

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

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografloven 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: 978-82-7671-839-3
ISSN: 1501-8563



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 Gløppen

Nummer: 13	År: 2011	Sider: 75	ISBN: 978-82-7671-839-3 ISSN: 1501-8563
-------------------	-----------------	------------------	----------------------------------------------------------

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:

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 *relasjonen* til praksisfeltet.

Det første delprosjektet har bestått 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» (NOKUT, 2006:68). Delprosjekt 2 har dreid 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 og at det er en sammenheng mellom fag som det undervises i på høgskolen og den virkeligheten som praksis innebærer.

Prosjektene har hatt følgende 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?*

I dette forskningsprosjektet er faglærere både *følgereforskere* og *veiledere*. Det er en form for aksjonsforskning. Aktørene i prosjektet studentene, praksislærerne og høgskolens kontaktlærere opptre 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). 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 *trepartsamtaler* 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



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 høgskolen. 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 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 «treklagsamarbeidet».
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).

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: 978-82-7671-839-3 ISSN: 1501-8563
-------------------	-------------------	------------------	----------------------------------------------------------

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:

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.

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.

The projects have posed the following questions:

1. How does the three-part dialogue work as a stage in the quality assurance process for practice.
2. 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.

In this research project, the subject teacher is both a *researcher* and a *supervisor/adviser*. The three parties in the project – the students, practice teacher and college lecturer make up a *research partnership* (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 *process advisor*. 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 *three-part dialogue*/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

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 times 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. Nyttieverdi 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 samtaler mellom student, praksislærer og kontaktlærer ute på skolen og i profesjonsseminarene. Ledelse betraktes som relasjonell på den måten at samtaler 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 samtaler og vi har i tillegg hatt et spesielt blikk på den veiledningen studentene gis.

Et tiltak for å nærme oss målene, var å innlede et utviklings- og forsknings samarbeid 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, 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» (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, Bakhtin 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 sosio-kulturelt 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 samtalen 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 samtalene 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 virksomhetssystem 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 bearbejdes 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.

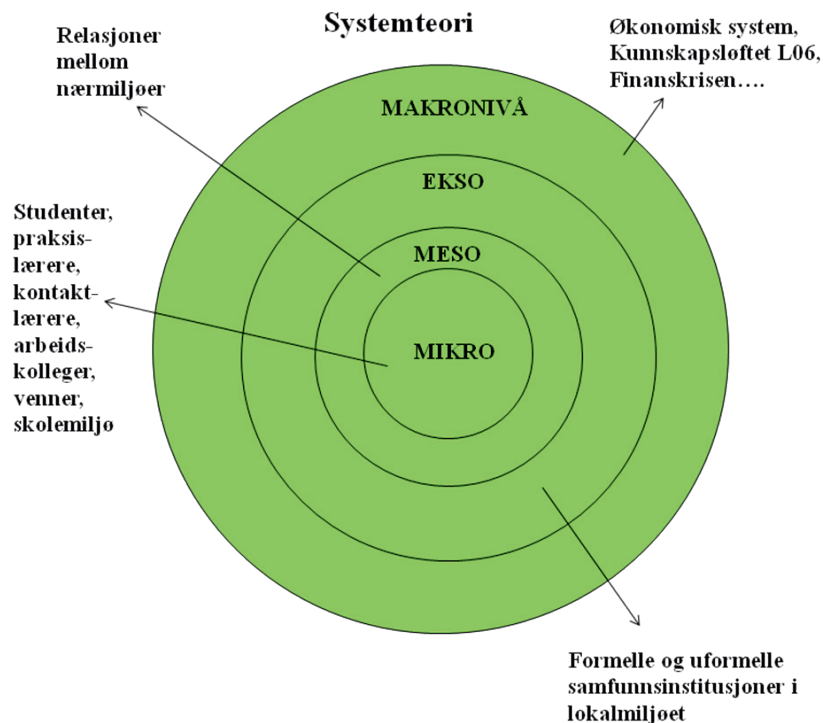
Bruken av et virksomhetsteoretisk perspektiv i analysen av kommunikasjonen mellom deltakerne i trepartsamtalen, gir anledning til å spørre studentene om deres erfaringer i og av trepartsamtalen og derigjennom se nærmere på om de opplever at de får utvidet sin opplevelse av virkeligheten (Imsen, 2006:267). 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 høgsolen og praksisskolene. Først skal

vi se nærmere på begrepet treklengen i lærerutdanningen der konsekvensene av treklengsamarbeidet 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 *mikro*nivået 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 henspiller 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 uddannelse 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 selvstendighet... (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 treklengen

