte skolerings tiltak i trepartssamtalemetodikk for praksislærere, kontaktlærere, administrasjon og studenter	H 2010: 43 praksislærere 19 kontaktlærere 186 studenter 2 studieledere 6 fra praksiskontor	22 ulike skoler involvert når vi ser PPU og allmennlærer-utdanningen samlet
7. Dokumentstudier av partner-skolenes planer, Plan for praksis og dokumenter relatert til forskning i regi av Skive Seminarium	<ul style="list-style-type: none"> · Avtale mellom Høgskolen og partnerskolene(2010). · Plan for praksis (2010-2011). · Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (2010) · Nasjonale retningslinjer for Praksisopplæringen (2010) Veiledningsdokumenter	

Tabell 1. Datainnsamling ulike typer data.

3.1 Observasjon som metode

For å skaffe oss data gjennomførte vi en innledende ustrukturert observasjon der vi observerte trepartsamtalen og treklengen ute på praksisskolen og i det vi kaller profesjonsseminar på høgskolen (se tab. 1, rad 1, 2 og 5). Å observere betyr å se på et fenomen på en særlig oppmerksom måte (Gjørund og Huseby, 2005). Det betyr å registrere det som faktisk skjer og uten å fortolke. Vi har gjennomført både deltakende observasjon og ikke deltakende observasjon. I den første observasjonen vi gjorde hadde vi en usystematisk observasjon (2009). Da hadde vi på forhånd laget stikkordsdokument for hva vi skulle observere (se nedenfor):

- Hvordan er samtalen forberedt fra henholdsvis praksislærer, student og kontaktlærer?
- Er det utarbeidet veiledningsdokument for timen?
 - Hvem leder samtalen?
 - Hvilke tema tas opp?
 - Hvem har ordet?
- Sammenhengen mellom teori og praksisfeltet?
- Hvordan er samtalekvaliteten relatert til profesjonsutdanningen?

Den andre observasjonen ute på praksisskolen ble gjennomført etter at vi hadde hatt en skolering av deltakerne (2010), og denne gangen gjennomførte vi en systematisk, deltakende observasjon. Vi valgte denne formen fordi vi nå ønsket å undersøke nærmere det vi tidligere hadde observert på en mer tilfeldig måte. Vi ønsket også å se om den skoleringen (se tab. 1 rad. 6) deltakerne hadde fått, hadde fått praktiske konsekvenser.

Vi dro ut på praksisskolene sammen med høgskolens kontaktlærer og satt sammen med praksislærer, student og kontaktlærer under gjennomføring av samtaler. Vi noterte fortløpende alle observasjonene relatert til skjemaet. Praksislærer ledet disse samtaler. Til hjelp hadde vi på forhånd laget et observasjonsskjema (se vedlegg 3). Vi gjennomførte 9 observasjoner knyttet til allmennlærerutdanningen og 6 relatert til PPU studiet. Vi hadde fokus på hvordan dialogen mellom student, praksislærer og høgskolens kontaktlærer fungerte. Vi har også gjennomført observasjoner i det vi kaller Profesjonsseminarer. Det er møtepunkter på høgskolen der praksislærere, kontaktlærere og studenter møtes. Seminarledere

er høgskolens kontaktlærere. I profesjonsseminarene legger studentene gruppevis fram et tema basert på de fokuspunktene de hadde før de gikk ut i praksis (nedfelt i Plan for praksis). Eksempler på slike tema kan være (matematikkfokus): *Å være lærer i matematikk. Hvordan forebygge misoppfatninger ved blanding av algoritmer i multiplikasjon?* eller (pedagogisk fokus): *Konfliktløsning i skolen. Hvordan takler skolen og lærere konflikter der elever med spesialbehov er involvert?*

Observasjon som metode har flere svakheter. Den fysiske og psykiske tilstanden til observatøren har stor betydning for hvordan sanseapparatet brukes. En observatør blir også påvirket av fysiske behov og omgivelser. I den andre observasjonsrunden var vi derfor spesielt oppmerksomme på disse sidene og hadde i skoloring av deltakerne lagt vekt på etablering av «grønt miljø» (se kap. 2.6). Vi var også oppmerksomme på den såkalte *oppvurderingseffekten* (Gjøsund og Huseby, 2005:38) i andre observasjonsrunde. På bakgrunn av den skoloringen vi hadde gitt, lå det en forventning om at denne hadde hatt positiv effekt på de faktorene vi i første omgang hadde funnet som svake punkter. Vi var også bevisste på at det kunne ligge et implisitt ønske om at deltakerne skulle gi uttrykk for at de opplevde den skoloringen de hadde fått som nyttig. En annen mulig feilkilde er at der vi hadde observert store mangler i første observasjonsrunde, kunne bli møtt med en form for *negativisme* (Gjøsund og Huseby, 2005:39) i andre runde. Negativisme gir seg i denne sammenhengen utslag i at man legger mer merke til det negative enn det positive som skjer i en situasjon. I den grad det er mulig var vi derfor innstilt på å «nullstille» oss som observatører. I noen situasjoner var vi også to observatører til stede samtidig. Det opplevde vi som en styrke i forhold til våre observasjoner.

I all forskning er objektivitet, validitet og pålitelighet viktige kriterier. *Troverdighet, overførbarhet og pålitelighet* danner i følge Lincoln og Cuba (1985) et sett med mål på om kvalitativ forskning holder mål eller ikke (Kleven 2002:236).

Under våre observasjoner noterte vi fortløpende alt vi var i stand til å få med oss, og i de tilfellene vi var to observatører kunne vi sammenholde våre notater i etterkant av observasjonen. For å kvalitetssikre våre funn

har vi benyttet oss av et evalueringsskjema som alle studentene har fylt ut etter å ha gjennomført trepartsamtalene (Se vedlegg 1). Selv om skjema også har sine svakheter, vil våre observasjoner sammen med evalueringsskjemaene være en metodetriangulering som bedre sikrer validiteten i våre undersøkelser. Det vil si at vi i større grad kan være trygge på at vi har undersøkt det vi har tenkt å undersøke. Våre funn er ikke generaliserbare, men vi mener å ha kontroll på de faktorene vi ønsket å undersøke. Vår hypotese var at vi gjennom strukturelle endringer og kompetanseheving ville skape bedre grunnlag for trepartsamtalen og treklengen i lærerutdanningen.

Reliabilitet i undersøkelsen

Det vil være vanskelig å måle reliabiliteten i denne undersøkelsen. Selv om vi i den første observasjonen hadde de samme tingene vi skulle se etter og i den neste utformet observasjonsskjema som vi fulgte nøye, kan vi ikke påberope oss reliabilitet i vid forstand, fordi forholdene ikke kan sies å være identiske. Manglende reliabilitet kan oppstå som følge av ulikheter mellom observatører, dvs. de personene som utfører en undersøkelse, eller manglende stabilitet i måleinstrumentet, eller variasjon i det som blir målt. Vi som observerte mener at vi er nokså samkjørte i det vi skal se etter, men personene som er gjenstand for observasjonen har vi relativt liten kontroll på. Det som ble viktig for oss var at deltakerne var inneforstått og komfortable med vår tilstedeværelse. Vi hadde på forhånd innhentet tillatelse til å observere og i etterkant av observasjonen uttalte flere at «vi var som en flue på veggen som man ikke merket stort til». Vi var også opptatte av konfidensialitet og at våre observasjoner ikke skulle ha negative konsekvenser for deltakerne.

3.2 Observasjon av trepartsamtaler

Dato/tema	Trepartsamtale med fokus på etterveiledning	Nonverbal observasjon
Sted:	Klasserom	
Deltakere:	3 Studenter, (S1, S2, S3), praksislærer (p) kontaktlærer), K	

I tillegg til de premisene vi har beskrevet under pkt. 3.1 Observasjon som metode, benyttet vi overnevnte skjema som grunnlag til å loggføre trepartsamtalene. Vi hadde da fokus på hvem som førte ordet, hvordan kommunikasjonen forløp, om studentene fikk den fokus de fortjente, og hvordan samtalekvaliteten var relatert til profesjonsutdanningen. I den midterste kolonnen er det en direkte transkribering av det som sies og hvem som sier hva, mens det i venstre kolonne ble loggført en kronologisk utvikling av samtalen. Kolonnen til høyre ble brukt til å føre inn både tolkninger og observasjoner vi gjorde underveis. Se eksempel som presenteres under funn i denne rapportens pkt. 4.2.

