

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

Av Asle Gire Dahl

Hvilke muligheter gir praksisopplæringen lærerstudenter til å tilegne seg fagdidaktisk kompetanse?

Asle Gire Dahl

Dosent, høgskolen
i Buskerud
E-post: asle.gire-dahl
@hibu.no

Sammendrag

Både skolemyndigheter og forskere har de siste årene vært opptatt av at lærerstudenter får muligheter til å utvikle fagdidaktiske kompetanser som kan gi dem forutsetninger for å bruke vanlige metoder i det daglige arbeid som lærere. Artikkelen redegjør for aktiviteter som kandidatene får erfaring med i løpet av sin praksis som ledd i lærerutdanningen og ser på om noen av dem kan sies å danne en metodisk helhet.

Innledning

Praksis er et honnørord i norsk arbeidsliv, også i lærerutdanningen. Den skal «gje studentane høve til observasjon av elevar og arbeidet i skolen, utprøving av undervisningsopplegg og øving i praktisk lærerarbeid» (lov om lærerutdanning § 22). Man kan tenke seg et mangfold av aktiviteter når innholdet i denne opplæringen blir konkretisert.

Lærerutdanningens relevans for den praktiske yrkessituasjonen ute i skolen hevdes å være svak, og praksisopplæringen med dens rammer har derfor fått ny oppmerksomhet (Andreassen, 2004; Rambøll, 2007; Lyse, 2009). Det blir hevdet at organisering og gjennomføring av utdanningen ikke i tilstrekkelig grad baserer seg på en analyse av *oppgavene* som møter den profesjonelle yrkesutøveren (Tiller, 1995), at lærerstudentene opplever praksis på svært forskjellige måter (Ulvik, 2008) samt at de fleste ønsker tips, ideer og helt konkrete oppgaver de kan bruke direkte i skolen (Doseth Opstad, 2008). Departementet har derfor styrket denne opplæringen for å gi lærerne et metodisk kompetanseløft (St.meld. nr. 30 (2003–2004) og St.meld. nr. 44 (2008–2009)).

Studentenes praksis er strukturert av særlige former for aktiviteter, som kan deles inn i mer eller mindre velkjente grupper som hver for seg krever en spesiell innsikt for å danne et funksjonsområde. Her vil

man se på ett funksjonsområde ved det å være lærer som kan bli trent eller utviklet i 10–12 uker under kandidatenes opphold i øvingsskolene. Problemstillingen blir derfor:

I hvilken grad gir praksisopplæringen kandidatene mulighet til å tilegne seg kompetanser som danner et sammenhengende fagdidaktisk funksjonsområde?

En gruppe av aktiviteter

En større survey i grunnskolen viste at oppgaveløsning er en av de tre hyppigst registrerte arbeidsformene i samtlige klasserom (Klette, 2003). Den er også blant de vanligste aktivitetene som fyller timene i den videregående skolen (Gjermundsen, Haugen, Laache og Tvilde, 2010).

Oppgaver er i stor grad med på å definere hva elevene skal gjøre av mer eller mindre konkret art. De kan bestemme hjemmeleksen så vel som arbeidet i klasserommet. Elevene vil også se oppgaver som uttrykk for hvilket innhold og aktiviteter som vektlegges og som derfor er viktige i faget. Løsning av oppgaver blir vurdert i samsvar med dette og danner i store trekk grunnlaget for fastsetting av karakterer (Gire Dahl, 1993). Resultatene av oppgaveløsning blir med andre ord betraktet som beviser på hva den enkelte elev eller gruppe av elever har lært og hvor godt de behersker stoffet. En viktig kompetanse hos lærere i denne sammenheng er å kunne vurdere bruk av oppgaver i undervisningen og mestre de funksjoner som inngår i oppgaveløsning. Oppgavene spiller en vesentlig rolle som differensieringsmidler, vel og merke dersom de rommer forskjellige typer lærestoff og har ulikt omfang og vanskelighetsgrad. Da kan de forbedre lærings situasjonen for den enkelte elev og for klassen som helhet. Løsning av oppgaver kan på den måten bli en dominerende aktivitet i skolen. Noen har gått så langt som til å kalle dette *oppgaveorientert undervisning* (Hiim og Hippe, 1998) eller *oppgavekultur* (Gire Dahl, 1993; Ongstad, 2004; Ullström, 2006).