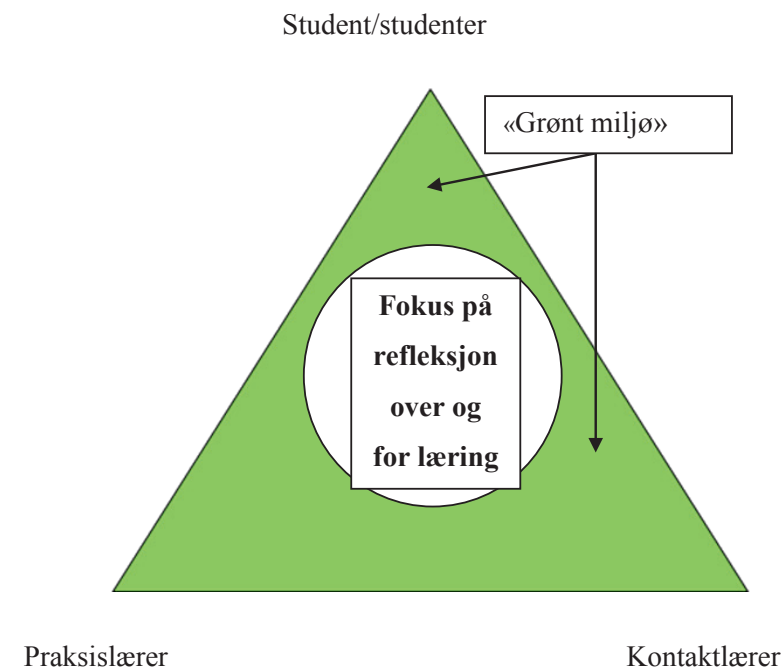
Vi har ovenfor gitt en beskrivelse av hva som legges i begrepene trepartsamtalen og treklengen i lærerutdanningen. Vi vil videre gi en oversikt over hvilke planer vi har for gjennomføringen av disse to tiltakene.

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 treklengen har ikke fokus foran denne uka. Foran den andre praksisen i høstsemesteret introduseres alle for begrepene trepartsamtalen og treklengen. 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 skoling 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 læringssamtaler for studentene, og at studentenes praksiserfaringer skal bearbejdes i møte mellom teori og erfaringer. Spørsmålet blir da hvordan disse samtalene 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/bekreftede 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).
 - **«Lyttning 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 Practitioner» (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

«Eigenvurdering 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 skoleringen 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

viser 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 trepartssamtalen, 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 trepartsamtalemotodikken.

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.

3. FORSKNINGSDSIGN, METODE OG UTVALG

I PIL er faglærere både *følgforskere* 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).

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 trepartsamtalemedtoddik 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	· 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 treklangen ute på praksisskolen og i det vi kaller profesjonsseminar på høgsolen (se tab. 1, rad 1, 2 og 5). Å observere betyr å se på et fenomen på en særlig oppmerksom måte (Gjøsund 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 skoloring 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 skoloringen (se tab. 1 rad. 6) deltakerne hadde fått, hadde fått praktiske konsekvenser.

Vi dro ut på praksisskolene sammen med høgsolen kontaktlærer og satt sammen med praksislærer, student og kontaktlærer under gjennomføring av samtalen. Vi noterte fortløpende alle observasjonene relatert til skje-maet. Praksislærer ledet disse samtalen. 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 høgsolen kontaktlærer fungerte. Vi har også gjennomført observasjoner i det vi kaller Profesjonsseminarer. Det er møtepunkter på høgsolen der praksislærere, kontaktlærere og studenter møtes. Seminarledere

er høgsolen 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 treklangen 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	
Sted:	Klasserom	Nonverbal observasjon
Deltakere:	3 Studenter, (S1, S2, S3), praksislærer (p) kontaktlærer), K	

I tillegg til de premissene 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 treklangen 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 Profesjonshøgskolen 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 praksiseksemplere 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 skoleringsen i PIL-prosjektet var det nå vår intensjon å kvalitets-sikre dette området.