3.3 Spørreskjema til studenter

Vi laget et spørreskjema til studentene (vedlegg 1) der vi var interesserte i å finne ut hvordan de hadde forberedt seg til samtalen, om de hadde skrevet veiledningsdokument i forkant av den undervisningen de skulle holde, og hvordan de opplevde sin egen rolle i trepartsamtalen. Vi hadde spørsmål som gikk på hvem som hadde ordet og om de følte at de selv fikk komme fram med det de hadde på hjertet. I tillegg var vi opptatt av å finne ut om de opplevde samtalen som relevant i forhold til lærerutdanningen de holder på med, og om de opplevde at det var sammenheng mellom høgskolens undervisning og det de hadde som utfordringer ute i praksis. I forhold til begrepet treklengen i lærerutdanningen spurte vi om de kunne finne sammenheng mellom praksis, fagdidaktikk og generell pedagogikk. Det var også et poeng å finne ut om praksisrelevante problemstillinger ble drøftet i samtalen mellom praksislærer, studenter og høgskolens kontaktlærer og hvordan disse problemstillingene ble knyttet til fag og pedagogikk. Til slutt i evalueringsskjemaet hadde vi et felt hvor de kunne skrive egne betraktninger rundt samtalen.

3.4 Dokumentstudier

Når det gjelder studier av relevante dokumenter er det særlig NOKUT's evaluering av allmennlærerutdanningen (2006) og OECD rapporten Teachers Matter (2006) som danner grunnlaget for PIL-prosjektet.

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (2010) og Nasjonale retningslinjer for Praksisopplæringen (2010) er også relevante grunnlagsdokumenter.

Dernest er det Høgskolen i Hedmarks Plan for praksis (2009–2010 og 2010–2011 og Avtale mellom Høgskolen og partnerskolene (2010) som har dannet en forskningsmessig plattform. Begrepene trepartsamtalen og treklangen har vi hentet fra det utviklings- og forskningssamarbeidet vi startet sammen med våre kollegaer i Skive ved Profesjonshøiskolen Via University College. Det teoretiske fundamentet kommer fra ulike bidragsytere innenfor systemteori, kommunikasjons- og veiledningsteori og forskning innenfor vurdering.

De overfor nevnte dokumentene er ikke vedlagt, men vi har på de neste sidene lagt ved to praksiseksempler som viser hvordan veiledningsdokumentene var, slik de framsto på det mest ustrukturerte for noen studenter vi besøkte i 2009, og videre et eksempel etter at vi satte fokus på kvaliteten i disse dokumentene våren 2010 (se vedlegg 2. bakerst i rapporten som viser det dokumentet vi nå ønsker skal være en felles mal). Det understrekes her at det tidligere eksisterte mange varianter på bruk av veiledningsdokument. Høgskolen hadde en variant på sin nettside, skolene og de enkelte lærerne hadde mange ulike modeller (med vekslende grad av kvalitet) og noen lærere foretrakk kun tradisjonelle prosessdokument som kun stiller spørsmål om HVA som skal gjøres, HVORDAN det skal gjøres og HVORFOR, (hva er bakgrunnen for dine valg som lærer.) Våre erfaringer gjennom flere år var at mange lærerstudenter valgte bort det å gjøre dette til en didaktisk helhet ved å ha fokus på mål og vurderingselementer i dokumentene. Dette gjorde de fordi de rett og slett var usikre på hvordan de skulle formulere seg. Ved å innføre en felles mal gjennom skoleringen i PIL-prosjektet var det nå vår intensjon å kvalitets-sikre dette området.

Veiledningsdokument fra 2009:

I mens stille lesning:

* Ordseser

Mail: * sovielt mål, klasseregler og STOPP

k. sle →: * mål i norsk

lære mer skrive øveord på tavla

Om subst: klemt, snuble, hjelp, dørhåndtak,

ferdig mål: til topps, tjernestore, bila, sikker, ^{pa}

skrive 10 tydelig, skjærne, hvite toppene,

subst. motorstopp, legebåten, sykebesøk,

veiledningsm: skjente, straks, orket

å se at * skrivemåte, stum d, g, t,

ll rundt - uttale

SSS er - Hils velkommen, neune teateret.

subst. * korlese, husk lesekort og at

alle henger med.

* Bz Froya hente den, dingser,

gracia, saken, tingen.

- Se på, ta på, smake på,

fotografere, peke på,

* Ei, et, en

* Er jeg et substantiv?

Hva er dette? ei, en, et

- Skriv ned 10 substantiv du ser

i klasserommet, i stjernekoka, mag.

et en/en ei ett

epke, bok, jente, per, penal,

biltehus, tawe

Dok. for [redacted]
som grunnlag for
undervisning
30.3.09.

Dette veiledningsdokumentet ble forelagt oss da vi kom på en student-observasjon i 2009, og viser til hvordan noen skoler, lærere og studenter prioriterte dette arbeidet.

Veiledningsgrunnlag våren 2010

Våren 2010

Veiledningsgrunnlag for trepartsamtaler

1. **Beskrivelse av "undervisningssituasjonen"** (Antall elever, emne, tid til rådighet, hvor skal undervisningen foregå, hva kjennetegner elevene, hvilket kompetansenivå er de på, hvilke rammer gjelder)

25 Elever i klassen
Emne: Norsk
Tid: 1t 30min
Hvor: Ungdomsskole

Klassen er litt urolig men samtidig en veldig aktiv klasse. Det er en klasse som er gode i praktiske oppgaver og muntlig aktivitet, men til oppgaver som krever ro kan det bli urolig fra enkelte elever. Kompetansenivået er veldig forskjellig, noen av elevene ligger på høyt nivå mens andre ligger på lavt nivå. Det er et stort sprik i kompetansen til elevene.

Utstyret i undervisningen vil bestå av tavle og utskrevne tekster.

2. **Hva er formålet og målene for undervisningen?**

- **Kompetensemålet for faget og klassetrinn**
 - Uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster.
- **Kunnskapsmål**
 - Elevene skal forstå viktigheten med å bruke ulike virkemidler i en egen tekst, og kunnskap om hvordan virkemidlene brukes.
- **Ferdighetsmål**
 - Elevene skal trene på å skrive egne tekster med innhold av de ulike virkemidlene som skaper en god og flytende tekst.
- **Holdningsmål**
 - Elevene skal kunne klare å være kritiske til hvordan man selv skriver en tekst

Vi velger her å presentere kun en start på dette veiledningsdokumentet fra en student i 2010, mens helheten i strukturen er vist i vedlegg 2. Dette for å kunne dokumentere de strukturelle endringene som ble vedtatt etter erfaringene i 2009

4. RESULTATER OG BETRAKTNINGER

RUNDT FUNN VI GJORDE

Status etter våre observasjoner høsten 2009, er at vi har sett at det var stor variasjon i kvaliteten på samtalene ute på praksisskolene.

4.1 Fokus på funn etter første observasjon i 2009

Enkelte praksislærere manglet veiledningsperspektivet i samtalen og det resulterte i at de fortalte studenten hvordan ting skulle gjøres uten å legge til rette for at studenten selv kunne reflektere seg fram til adekvate svar. Det manglet også nødvendig forberedelse i forkant hos enkelte. Veiledningsdokument var ikke skrevet, innholdet i Plan for praksisopp-læring var ikke tilstrekkelig kjent for partene, studenten har kommet i bakgrunnen for «snakkesalige» praksis- og kontaktlærere, kontaktlærere fra høgskolen som ikke møtte «sitt» fag, droppet ut og dro fra skolen fordi de mente *«de ikke hadde noe å bidra med og det gikk jo bra med studentene»*.

På profesjonsseminarene var det særlig tydelig (da tre–fire grupper var i samme rom) at noen hadde forberedt seg godt og kjente praksisplanen, mens andre ikke hadde tilstrekkelige rolleavklaringer og hadde satt seg nok inn i hva de skulle med trepartsamtalen. I forkant av praksis hadde vi et møte mellom praksislærer, student og høgskolens kontaktlærer som vi også kalte «den første trepartsamtalen». Erfaringene viser at dette møtet mer har karakter av informasjon enn av en samtale og «trepartsamtale» blir dermed et misvisende begrep.

4.1.1 Tiltak som er fremmet etter første observasjonsrunde i 2009

- Alle praksislærere skal ha min. 15 studiepoeng veiledningspedagogikk
- Revidering av Plan for praksisopplæring
- Alle studenter skriver et veiledningsdokument som kontaktlærer får i forkant av trepartsamtalen
- Alle studentene på grunnskolelærerutdanningen har en praksisuke der praksislærerens undervisningspraksis er i fokus. Studentene skriver et observasjonsnotat der de før notatet skrives har hatt en dialog med praksislærer om sine observasjoner.
- Omarbeiding og presisering av vesentlige punkter i praksisheftet (rolleavklaringer, hvem som har ansvar, samtalens varighet (ca. 3 timer pr, oppfølgingsbesøk), og presisering av fokuspunkter for de ulike praksisperiodene.
- Skolering av praksislærere og høgskolens kontaktlærere i trepartssamtalen og hva som menes med treklengen.
 - kommunikasjons- og veiledningsfokus
 - begrepsbruk og -forståelse for hensikten med trepartssamtalene
- Fagdager på høgskolen for praksislærerne
- Videre utvikling av det faglige innholdet i førpraksismøtet
- Studentene skal levere inn et faglig notat i forkant av profesjonsseminaret der de inviterer til faglige drøftinger rundt observasjoner og refleksjoner de har gjort i praksis. Tema er denne praksisperiodens fokuspunkter.
- Etter Profesjonsseminaret har praksislærer og kontaktlærer et møte med studentene der deres framlegg vurderes til godkjent /ikke godkjent

4.1.2 Videre oppfølging og tiltak som ble iverksatt

Nye observasjoner av trepartssamtalen ute på praksisskolen og i profesjonsseminaret etter at tiltak er iverksatt. Egen skriftlig evaluering av trepartssamtalen (studenter, praksislærer og kontaktlærer). Observasjon av treklengen i trepartssamtalen.