Oppgaveløsning er ikke bare elevenes domene – det sysselsetter også lærere med forarbeid, veiledning og evaluering. Hva slags samling av aktiviteter synes å være en forutsetning for å bruke oppgaveløsning som metode? Faglitteraturen understreker praksisfellesskapets verdi som læringsarena – den sosiale prosessen skaper identitet og gir den enkelte større kunnskaper (Dreyfus, 1997; Wenger, 1998; Illeris, 2001). I den praktisk-pedagogiske utdanningen går kandidatene inn i flere fellesskap – i pedagogikklassen, fellesforelesninger i fagdidaktikk og gruppeundervisning i det valgte fagets didaktikk – som til sammen gir innsikt i undervisningens mål og midler. I siste del av utdanningen kommer de ut i øvingsundervisning og blir del av et praksisfellesskap med kolleger innenfor samme fagområde på den skolen de får plass. Her får de opplæring i en rekke arbeidsprosesser i settinger som høgskolen vanskelig kan tilby. Spørsmål i forbindelse med oppgavearbeid kan drøftes og kandidatene får høre om de erfaringer kolleger har høstet. Til den enkelte deltaker i dette fellesskapet blir det stilt en rekke krav om kompetanse, ut fra den kollektive forståelsen som rår i faggruppen om evne til å vurdere oppgavetekster, ferdigheter i å rette besvarelser og sette karakter. Hvilke muligheter får kandidatene til å være med i en læreprosess der de gradvis tilegner seg slike kompetanser?

Metode

Undersøkelsene avgrenses til et fagdidaktisk område av «praktisk lærerarbeid», dvs. til aktiviteter som danner et sett av ferdigheter som gir lærerne grunnlag for å handle (European Commission, 2007). Studien bygger på en spørreskjemaundersøkelse av et årskull kandidater ved den praktisk-pedagogiske lærerutdannelsen (PPU) ved Høgskolen i Buskerud i løpet av de siste studieårene og en analyse av deres obligatoriske praksisrapporter. Praksisperioden rommet ingen ekstraordinære tiltak.

Kandidatene fra en heltidsklasse og en deltidsklasse (over to år) fordeler seg på ni ulike fagdidaktikkgrupper. Det empiriske materialet består av 68 besvarte spørreskjema (N=82, svarprosent 83) og 60 rapporter (N=73, svarprosent 83)¹. Skjemaet klarla hva kandidatene brukte tid til fordelt på en rekke aktiviteter. Bundne svarkategorier ble formulert som «Øvde på bruk av ny metode», «Deltok i faggruppens møter» osv. – i alt 26 aktiviteter. Å holde timer selv og forberede egen undervisning la beslag på mye tid for de fleste, mens kandidatene brukte mindre tid på konfliktløsning i klassen og samtale med elever om lærevanskeligheter. Svarene er angitt som en skjønnsmessig vurdering av tiden som er gått med til hver aktivitet i løpet av praksisukene, oppgitt i tre graderinger («ingen», «mindre del» og «betydelig del»). De er analysert med et statistikkprogram for frekvensfordeling og korrelasjonsberegning.

Praksisrapportene er stort sett redegjørelser for klassens arbeidsmønster, antall timer som fordelte seg på ulike tema og hva som skjedde i løpet av praksisukene. Gjennomsnittlig lengde er om lag åtte sider som er lest og sammenfattet i naturlige betydningsenheter. Noen utsagn som gjelder arbeid med oppgaver er trukket ut og brukt som direkte sitater for å illustrere sider ved aktivitetene.

Oppgaveløsning som metode i praktisk bruk

Å løse oppgaver er et fast innslag i undervisningen som legger beslag på mye tid. Lærerstudenten må tilegne seg visse kunnskaper og ferdigheter for å kunne bruke oppgaveløsning som metode i undervisningen. Den får de begrenset kjennskap til i fagdidaktisk teori – det er øvingsundervisningen som er arena for prøvingen. Oppgavefrekvensen varierer noe med hvilke fag det er tale om. Det er særlig i matematikk, mediefag, helse og sosial, markedsføring, samfunnsfag og økonomi at oppgaveløsning er en vanlig metode. En kandidat har erfart følgende:

«Det var mange utfordringer av pedagogisk art. Den viktigste av dem var den sterke oppgavekulturen som rådet i økonomiundervisningen, med fokus på løsning av øvingsoppgaver individuelt, og elevene samarbeidet ikke dersom de ikke ønsket det. Det dreier seg mest om oppgaver som løses individuelt i klassen eller på prøver, men gruppeoppgaver forekommer også. Alle sa de ønsket mer lærerstyrt klasseromsundervisning og felles gjennomgåelse av oppgaver, men jeg oppfattet at det ble sagt for at de skulle slippe å gjøre arbeidet selv.»