Veiledningsdokument fra 2009:

1 mens stille lesning: Dette er for som prøver for undervisning 20.3.09.

* Ordenselever

Mål: * sosialt mål, klasseregler og STOPP.

lese → * mål i norsk.

lese mer skrive ordene på tavla.

om subst klemte, snuble, hjelp, dørhåndtak,

fredelig mål til topps, bjørpestor, bil, bakkert,

skrive 10 tydelig, skjærne, hvite toppene,

subst. motorstopp, legebåten, sykebesøk,

veiledningsm. skjønte, straks, orket.

å se at * skrivemåte, stum d, g, t,

ett rundt - uttale

SSS er - Hils velkommen, nekke tallet.

subst. * korlese, husk lesekort og at alle henger med.

* Be Frøya hente den, dingsen, grida, 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 stuen, i mag.

et eple, en bok, en jente, en pen, et kjenal,

ett bilhus, et tavle

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?**

- **Kompetansemålet for faget og klassetrinn**
 - Utrykke 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 samtalen 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 trepartsamtalene
- 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 trepartsamtalen ute på praksisskolen og i profesjonsseminaret etter at tiltak er iverksatt. Egen skriftlig evaluering av trepartsamtalen (studenter, praksislærer og kontaktlærer). Observasjon av treklengen i trepartsamtalen.

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.

Tid: 21.10. 2009 Sted: Skole R. Deltakere: 5 stk	«Trepartsamtale» etter matematikkundervisning Eget møterom Studenter, (S1, S2, S3), praksislærer (PL) kontaktlærer (KL)	Nonverbal obser- vasjon
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.	KL: «Disse studentene har hatt undervisning i 'matte' og tatt over undervisningen for deg etter to dager, har de tatt over alt som er?» 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.» KL: «Ett av temaene som skal tas opp i høst er lærens 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?» S2: «Nei, men vi skal ha samtale med rektor om dette senere.»	Lukket spørsmål og ikke med fokus i den nylig avholdte mattetimen. Studentene nikker taust og sier (ehm).
Praksislærer ønsker tydelig å skifte fokus til innholdet i den nylig gjennomførte undervisningen.	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?» KL: «Samtalen om dagens undervisningsøkt er utgangspunktet og det å være lærer.»	Praksislærer peker i praksisheftet på side 13, som omhandler fokuspunkter for undervisningen. Før studentene reker å svare bryter kontaktlærer inn.
	PL: «Men da kan dere få fortelle litt om hva dere gjorde i dag.» S2: «Først en uforberedt gangetest, så fortsatte vi med statistikk.» S3: «Det var et nytt tema så vi gjorde noen eksempler på tavla, og på slutten gikk vi gjennom det på nytt og skreive ned noen regler.»	Praksislærer nikker mot studentene og prøver igjen å involvere dem.
Kontaktlærer stiller så 3 spørsmål samtidig og avslutter med en negasjon.	PL: «Det var i grove trekk timen, men hva var målet med timen?» S2: «Elevene skal få inn begrepene median og typetall.» S1: «De skulle bli kjent med disse begrepene.» 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?» S3: «Vi hadde tanker som gikk på undervisningsmåter.»	

Tid: 21.10. 2009 Sted: Skole R. Deltakere: 5 stk	«Trepartsamtale» etter matematikkundervisning Eget møterom Studenter, (S1, S2, S3), praksislærer (PL) kontaktlærer (KL)	Nonverbal obser- vasjon
Kontaktlærer stiller så to nye spørsmål igjen. Kontaktlærer spør studentene om teori de enda ikke har gjennomgått i første semester.	KL: «Har dere noen teori når dere hadde dette forslaget i bakhodet, eller var det sunn fornuft?» S1: «Vi spurte elevene om hva de kjente til av stoffet fra før.» KL: «Det er vel Piaget som trekker inn dette?» S3: «Vi tenkte vel stort sett om arbeidsmåter, det er vel Nordahl si bok det, om tavleundervisning og at de skulle jobbe individuelt.»	
Kontaktlærer tar ordet igjen og avslutter med å henvende seg til praksislærer. Praksislærer skyter inn.	KL: «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?» PL: «Vi har ikke diskutert teori i forkant.»	Kontaktlærer nikker til praksislærer mens han snakker.
En av studentene svarer allikevel og kontaktlærer fortsetter.	S3: «Elever blir passive lyttere, men viktig med felles gjennomgang med nytt tema.» KL: «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?» S2: «På denne økta her?» KL: «Vi skal vel holde oss til denne økta her.»	
Praksislærer ønsker å flytte fokus til den avholdte undervisningen igjen.	PL: «Hvordan synes dere økta gikk. Følte dere at elevene forsto det dere hadde gjennomgått?» S3: «Dette kunne jeg tatt grundigere.» PL: «Det er flott at dere føler underveis at dette skulle vi tatt grundigere.»	Praksislærer smiler til studentene.
	PL: «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 kjemp fint at dere gjorde.»	Praksislærer gir studentene positive nikk.
Kontaktlærer skifter emne og stiller en masse spørsmål etter hverandre og det har nå gått ca. 20 minutter av trepartsamtalen. Vi velger å stoppe eksemplet fra første empirisamling høsten 2009 her.	KL: «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 innoen slike regler?»	Det virker som kontaktlærer har forberedt en masse relaterte spørsmål på forhånd og studentene ser mildt sagt måpende ut...