Resultater etter at tiltak er satt i verk viser at de fleste studenter, praksislærere og kontaktlærere sier at de opplever trepartsamtalene som nyttige og relevante i forhold til at det er en utdanning av kommende lærere.

4.2 Hva viste trepartsamtalene i praksis?

Vi velger først å presentere noen erfaringer fra trepartsamtalene generelt og videre to utvalgte trepartsamtaler i transkribert form til slutt.

Trepartsamtalene generelt

Som nevnt ovenfor var trepartsamtalene av varierende kvalitet. Fra nærmest «glitrende» eksempler på samtaler der studentenes refleksjoner omkring sin egen undervisning var i sentrum, til møter der praksislærer og/eller kontaktlærer hadde ordet i majoriteten av tida. Vi valgte å spørre om vi fikk observere to tilfeldige kontaktlærere vi viste ville være involvert både i 2009 og 2010, og var spent på om vi der ville se noen positiv utvikling i samtalene. Spesielt håpet vi å registrere et sterkere studentfokus etter den skoleringen som var gjennomført.

Trepartsamtale 1 – 21.10.2009

Denne første samtalen ble holdt i skjermede omgivelser i et eget møterom (grønt miljø) og både praksislærer og studenter hadde tydeligvis forberedt seg godt i form av nedskrevne punkter fra praksisheftet og egenutviklede veiledningsdokumenter. Høgskolens kontaktlærer var også grundig forberedt og hadde utviklet egne ark med spørsmål som var i tråd med fokuspunktene for praksisperioden.

Vi viser nå de første 20 minuttene av denne trepartsamtalen i transkribert form.

<p>Tid: 21.10. 2009 Sted: Skole R. Deltakere: 5 stk</p>	<p>«Trepartsamtale» etter matematikkundervisning Eget møterom Studenter, (S1, S2, S3), praksislærer (PL) kontaktlærer (KL)</p>	<p>Nonverbal obser- vasjon</p>
<p>Praksislærer åpner først møtet kl.10.50 ved å ønske velkommen og introdusere samarbeidet med Høgskolen. Vi er to observatører til stede og registrerer at høgskolens kontaktlærer kommer raskt på banen.</p>	<p>KL: «Disse studentene har hatt undervisning i 'matte' og tatt over undervisningen for deg etter to dager, har de tatt over alt som er?»</p> <p>PL: «Det aller viktigste er å se hvordan det er å være lærer ved å undervise, gjøre forarbeid, etterarbeid, sosiale aktiviteter og det å få med seg stemningen fra personalrommet. Dere(henvendt til studentene) har også vært med på noen møter og til høsten blir det mer. Da vil dere få være med på teamsamtaler, få informasjon fra rektor og mer om hvordan hverdagen er som lærer. Noen i den vide verden tror at lærere bare kommer inn her kl. 9.00 og går ut 14.30, men slik er ikke virkeligheten. De lange feriene er vel avspasering og en fordel på bakgrunn av ulemper ved yrket.»</p> <p>KL: «Ett av temaene som skal tas opp i høst er lærerens ansvar og jeg minner om det som står på side 13 i praksisheftet. Har dere på følelsen at dere er i ferd med å bli skolerte og at dere nå kjenner skolens lovverk?»</p> <p>S2: «Nei, men vi skal ha samtale med rektor om dette senere.»</p>	<p>Lukket spørsmål og ikke med fokus i den nylig avholdte mattetimen.</p> <p>Studentene nikker taust og sier (ehm).</p> <p>Lukket spørsmål.</p>
<p>Praksislærer ønsker tydelig å skifte fokus til innholdet i den nylig gjennomførte undervisningen.</p>	<p>PL: «Tilbake til denne trepartsamtalen igjen og på bakgrunn av den undervisningsøkta som er tilbakelagt. Jeg har lyst å snakke om fokuspunktene knyttet til Profesjonsforum. Hvordan har dere tenkt å dokumentere undervisningen, og er det noe dere, og spesielt du (henvendt til den ene studenten som nettopp har undervist) gjorde, men som kunne vært gjort bedre?»</p> <p>KL: «Samtalen om dagens undervisningsøkt er utgangspunktet og det å være lærer.»</p>	<p>Praksislærer peker i praksisheftet på side 13, som omhandler fokuspunkter for undervisningen.</p> <p>Før studentene rekker å svare bryter kontaktlærer inn.</p>
	<p>PL: «Men da kan dere få fortelle litt om hva dere gjorde i dag.»</p> <p>S2: «Først en uforberedt gangetest, så fortsatte vi med statistikk.»</p> <p>S3: «Det var et nytt tema så vi gjorde noen eksempler på tavla, og på slutten gikk vi gjennom det på nytt og skreiv ned noen regler.»</p>	<p>Praksislærer nikker mot studentene og prøver igjen å involvere dem.</p>
<p>Kontaktlærer stiller så 3 spørsmål samtidig og avslutter med en negasjon.</p>	<p>PL: «Det var i grove trekk timen, men hva var målet med timen?»</p> <p>S2: «Elevene skal få inn begrepene median og typetall.»</p> <p>S1: «De skulle bli kjent med disse begrepene.»</p> <p>KL: «Er det noen læringsteoretiske teorier dere bygger på når dere formulerte dette? Hadde dere slike ting i tankene, eller var det rimelig fjernt da dere gikk i gang?»</p> <p>S3: «Vi hadde tanker som gikk på undervisningsmåter.»</p>	

<p>Tid: 21.10. 2009 Sted: Skole R. Deltakere: 5 stk</p>	<p>«Trepartsamtale» etter matematikkundervisning Eget møterom Studenter, (S1, S2, S3), praksislærere (PL) kontaktlærer (KL)</p>	<p>Nonverbal obser- vasjon</p>
<p>Kontaktlærer stiller så to nye spørsmål igjen. Kontaktlærer spør studentene om teori de enda ikke har gjennomgått i første semester.</p>	<p>KL: «<i>Har dere noen teori når dere hadde dette forslaget i bakhodet, eller var det sunn fornuft?</i>» S1: «<i>Vi spurte elevene om hva de kjente til av stoffet fra før.</i>» KL: «<i>Det er vel Piaget som trekker inn dette?</i>» S3: «<i>Vi tenkte vel stort sett om arbeidsmåter, det er vel Nordahl si bok det, om tavleundervisning og at de skulle jobbe individuelt.</i>»</p>	
<p>Kontaktlærer tar ordet igjen og avslutter med å henvende seg til praksislærere. Praksislærere skyter inn.</p>	<p>KL: «<i>Det er vel du som skal lede (henvendt til praksislærer) før han fortsetter) men Nordahl er... interessant at dere trekker inn han. Hva sier han om tavleundervisning?</i>» PL: «<i>Vi har ikke diskutert teori i forkant.</i>»</p>	<p>Kontaktlærer nikker til praksislærer mens han snakker.</p>
<p>En av studentene svarer allikevel og kontaktlærer fortsetter.</p>	<p>S3: «<i>Elever blir passive lyttere, men viktig med felles gjennomgang med nytt tema.</i>» KL: «<i>Ja det er et godt poeng, dere tok da et valg ut i fra en teori da slik jeg forstår det. Hvilke erfaringer hadde dere?</i>» S2: «<i>På denne økta her?</i>» KL: «<i>Vi skal vel holde oss til denne økta her.</i>»</p>	
<p>Praksislærer ønsker å flytte fokus til den avholdte undervisningen igjen.</p>	<p>PL: «<i>Hvordan synes dere økta gikk. Følte dere at elevene forsto det dere hadde gjennomgått?</i>» S3: «<i>Dette kunne jeg tatt grundigere.</i>» PL: «<i>Det er flott at dere føler underveis at dette skulle vi tatt grundigere.</i>»</p>	<p>Praksislærer smiler til studentene.</p>
	<p>PL: «<i>Fint at dere tok ting opp att til slutt og vi kaller det «korking», slik at vi sikrer at de forstår hva de har vært gjennom denne økta. Dette tror jeg var kjempefint at dere gjorde.</i>»</p>	<p>Praksislærer gir studentene positive nikk.</p>
<p>Kontaktlærer skifter emne og stiller en masse spørsmål etter hverandre og det har nå gått ca. 20 minutter av trepartssamtalen. Vi velger å stoppe eksemplet fra første empirisamling høsten 2009 her.</p>	<p>KL: «<i>Har dette lært dere noen ting om praksisrelatert utdanning? Er det en fordel å virkelighetsrelatere eller å formulere regler – det å jobbe deduktivt eller induktivt – dere har sikkert vært innom slike regler?</i>»</p>	<p>Det virker som kontaktlærer har forberedt en masse relaterte spørsmål på forhånd og studentene ser mildt sagt måpende ut...</p>

Kort oppsummering om trepartsamtale 1 fra 2009

Vi ser her at det virker som praksislærer ønsker å ha fokus på studentene og den nylig gjennomførte undervisningen i følge fokuspunktene, mens kontaktlærer er veldig sentrert rundt sine egne forberedte notater om læringsteorier. I fortsettelsen forsøker praksislærer gjennom fine og åpne spørsmål igjen å flytte fokuset tilbake til studentene og undervisningen, mens det igjen oppstår en situasjon hvor studentene blir utfordret fra kontaktlærer på områder de ikke kjenner til. En kan her stille spørsmål om i hvor stor grad høgskolens representant og praksisfeltets representant den gangen hadde felles forståelse av intensjonen med trepartsamtalen, og hva og hvem som skulle være i fokus i samtalen.

Trepartsamtale 2

Dette er en transkribering av samtale med samme kontaktlærer i 2010.

<p>Tid: 02.11.2011 Sted: Skole Bø Deltakere: 6 stk</p>	<p>«Trepartsamtale» etter norskundervisning Eget avskjermet klasserom Studenter, (S1, S2, S3, S4), praksislærer (PL) kontaktlærer (KL), En hjelpelærer (HL) er med i starten</p>	<p>Nonverbal observasjon</p>
<p>Kontaktlærer fra Høgskolen ønsker velkommen, men lar fort praksislærer overta for å lede samtalen. Jeg er kun observatør og sitter klar med penn og papir. Praksislærer er opprinnelig fransk og dette kan merkes av og til i kommunikasjonen uten at det gjør noe.</p>	<p>PL: «<i>Dere har ledet læreøktene i 2 uker og jeg har observert og evaluert hvordan dere har hatt fokus på klasseledelse (Ett av høstens fokuspunkter) og samfunnsfag, M. (hjelpelæreren) i norsk.</i>» <i>Aller først synes jeg det «hele vært fint» – hvordan opplevde dere økta i dag?</i></p>	<p>Praksislærer nikker og smiler til både hjelpelærer og studentene og det virker som hun ønsker å inkludere alle. Henvender seg til studentene i ved fellesskap med et åpent spørsmål.</p>
<p>Praksislærer ønsker tydelig å involvere en og en student og henvender seg til dem etter tur.</p>	<p>PL: «<i>Hvordan syns du selv økta gikk i forhold til målene?</i>» S1: «<i>Vi ville ta opp det de slet med før tentamen – avsnitt og anførselstegn – flott at vi alle 4 var veiledere og fikk satt inn et støt siden vi var så mange som var veiledere.</i>» PL: «<i>Så du synes du er fornøyd?</i>» S1: «<i>Ja</i>»</p>	<p>Åpen utsjekking. Praksislærer legger verbalt trykk på <u>du</u>. Studenten smiler og ser fornøyd ut selv når han svarer et klart og tydelig ja.</p>
<p>Praksislærer fortsetter å involvere studentene i samtalen. Kontaktlærer peker på et ark han har med seg.</p>	<p>S2: «<i>Jeg er enig med S1 og jeg tror vi nådde målet.</i>» PL: «<i>Hva syns du – du var jo med og planla?</i>» S3: «<i>Jeg syntes det fungerte bra – det var en fin hjelp og få en slik tekst som vi ga ut.</i>» KL: «<i>Tenker du på denne her?</i>»</p>	<p>Praksislærer skifter fokus til student 2 og 3 ved et lite nikk. Student 3 henvender seg smilende til kontaktlærer.</p>

<p>Tid: 02.11.2011 Sted: Skole Bø Deltakere: 6 stk</p>	<p>«Trepartsamtale» etter norskundervisning Eget avskjermet klasserom Studenter, (S1, S2, S3, S4), praksislærer (PL) kontaktlærer (KL), En hjelpelærer (HL) er med i starten</p>	<p>Nonverbal observasjon</p>
<p>Praksislærer nikker til hjelpelæreren i norsk for å se om hun har noe å tilføye i starten. Norskklæreren viser til veiledningsdokumentet og at «Elevene skal trene på å skrive egne tekster med innhold av de ulike virkemidlene som skaper en god og flytende tekst».</p>	<p>PL: «Hva synes du?» S4: «Når de så denne teksten så de det lettere hvordan det skulle gjøres – de fikk litt hjelp i det visuelle, så jeg tror det gikk fint.» HL: «Dere har en veldig fin framtoning i klassen – det er godt planlagt og dere roser elevene. Selv om det ikke er helt rett bestandig så finner dere noe å rose dem på.» <i>Nå kommer jeg til å pirke litt. Hva er et flytende språk, nå må kanskje elevene utfordres på hva det er – en flyt er vanskelig å definere. jeg ville kanskje ha satt et mer konkret mål for det er store temaer</i></p>	<p>Praksislærer henvender seg til den siste av studentene og det virker klart at hun har en plan om at alle skal være involvert. Hjelpelæreren roser først studentene for hvordan de framstår og hvordan de har planlagt og gjennomført undervisningen. Så vurderer hun å utfordre dem.</p>
<p>Praksislærer blir også mer faglig orientert og følger opp ved at hun stiller en rekke åpne spørsmål til refleksjon.</p>	<p>PL: «Jeg så at dere hadde et mål på tavla og at dere kanskje ville gjøre elevene oppmerksom på det. Hva er det som er bra og ikke bra med teksten. Hva tenkte dere at elevene skulle oppdage? Hvordan erfarte dere det når dere startet med en slik historie? Hvordan forsto de hva de skulle se etter?»</p>	<p>Studentene hadde lest en tekst for elevene for å synliggjøre hva de mente med en flytende tekst.</p>
<p>Kontaktlærer har vært veldig lyttende lenge og ønsker tydeligvis å komme på banen nå. Kontaktlæreren oppfordrer studentene til å vise og ikke bare fortelle, ved at han forteller selv!!</p>	<p>KL: «Jeg opplever det som en ryddig og god start. Vi er nok skjønt enig om at begrepet «flyt» er et vanskelig begrep og jeg ønsker at dere skal skrive på tavla for å konkretisere. Dette er en innvending. Dere kunne gjort det ved å skrive 2–3 setninger på tavla og spørre elevene. Hva bør endres? «Show don't tell.» Dere bør ta det helt ned på detaljplan – jeg er imponert av dere og jeg synes dere har oppnådd mye. Her var det litt «skjenn» og mye, mye ros.»</p>	<p>Kontaktlærer virker til å være svært bevisst på å finne noe og rose samtidig som han ønsker å spørre og fortelle dem på samme tid hva de kunne/skulle ha gjort.</p>
<p>Praksislærer ønsker igjen å involvere studentene, men får svar av hjelpelærer i norsk. Fra en bevisst holdning om å inkludere studentene i starten ser det ut til at fokuset nå endres når to av lærerne blir varme i trøya, og glemmer hvem som skal være i sentrum for samtalen.</p>	<p>PL: «Hvordan kan man sikre at så mange som mulig kommer i gang? – har dere noen tanker om det?» HL: «De kunne ha brukt tankekart på tavla.»</p>	<p>Vi velger å stoppe eksemplet fra andre empirisamling høsten 2010 her.</p>

Kort oppsummering om samtale 2

Også denne gang virker det som om praksislærer er bevisst det å ta utgangspunkt i den gjeldende undervisningen som nylig er avsluttet, og at studentene selv skal bli utfordret på egne vurderinger. Det brukes fine og åpne spørsmål fra praksislærer (*Hvordan opplevde dere økta i dag. hva synes du?... hvordan kan man sikre at så mange som mulig kommer i gang*) Alle tre studentene får svare og det spørres i en sirkulerende orden hvor ordet går med sola. Det virker også som kontaktlærer denne gangen forholder seg mer lyttende og tålmodig for den veiledningen som foregår. Det ser også ut til å være en intensjon å komme med åpne spørsmål (*Hva bør endres?*) og at ros er et mål i denne sammenheng.

Refleksjon når vi ser samtalene fra 2009 og 2010 samlet

I begge tilfellene vi har vist til bruker praksislærerne en veiledende form og vi mener å se at denne bevisstheten også er klarere hos begge parter i samtale 2. At veilederintensjonen på holdningsplanet er bedre, er et flott steg, og da gjenstår det kanskje *bare mer trening og fokus* på området slik at intensjonen i enda sterkere grad omdannes til en utøvende praksisteori.