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.

Tid: 02.11.2011 Sted: Skole Bø Deltakere: 6 stk	«Trepartsamtale» etter norskundervisning Eget avskjermet klasserom Studenter, (S1, S2, S3, S4), praksislærer (PL) kontaktlærer (KL), En hjelpelærer (HL) er med i starten	Nonverbal observasjon
<p>Kontaktlærer fra Høgskolen ønsker velkommen, men lar fort praksislærer overtta for å lede samtalen.</p> <p>Jeg er kun observatør og sitter klar med penn og papir.</p> <p>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>»</p> <p><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.</p> <p>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>»</p> <p>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>»</p> <p>PL: «<i>Så du synes du er fornøyd?</i>»</p> <p>S1: «<i>Ja</i>»</p>	<p>Åpen utsjekking.</p> <p>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.</p> <p>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>»</p> <p>PL: «<i>Hva synes du – du var jo med og planla?</i>»</p> <p>S3: «<i>Jeg syntes det fungerte bra – det var en fin hjelp og få en slik tekst som vi ga ut.</i>»</p> <p>KL: «<i>Tenker du på denne her?</i>»</p>	<p>Praksislærer skifter fokus til student 2 og 3 ved et lite nikk.</p> <p>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 hjelpeleærer (HL) er med i starten</p>	<p>Nonverbal observasjon</p>
<p>Praksislærer nikker til hjelpeleereren i norsk for å se om hun har noe å tilføye i starten. Norsklæreren 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.» 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</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. Hjelpeleereren 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 hjelpeleærer 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 treklangen, 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 fungerer eller ikke fungerer. Lærerikt og nyttig*

- *Det var litt for mye vekt på det negative i undervisningen*
- *Det ble kanskje litt mye matematikdidaktikk?*
- *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 en 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 samsvarende 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 kroppsovingstudentene fremdeles er en (u)kultur med bruk av de gamle prosessdokumentene (Hva, hvordan og hvorfor), og at spesielt en kroppsovinglærer 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 trepartssamtalene. 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 trepartsamtalemetodikken, 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 langveisfarende 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 «*bekreftende, 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 høgskolen og praksisskolenes 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 høgskolen og praksisskolen. 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 kvalitetssikring 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 «Treparsamtalen» 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 høgskolelektor 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 høgskolen. 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 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 «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 samtalens 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

Björg 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 leiing*. 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 treklengen: Praktisk i lærerutdannelsen*. 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 utviklingsarbeide*. 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). *Trekleng i lærerutdannelsen: Et utviklingsarbeide om det intergrative samarbeide mellom pedagogiske fag, KLM, linjefag og praktik*. Danmark: Lærerutdannelsen 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?	
Opplavde 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?	
Opplavde 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	Praksislærer	Student	Kontaktlærer	Observasjon	Tolkning
Howdan 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?					
Howdan er samtalekvaliteten relatert til profesjonsutdanningen?					

Delprosjekt 1: Trepartsamtalen	Praksislærer	Student	Kontaktlærer	Observasjon	Tolkning
I hvilken grad drøftes didaktiske valg og prioriteringer?					
Delprosjekt 2: Treklengen	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?					
Howdan knyttes disse problemstillingene til fag og pedagogikk?					