4.3 Hvordan evaluerer studentene verdien av trepartsamtalene?

Vi har gått gjennom 76 skjema hvor studentene har skrevet ned sine erfaringer av trepartsamtalen og sine opplevelser av treklengen, altså sammenhengen mellom fag, didaktikk og pedagogikk. Det betyr at det er 10 studenter som ikke har levert inn evalueringsskjema. Vi mener likevel vi har et godt grunnlag for å trekke noen konklusjoner.

Det første spørsmålet gjaldt studentenes egen forberedelse til trepartsamtalen. Der mente 11 av 76 studenter at de kunne ha forberedt seg bedre. Det var 7 studenter som ikke hadde levert veiledningsgrunnlag i forkant av undervisningen. På spørsmål om hvem som ledet trepartsamtalen ute på praksisskolene svarte 34 studenter at kontaktlærer var den som ledet samtalen, 48 mente at praksislærer eller begge to ledet samtalen. Alle studentene med unntak av to, mente at de fikk sagt alt de ønsket under

samtalen. På spørsmål om hvilke tema som kom opp under samtalen, var de gjennomgående svarene: *Hvordan de opplevde sin egen rolle, sin egen planlegging og gjennomføring av undervisningen. Klasseledelse, lærerrollen, den gode klasseleder og de didaktiske valgene som var gjort* var også gjenstand for drøfting. På spørsmål om samtalen var relevant i forhold til at de holdt på med en lærerutdanning, svarte kun 5 studenter at de syntes det var lite relevant eller at det var lite fokus på PEL-faget. Flere studenter trakk fram at de fikk tatt opp tema de tidligere hadde strevd med.

«Fint, fikk ryddet opp i ting jeg syntes var uklare». «Nyttig fordi vi fikk reflektere over praksisen og tatt opp ting vi lurte på og fikk tilbakemeldinger av kontaktlærer og praksislærer». Det siste spørsmålet knyttet til trepartsamtalen gjaldt hvorvidt det ble drøftet de didaktiske valgene og prioriteringene som studentene hadde gjort i sin undervisning. 10 studenter hadde ikke svart på dette spørsmålet. Alle de andre mente at dette var det som opptok mesteparten av samtaletida og at det var svært relevant å snakke om.

Siste delen av evalueringskjemaet var i sin helhet viet til sammenhengen mellom praksis, fag, fagdidaktikk og generell pedagogikk. Majoriteten av studentene mente at det var en tydelig sammenheng mellom praksis, fagdidaktikk og generell pedagogikk. 7 studenter mente at det ikke var sammenheng eller de hadde unnlatt å svare på spørsmålet. Nedenfor gjengir vi noen studentuttalelser knyttet til relevansen mellom fagene, praksis og pedagogikken:

- *Vi drøftet den undervisningen som var gjennomført og relaterte det som hadde skjedd til undervisningen vi hadde hatt i PEL*
- *Vi fikk mest kommentarer på fag, men også på hvordan vi skulle framstå i undervisningen*
- *Vi drøftet mål og opplegg for timen og kontaktlærer og praksislærer kom med begrunnelser for hva de mente ville funge eller ikke funge. Lærerikt og nyttig*

- *Det var litt for mye vekt på det negative i undervisningen*
- *Det ble kanskje litt mye matematikkdiraktikk?*
- *Praksislærer knyttet undervisningen til Maslow og Piaget*
- *Kontaktlærer konstruerte problemer som ikke fantes og som vi ikke hadde forutsetninger for å løse*
- *To av studentene hadde ikke hatt undervisning, så vi fikk ikke så mye ut av samtalen*
- *Samtalen gikk ikke så mye mot PEL, men mot fag*
- *Fikk ikke utbytte fordi kontaktlærer ikke var der*

Som vi ser er det mange av uttalelsene som viser at studentene klart ser en sammenheng mellom den undervisningen som gis i fagene på høyskolen og praksis. Likevel er det studenter som mener det er noe som kan bli bedre. Vi kommer tilbake til dette under drøftingen. Først skal vi se på hva som kom ut av vårt ønske om at alle skulle skrive veiledningsdokumenter.

4.4 Hva viser de innsamlede veiledningsdokumentene?

Vi har valgt å studere 36 innsamlede veiledningsdokumenter fra både 2009 og 2010 og kan gledelig erkjenne at den kvalitetsforbedringen vi hadde som mål er blitt enn realitet. Det første året avslørte alt fra gode eksempler til manglende forarbeid og slette løsninger som vi har vist til i eksempelform tidligere (kap. 3.4). I 2010 hadde 69 av 76 studenter skrevet veiledningsdokument og de aller fleste hadde også fulgt høyskolens anmodning om å følge den anbefalte strukturen. Her hadde de etter beste evne beskrevet både kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål og de hadde også med en skisse til vurderingen av egen undervisning.

En annen utfordring vi nå erfarte på noen skoler, var at det ikke var samsvare mellom det personellet de sendte på skolering og hvem som faktisk skal følge studentene og veilede dem i praksis. Her opplevde vi en praksislærer uttale at dette med de nye veiledningsdokumentene var ukjent for henne og at «*jeg kan ingen ting om veiledning og trepartsamtalemetodikken*». Da er vi like langt. Vi oppdaget også at det i noen tilfeller blant kroppøvingstudentene fremdeles er en (u)kultur med bruk av de gamle prosessdokumentene (Hva, hvordan og hvorfor), og at spesielt en kroppøvinglærer utalte at han ikke ville prioritere å delta om han ble tvunget inn i en veilederopplæring, og at vi derved ville miste ham som praksislærer.

Kvaliteten av trepartsamtalene på skolene viste en tydelig økning fra våre første observasjoner til de siste vi foretok. Hva så med trepartsamtalene i profesjonsseminarene?

4.5 Hva viste trepartsamtalene på Profesjonsseminarene?

Vi har observert totalt 16 grupper i profesjonsseminarene, 8 grupper i 2009 og 8 i 2010. Her kom studentene i hovedsak godt forberedet og de presenterte gode fremlegg fra sin undervisningspraksis. De fleste praksislærerne og kontaktlærerne hadde også prioritert disse trepartsamtalene og kom med gode spørsmål og innspill til studentenes refleksjon slik at intensjonen med tre parter i samtalen ble ivaretatt. I 2009 opplevde vi at enkelte praksislærere måtte gå før seminaret var over og på den måten kunne de signalisere at dette ikke var prioritert. Det var også et tilfelle der høgskolens kontaktlærer ikke møtte. I 2010 var situasjonen en annen. Det at kontaktlærerne og praksislærerne nå skulle godkjenne studentenes fremlegg til *bestått eller ikke*, var nok også en strategisk endring, som på mange måter førte til at alle aktørene var samlet hele tiden.

En kritikk som ble fremmet fra praksislærerne og studentene var at det kanskje ble for mye gjentakelser når praksisgruppene fra samme skole ble samlet på samme seminar. Dette ga ikke nok nyhetsverdi, all den tid mange av utfordringene fra praksis allerede var drøftet ute på

praksisskolene, og av de samme aktørene tidligere. Et forslag ble derfor fremmet om å blande praksisgruppene fra de ulike skolene i fremtiden. Alle praksisgruppene fikk klart bestått på sine presentasjoner og en av praksislærerne uttalte følgende til slutt: *«Dette må da være bra øving i undervisning for studentene og jeg mener kvaliteten på det arbeidet Høgskolen gjør nå er i en svært riktig retning»*. En annen av praksislærerne fulgte opp med å si følgende under vurderingen: *«Det er fint at dette seminaret er rettet mot praksisen og det er bra at den pedagogiske samtalen holdes i live. Vi er lærerutdannere alle sammen og vi skal gi studentene noen holdninger om dette samspillet»*.

5. DRØFTING OG SAMLEDE PERSPEKTIVER

I dette prosjektet har vi vært spesielt opptatt av å undersøke hvor bevisste praksislærere, studenter og kontaktlærere er sine respektive roller i gjennomføring av trepartsamtalen i praksis. Vi har også vært opptatt av å finne ut om studentene opplever trepartsamtalen som en arena der de fritt kan kommunisere med praksislærer og kontaktlærer. God kommunikasjon kjennetegnes av åpenhet og tillitsfullhet, jf. kap. 2.1. Dette er nødvendig om studentene skal kunne komme med sine tanker og refleksjoner. En tilleggs-intensjon med prosjektet har også vært å bidra i en form for aksjonslæring som kunne føre til en kompetanseutvikling på området for alle tre parter.

Vi har stilt følgende 2 forskningsspørsmål:

1. Hvordan fungerer trepartsamtalen som et ledd i kvalitetssikringen av praksis?
2. I hvilken grad gjøres det en innsats for å styrke samarbeidet mellom pedagogikkfaget, undervisningsfag og praksisopplæringen, slik at de fremstår som en helhet for studentene i utdanningen?

5.1 Vårt svar på hvordan trepartsamtalen fungerer som et ledd i kvalitetssikringen av praksis

De transkriberte eksemplene vi har vist til i denne rapporten forteller at det enda er en del som gjenstår når det gjelder både praksislærer og kontaktlærers bevissthet om å ha studentene nok i fokus. De viser også at enkelte studenter må ta større ansvar for sin egen forberedelse

til trepartsamtalen. Våre erfaringer fra første observasjonsrunde i 2009 viste at det var et stort sprik i den veilederkvaliteten som var på trepartsamtalene. Så selv om vi nå i 2010 ser en klar positiv utvikling og mener å se frukter av den kompetanseutviklingen høgskolen initierte, er det dessverre tidvis slik at kvaliteten spriker fremdeles.

Studentuttalelser som «*Jeg fikk ikke sagt det jeg ville fordi praksislærer hadde sagt jeg ikke skulle ta for stor plass*» og «*Jeg ønsker en kontaktlærer som bryr seg, føler meg litt alene*», forteller at alle studentene ikke er helt tilfredse. Vi ønsker en minimumskompetanse ved bruk av åpne spørsmål, parafrasering, aktiv lytting og empatiske intensjoner. Det er også tydelig at enkelte kontaktlærere og praksislærere må bli enda flinkere til å vise studenten at de bryr seg om dennes erfaringer spesielt. Høgskolens kontaktlærer og praksislærer må også tilstrebe at det blir en dialog mellom det kunnskapsinnholdet som kommer fram i studentenes undervisning og pedagogikken som fag. Ved å stille åpne spørsmål og dermed invitere til refleksjon, vil både studentene og de andre aktørene «*tvinges*» til å utvikle sine tankeprosesser sammen med kompetente andre, jf. Vygotsky.

De endringene vi har foretatt på mikronivå med skolering av partene fører ikke automatisk til at studentene opplever seg sett og hørt. I Plan for praksisopplæringen (2010–2011) heter det at *trepartsamtalene skal være gode læringsarenaer for studentene og at studentenes praksiserfaringer skal bearbeides i møte med teorier og andre erfaringer* (ibid.:7). Det kreves en særskilt oppmerksomhet rettet mot faglige, didaktiske og pedagogiske vurderinger fra både kontaktlærer og praksislærer, dersom kommunikasjonen skal ha karakter av en samtale mellom profesjonelle aktører.

I siste observasjonsrunde var det nesten helt slutt på at kontaktlærer ikke møtte til samtalen og vi opplevde en større seriositet i oppfølgingen når det gjelder bruk av estimert tid. Det var kun en gruppe av samtlige studenter som sa at de ikke fikk en ordentlig trepartsamtale fordi kontaktlærer uteble. Det er selvsagt en gruppe for mye, men en klar bedring. En gruppe studenter uttalte at de «*...hadde en form for samtale, men det passet ikke for praksislærer den dagen kontaktlærer kom til skolen*».

Majoriteten av studentene framhevet at de fikk komme til orde med praksisrelevante problemstillinger og at de opplevde at «*Det var studentene som snakka mest*». Selv om de «rette metodene» ikke ble hentet opp av verktøyskrinet hele tiden, mener vi (etter å ha vurdert 34 trepartsamtaler og studert 76 evalueringsskjemaer), at vi generelt kan bekrefte en større tålmodighet for studentenes læring og en større vilje til veilederholdninger og det å vurdere studentene i et «fremoverperspektiv» ved bruk av formativ vurdering.

Tidligere opplevde vi også at det var svært få studenter som virkelig skrev veiledningsdokument til trepartsamtalene, mens det på våre oppfølgingsbesøk i 2010 var kun 7 studenter som ikke hadde forberedt seg på denne måten. For at studenten skal kunne skrive et veiledningsgrunnlag kreves et visst kunnskapsnivå hos studenten. Det første veiledningsgrunnlaget vi har scannet (3.4), viser at studenten har tenkt gjennom hva som skal skje i timen. Dokumentet viser også at studenten ikke har fått med seg hva som ligger i begrepene kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål. (Holdningsmål blir her beskrevet slik: «*Se at det rundt oss er substantiv*»). Ellers var veiledningsdokumentet en opplisting av hva studenten hadde tenkt å gjøre, men ingen begrunnelser for hvorfor vedkommende hadde planlagt det slik. Praksislærer bør få studenten til å reflektere over hvorfor han/hun ønsker å gjøre det som skisseres, og vi mener å se at en del av praksislærerne trenger ytterligere veiledningskompetanse. Det må også understrekes at vi opplevde å observere flere praksislærere og kontaktlærere som virkelig evnet å veilede studentene på en god måte til å finne egne løsninger.

Etter Handal og Lauvås tenkning, skal veiledning foregå på veisøkers betingelser. En slik form for veiledning er kanskje ikke mulig hvis praksislærer har et sett med «standarder» for hvordan undervisning skal planlegges og gjennomføres? Sissel Østrem problematiserer veiledning der hun stiller spørsmålet: Veiledning på egne eller andres vilkår (2011)? Vi ser også at elevenes lærebøker ofte blir plan for timen og dermed blir refleksjonsområdet begrenset eller i alle fall redusert til å dreie seg om andres didaktiske valg. Muligheten for å reflektere sammen og eventuelt komme fram til nye teoretiske betraktninger (Dale, 1993) reduseres også.

Det andre veiledningsdokumentet fra 2010, viser at studenten har tatt utgangspunkt i L-06 og bryter ned kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål på bakgrunn av de kompetansemålene som er skissert. Veiledning av studenten kan dermed gjøres med utgangspunkt i klart uttrykte mål.

En annen svakhet vi observerte, og som er belyst tidligere, er at det ikke nødvendigvis var de som gjennomførte skoleringen i trepartsamtalemotodikken, som veiledet studentene i praksis. Årsaken til dette kan nok også ligge i utfordringer med hensyn til studentenes fagvalg og det å ha nok tid og ressurser til å følge opp alle studentene i det faget de faktisk skal ha praksis i. Dette er et spørsmål som må avklares på institusjonsnivå.

I et systemteoretisk perspektiv kan vi fra oppfølgingsmøter på PPU (om partnersamarbeidet mellom Høgskolen og partnerskolene den 27.1.2011), sitere at praksislærerne selv uttaler at: *«...veldig nyttig med en gjennomgang av trepartsamtalen, samt praktiske opplysninger angående gjennomføring. Møtet skaper en felles forståelse mellom faglærere og praksislærere»*. Likeledes sier de at: *«Meget nyttig og god støtte for å kunne gjøre en god evaluering av studenten»*. Dessverre er det slik at det på PPU er svært langveisfærende studenter og det er en tankevekker når noen praksislærere hevder at: *«Det bør være mer enn et besøk fra høgskolen. Møte pr. telefon er ikke bra nok... Bedre tid ved hvert besøk. Usikre studenter kan få mer støtte og veiledning. Ikke ekskluder skoler som ligger i Nord-Østerdal. De fortjener også besøk.»*

Fra oppfølgingsmøte med partnerskolene den 30. november 2010 sier praksislærerne ved lærerutdanningene (GLU 1–7 og GLU 5–10) at de: *«Opplever tett og godt samarbeid»* og at *«Prosjekt med faglærere er positivt»*. Erfaringer med det å være partnerskole er *«bevisstgjørende, positivt og skjerpene – må tenke gjennom egen/skolens praksis»*. En utfordring er: *«Å få nok praksislærere med veilederkompetanse»* og at *«krav om veilederkompetanse kan virke belastende»*. De sier også at det er: *«Vanskelig å gi studentene stor nok praksis, når de er på så smale fag. Må legge til rette for teampraksis»*. De sier også at *«vi må ha med noe krav om veilederkompetanse for kontaktlærere, og presisere at praksislærere må være*

med på profesjonsseminaret». Dette siste er nok et viktig moment som sier noe om at kvaliteten kan bli bedre både i relasjonen mellom aktørene og blant høgskolene og praksisskolene representanter.

5.1.1 Vår konklusjon på forskningsspørsmålet om trepartsamtalen som ledd i kvalitetssikring av praksis

Hva blir så svarene på det første spørsmålet vi reiste? Vi mener å kunne si at Trepartsamtalen som konsept er et egnet redskap for å formalisere kontakten mellom høgskolene og praksisskolene. Trepartsamtalen skal være *«en arena for refleksjon og fordypning i studentenes praksisperiode»* (Plan for praksisopplæringen, 2010–2011:12). For at det skal være mulig å reflektere, kreves det et kompetansegrunnlag og et begrepsapparat. I tillegg må det være en positiv forventning til at man kan få komme med likeverdige ytringer på tross av et assymmetrisk forhold mellom student og lærer. Vi mener å kunne se at både studenter, praksislærere og høgskolens kontaktlærere større grad har fått et bevisst forhold til sine respektive roller gjennom skolering og formalisering av trepartsamtalen. Trepartsamtalene som et ledd i kvalitetssikringen av praksis, viser at vi er inne i en god og positiv utvikling. Mye kan bli enda bedre gjennom økt fokus på de tiltakene som er iverksatt og ved at alle partene tar inn over seg de funksjoner de skal fylle. En trepartsamtale er en samtale der det er tre likeverdige parter som gjennom dialog har som mål å skaffe seg et større reservoar av felles betydning som man individuelt ikke får adgang til (Senge, 2006). Gjennom å vise interesse, henvise til og våge seg fram på, vil deltakerne øke sin kompetanse og bidra til en kvalitets-sikring av praksis (jf. Løgstrup, 1956, kap. 2.1).

Det neste spørsmål vi reiste var knyttet til det vi har omtalt som *treklangen* i lærerutdanningen. Treklangen defineres som integrasjon og samspill mellom fagene og praksis (se kap. 2.4). I likhet med våre danske kollegaer i CVU/Midt Vest er vi opptatt av at fag og praksis skal framstå som en helhet for våre studenter. Den videre oppfølgingen og samarbeidet med Skive Seminarium i Danmark har dessverre stoppet opp når det gjelder fokus på temaet «Ekspert i undervisning», og fagteam – samarbeidet. Årsaken til det er at de ikke fikk videre økonomiske midler til

prosjektet. Dette mener vi er svært beklagelig all den tid de og vi ga hverandre masse inspirasjon i prosjektets begynnelse, og vi tror også denne synergieffekten kunne ha gitt viktige bidrag i fortsettelsen.

5.2 I hvilken grad gjøres det en innsats for å styrke samarbeidet mellom pedagogikkfaget, undervisningsfag og praksisopplæringen, slik at de fremstår som en helhet for studentene i utdanningen?

- «Vi diskuterte et par situasjoner som vi hadde opplevd i praksis og så brukte vi pedagogikken for å finne ut hvordan vi skulle løse det.»
- «Vi drøftet den undervisningen som var gjennomført og relaterte det som hadde skjedd til undervisningen vi hadde hatt i PEL»

Disse to uttalelsene fra studenter kan stå som en illustrasjon på at de evner å se en sammenheng mellom praksis og fag. Likevel ser vi at det ikke gjelder alle studentene: «Det er vanskelig å knytte teori og praksis sammen» og «Det er liten sammenheng mellom norsk og PEL» er to andre studentytringer om samme tema.

Gjennom våre ustrukturerte klasseromsobservasjoner, observasjon av til sammen 34 trepartsamtaler og studentenes egne evalueringer (kap. 4.3), mener vi å ha belegg for å si at både praksislærere og kontaktlærere er flinke til å trekke inn teoretiske og fagdidaktiske refleksjoner: «Praksislærer knyttet undervisningen til Maslow og Piaget» (Fra student-evalueringen) viser et eksempel.

Som vi viste til i de to eksemplene med transkriberte trepartsamtaler (kap. 4.2) kan det til og med bli for mye av dette fokuset og studentens meninger kan av og til bli glemt når enten kontaktlærer eller praksislærer blir for mye rådgivere, som skal fortelle om og dele sine erfaringer med sitt fag. På direkte spørsmål om sammenhengen mellom praksis, fagdidaktikk og generell pedagogikk svarte studentene at det i stor grad var en sammenheng her. De svarte også at sentrale temaer som tilpasset

opplæring, klasseledelse og lærerrollen ble gjengangere. Dette er logisk all den stund de er høstens fokuspunkter og en enighet som er fremmet mellom partene tidligere. Det siste nye er at vi har etablert et samarbeid med norskseksjon for å trekke nynorsk inn som fagspråk i en av de obligatoriske pedagogikkoppgavene.

Vårt initierte tiltak med en felles skolering for både kontaktlærere, praksislærere og studenter er også et viktig insitament i å etablere en større helhet i utdanningen. Dette blir klart understreket som positivt av studenter og i evalueringsmøter mellom Høgskolen og partnerskolene. Det er vesentlig at praksislærer og kontaktlærer er orienterte om det teoretiske og faglige grunnlaget studenten har fått på høgskolen, slik at det i veiledningssamtalen ikke trekkes inn teori som studenten ikke har forutsetning for å mene noe om. Dette kan gjøre ved at det utveksles pensumlister mellom fagene og at forelesninger ligger ute i Fronter med tilgang for alle involverte.

I det siste året har vi også hatt en rekke samarbeidsmøter med norsk og matematikkseksjonen på Høgskolen med fokus på å gjøre samspillet bedre. Vi utveksler nå semesterplaner og forsøker å se undervisningen mer som en helhet enn tidligere. Det siste eksemplet er at vi på pedagogikkseksjonen har etablert et samarbeid med RLE-lærere for å integrere de etiske dimensjonene i fagene bedre og i forhold til hverandre. Praksislærerne er også involvert ved valg av fokuspunkter for semesteret og til å være i dialog med faglærerne om valg av tema for oppgaver som skal gjøres i praksisperioden.

Vi har også vært ute på skolene og gjennomført observasjoner der faglærere fra norskseksjonen og matematikkseksjonen har vært ansvarlige for å følge opp «Trepartsamtalen» og det faglige samspillet med partnerskolene våre. Dette kan danne grunnlag for en dialog om hvordan vi kan lære av hverandre og samarbeide enda bedre når det gjelder tverrfaglige oppgaver ute i praksisperiodene. Her vil også didaktiske valg og prioriteringer i tid være sentrale elementer i dialogen.

Vi har også samarbeidet spesielt med norskseksjonen ved at vi på pedagogikk-seksjonen har vært involvert som «sparringpartnere» når våre kollegaer skulle skrive en artikkel om «Treklangarbeidet» for å presentere på FOU-konferansen i Trondheim (våren 2010).

Som en oppsummering kan vi slutte at det synes som vi er inne i en god trend med fokus på økt samarbeid mellom aktørene i de respektive fagmiljøer på Høgskolen, og et konkret samarbeid med partnerskolene slik at de enkelte delene skal fremstå som en større helhet for studentene i utdanningen. Når det gjelder oppmerksomhet mot «treklangen» i lærerutdanningen hviler det et ansvar på alle de involverte partene. Som Carl Aage Larsen (i Thorning, 2008) påpeker er det vesentlig at lærerstudenten får hjelp til å se sammenhengen, eller samklangen mellom praksis, pedagogikk og fag, for å utvikle sin selvstendighet. Denne hjelpen er det vi er i ferd med å gi på institusjonelt nivå gjennom etablering av trepart-samtalen og fokus på samklangen mellom fag, pedagogikk og praksis.

5.3 Prosjektpublikasjoner

PIL-prosjektet har foreløpig ikke resultert i artikler og publikasjoner, men høgscolelektor Bjørg Herberg Gloppen har holdt et fagfelleverdert innlegg om vår forskning på NAFOL-konferanse i Bergen, høsten 2010.

En sluttrapport for prosjektet som helhet er ferdig juni 2011.

6. NYTTEVERDI FOR ANDRE OG BEHOV FOR MER OG FREMTIDIG FORSKNING

De første erfaringene som ble gjort i 2009 viste at det var store forskjeller i hvordan trepartsamtalene ble gjennomført ute på de forskjellige skolene og i profesjonsseminarene på høgsolen. Veiledningsperspektivet var nesten fraværende i enkelte samtaler. Vi opplevde at studentene ikke var likeverdige samtalepartnere, og tidvis måtte nøye seg med råd og lange utgreiinger fra henholdsvis praksislærer og kontaktlærer. Dette var ikke gjennomgående, men det var et stykke fram til en ønsket situasjon hvor studentene var mer i fokus. Etter at de fleste deltakerne hadde vært i gjennom en skolering i trepartsamtalemetodikk høsten, opplevde vi at det var merkbar fremgang i kvalitet. Det bemerkes likevel at det fortsatt er en del som har problemer med å la studenten få nok plass og tid til å reflektere og uttale seg selv. Vi mener at vår aksjonsforskning har fremmet noen tiltak som kan virke positivt og aksepterer herved utfordringen fra PIL sentralt om å sammenfatte våre funn i form av 10 konkrete råd for å høyne kvaliteten i samspeillet mellom høgsolen og praksisskolene.

1. Vi opplever i dag at kvaliteten på trepartsamtalene mellom kontaktlærer, praksislærer og studenter er for varierende både når det gjelder veilederintensjon, innhold og form og anbefaler derfor en minimums skolering for alle parter i «trepartsamtalemetodikk» og i hva som menes med «treklingsamarbeidet».
2. De endringene som gjøres må forankres på institusjonsnivå og en må sørge for at det er de samme personene som mottar skolering, som får ansvar for å veilede studentene i praksis.
3. Det bør være en klar presisering av kriteriene for oppfølgingsbesøket i Plan for praksis (rolleavklaringer, hvem som har ansvar, hensikten med samtalen og samtalsens varighet på minimum 3 timer).

4. Det bør være en omforent enighet om fokuspunkter for de ulike praksisperiodene.
5. Det bør arbeides videre med utvikling av det faglige innholdet i førpraksismøtet.
6. Alle studenter skal skrive et veiledningsdokument som kontaktlærer får i forkant av trepartsamtalen. Dokumentet har en fast mal som utarbeides i samarbeid med praksisskolene.
7. Alle studentene på grunnskolelærerutdanningen har en praksisuke der praksislærerens undervisningspraksis er i fokus. Studentene skriver et observasjonsnotat etter at de har hatt en dialog med praksislærer om sine observasjoner.
8. Studentene skal levere inn et faglig notat i forkant av profesjonsseminaret der de inviterer til faglige drøftinger rundt observasjoner og refleksjoner de har gjort i praksis. Tema er denne praksisperiodens fokuspunkter.
9. Etter Profesjonsseminaret har praksislærer og kontaktlærer en evaluering sammen med studentene der deres framlegg vurderes til godkjent /ikke godkjent.
10. Trepartsamtalen bør ha et bevisst fokus på formativ vurdering (framtidrettet prosvurdering).

På basis av våre funn og analyser vil vi også foreslå følgende tema for fremtidig forskning innen området:

Hvordan ville praksisopplæringen arte seg hvis vi i stedet for å sende ut praksisgrupper på 3–4 studenter hver gang, heller etablerte en nedtrapping slik at lærerstudentene gradvis og år for år, blir mer alene og ansvarlige for sine egne valg?

- Første års praksis fortsetter som i dag med tre praksisperioder der 3–4 studenter er sammen. Gjennom å observere i klasserom og i trepartsamtaler har vi registrert at studentene til tider er svært avhengige av hverandre slik at de mange ganger slipper å ta de store avgjørelsene selv. Når de er ferdige med lærerutdanningen blir de derimot veldig ofte svært avhengig av å stole på egne valg og mange opplever dermed det store «praksissjokket».

- Andre års praksis. To studenter sammen på gruppe. De får også være alene med praksislærer i klassen. De vil også kunne ha klassen alene etter å ha levert et veiledningsgrunnlag som er drøftet med praksislærer. Deretter følger en grundig etterveiledning. En slik praksis vil i større grad utfordre det pedagogiske paradokset som ligger i det å utdanne andre til selvstendighet?
- I andre og tredje års praksis vil trepartsamtalen være en arena der det er tre personer som utgjør de tre partene. Da vil det ideelt måtte avholdes to trepartsamtaler. Dette vil kunne bidra til at lærerstudenten i enda større grad blir selvstendig aktør i egen rolle.

Det er selvsagt en hake ved en slik ordning. Studentene mister muligheten for dagens praksis med en «hverandrevurdering» (når flere har anledning til å komme med innspill i forhold til en felles opplevelse). Forslaget er også sannsynligvis utopisk i og med at vi allerede har meget stramme økonomiske rammer når det gjelder praksisoppfølging. Men kanskje en kombinasjon av den ordningen vi har i dag og den ordningen vi har foreslått ovenfor kan bli framtidens praksis? Dette kunne være spennende å prøve ut og fremtiden vil vise...

Hamar, juni 2011

Bjørge Herberg Gloppen og Stig Eriksen

LITTERATURLISTE

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (Red.) (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dobson, S., & Engh, R. (Red.). (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dysthe, O. (2002). *Leiing i dialogperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, T., & Eide, H. (2007). *Kommunikasjon i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Engh, R., Høihilder, E. K., & Dobson, S. (2007). *Vurdering for læring*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K., & Sand, S. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring. Hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring? Hva betyr skole-hjemsamarbeidet for tilpasset opplæring?* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 7, 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Gjøsund, P., & Huseby, R. (2007). *I fokus. Observasjon i skolen*. Oslo: DAMM.

- Grendstad, N. M (1990). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk forlag.
- Halland, G. O. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og leing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2005). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen forlag.
- Haavelsrud, M., & Huseby, R. (1979). *Samfunnet inn i skolen og skolen ut i samfunnet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Høgskolen i Hedmark. (2009–2010) og (2010–2011). *Plan for praksisopplæringen*. Hamar.
- Imsen, G (2006). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, S., & Jakobsen, O. D. (2004). *Økonomi, natur og kultur*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ivey, A., Ivey, M. B., & Simek Morgan, L. (1993). *Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (3. utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Jensen, P. (2007). *Lærerutdannelsens kompleksitet og den rette klangbunn for treklagen: Praktik i læreruddannelsen*. København: Unge pædagoger nr. 2, 2007.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. R., & Tveit, K. (2002). Noen utviklingstrekk i pedagogisk forskning. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 222–241). Oslo: Unipub forlag.
- Kokkersvold, E., & Mjelve, H. (2003). *Mellom oss. Trening i kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1–7 og 5–10 trinn*. Oslo.

NOKUT. (2006). *Evaluering av lærerutdanningen i Norge*. Høgskolen i Hedmark.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005) *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pettersen, R. C., & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis-grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Skrøvset (2010). I T. Lund, M. B. Postholm, & G. Skeie (Red.), *Forskeren i møte med praksis: Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Rasmussen, J. (2007). *Trepartsamtalen: Et forsøgs- og utviklingsarbejde*. Viborg: PUC.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner- how professionals think in action*. Basic Books.

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Thorning, T. (Red), Molbæk, M. et al. (2008). *Treklang i læreruddannelsen: Et utviklingsarbejde om det intergrative samarbejde mellom pedagogiske fag, KLM, linjefag og praktik*. Danmark: Læreruddannelsen i Skive.

Tveiten, S. (2002). *Veiledning: Mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.

Østrem, S. (2011). Veiledning på egne eller andres vilkår? *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 3, 228–238.

Web søk: <http://home.hio.no/~kristihh/skrive/kap4.htm>



VEDLEGG

Vedlegg 1. Skjema for evaluering av trepartsamtalen

Evaluering av Trepartsamtalen på praksisskolen: Student

Navn:.....

Delprosjekt 1: Trepartsamtalen	Min oppfatning
Hvordan var du forberedt til samtalen?	
Hadde du utarbeidet veiledningsdokument for timen?	
Hvem ledet samtalen? Opplevde du at du fikk sagt det du ville?	
Hvilke tema ble tatt opp?	
Hvem hadde ordet?	
Hvordan synes du samtalen var sett i forhold til at du holder på med en lærerutdanning?	
Opplevde du at dere drøftet didaktiske valg og prioriteringer som var gjort i undervisningen? (Stor eller liten del av samtalen)	

Delprosjekt 2: Treklengen	Min oppfatning
Hvilken sammenheng synes du det var mellom praksis, fagdidaktikk og generell pedagogikk?	
På hvilke måter mener du at dere drøftet praksisrelevante problemstillinger?	
Hvordan ble disse problemstillingene knyttet til fag og pedagogikk?	
Andre kommentarer til samtalen	

Vedlegg 2. Mal for veiledningsdokument

Veiledningsgrunnlag for trepartsamtaler

1. Beskrivelse av «undervisningssituasjonen»
(Antall elever, emne, tid til rådighet, hvor skal undervisningen foregå, hva kjennetegner elevene, hvilket kompetansenivå er de på, hvilke rammer gjelder)

2. Hva er formålet og målene for undervisningen?

- Kompetansemålet for faget og klassetrinn
- Kunnskapsmål
- Ferdighetsmål
- Holdningsmål

3. Hva skal skje og til hvilke tider? (Lag en leksjonsplan)

4. Hvordan skal undervisningen foregå?

Hvilket læringsmiljø tilstrebes? Hvilke erfaringer skal elevene oppleve? Hvordan aktivisere elevene? Hva blir lærerens rolle?

5. Hvilket innhold kan velges for å nå målene?

6. Hvordan skal elevenes læring vurderes og hvordan skal undervisningsprosessen evalueres?

Vedlegg 3. Observasjonsskjema til bruk under trepartsamtalen i praksis og i profesjonsforum

Observasjonsskjema til bruk under trepartsamtalen i praksis og i profesjonsforum

Fokus er også mot «treklengen» i samtalen

Delprosjekt 1: Trepartsamtalen	Praksis- lærer	Student	Kontaktlærer	Observasjon	Tolkning
Hvordan er samtalen forberedt fra henholdsvis praksislærer, student og kontaktlærer?					
Er det utarbeidet veiledningsdokument for timen?					
Hvem leder samtalen?					
Hvilke tema tas opp?					
Hvem har ordet?					
Hvordan er samtalekvaliteten relatert til profesjonsutdanningen?					

Delprosjekt 1: Trepartsamtalen	Praksislærer	Student	Kontaktlærer	Observasjon	Tolkning
I hvilken grad drøftes didaktiske valg og prioriteringer?					
Delprosjekt 2: Treklangen	Praksislærer	Student	Kontaktlærer	Observasjon	Tolkning
Er det utvekslet semesterplaner/undervisningsplaner mellom seksjonene?					
I hvilken grad drøftes didaktiske valg og prioriteringer?					
Hvilken sammenheng finnes mellom praksis, fagdidaktikk og generell pedagogikk?					
I hvilken grad drøftes praksisrelevante problemstillinger?					
Hvordan knyttes disse problemstillingene til fag og pedagogikk?					