Denne måten å arbeide på setter krav til fagkunnskaper og evne til selvstendig arbeid. Her vil vi peke på noen fagdidaktiske aktiviteter og vurderinger som til sammen utgjør oppgaveløsning som metode/arbeidsmåte og se nærmere på sammenhengen mellom dem.

Tid brukt på ulike aktiviteter

Analysen av det empiriske materialet resulterte i en rekke frekvensfordelinger over de ulike aktivitetene (variabler). Noen tall fra tidsbruksundersøkelsen er presentert her. En mulig samvariasjon mellom forskjellige hovedaktiviteter er omtalt senere.

Samråding

I planlegging og undervisning under praksisukene er det naturlig å samrå seg med øvingslærer og kolleger, for eksempel om når det er aktuelt å bruke oppgaveløsning som metode. Undersøkelser av årskullet ved Høgskolen i Buskerud viste at 61,8 % av studentene brukte en betydelig del av tiden til å snakke med praksislærer eller andre i faglærergruppen om elevene og undervisningens faglig nivå, samtidig som de ble oppdatert på endringer i vurderingsordningen.

Bruk av oppgavekilder

De fleste oppgaver hentes fra lærebøker, der utvalget er særlig rikt innenfor økonomifag og mediefag (Gire Dahl, 1996, 2008). Lærerne kan velge mellom flere typer oppgaver, og det er ikke uvanlig at de endrer oppgavetekster fra læreboka for å tilpasse vanskelighetsgraden til klassens nivå. Men har studentene laget oppgaver selv? Mange kandidater har erfaring fra arbeidet med å formulere oppgavetekster. Undersøkelsen viser at 2/3 av studentene har anvendt betydelig med tid på å formulere oppgavetekster, mens andre har brukt mindre. En skriver:

«Etter mange timers jobbing med dette temaet, skulle vi avslutte med oppgaver. Jeg hadde nøye planlagt 15 oppgaver som jeg hadde delt inn i A) lette, B) middels og C) vanskelige. Dette informerte jeg klassen om og jeg ga dem valget – de skulle løse fem oppgaver hver og de kunne velge A, B, eller C eller plukke fem oppgaver fritt. Her opplevde jeg at alle valgte oppgave A. Dette overrasket meg.»

Også tidsbruken kan være vanskelig å beregne. «Det er noen ganger jeg har fått en aha-opplevelse når det gjelder min beregnede tid på oppgaver i timene – plutselig bruker elevene mye lenger tid eller mye kortere», skriver en annen. Behovet for egenproduserte oppgaver blir understreket av flere, og erfaringen er positiv: «Hvor vellykket selvvalgte oppgaver var, er ting jeg vil ta med meg videre og huske på når jeg skal ut i arbeid som lærer», konkluderes det i en rapport.

Veiledning

Med oppgaveløsning som en fast del av undervisningen i mange fag, blir også veiledning et viktig arbeid for lærerne. Mange forteller at dette er tidkrevende. Læreren «sitter ofte igjen med en følelse av utilstrekkelighet ettersom en ikke rekker å hjelpe alle» (Gire Dahl, 1993:69). Det er særlig veiledningen på de store prosjektoppgavene som er krevende, fordi læreren ofte må sette seg inn i ukjente temaer. Når elevene jobber med oppgaver, går læreren rundt i klassen og veileder. Elevene kan ha vanskeligheter med å komme i gang, de må penses inn på rett spor eller de trenger hjelp for å forstå oppgaven. Hvilke muligheter får

kandidatene til å utvikle kompetanse i å vurdere oppgavers vanskelighetsgrad og veilede elevene under prosessen?

Arbeid med oppgaver fører til økt behov for veiledning i klassen. 88 % av kandidatene brukte betydelig med tid på å veilede elevene. Enkelte oppgaver forutsetter en bestemt organisering av elevflokket, i par eller grupper. «Mens elevene jobber, er det nødvendig at jeg som lærer snakker med hver enkelt, både for å hjelpe dem med oppgaver de ikke får til, men også for å pushe dem til å prøve å jobbe litt», skriver en. Undersøkelsen viser at mange studenter har brukt en betydelig del av tiden til å veilede elevene under forskjellige typer arbeid – ikke minst i oppgaveløsning. Dette viser at arbeidsprosessen er krevende for både elever og lærere. Flere trenger hjelp, og svarene viser at metoden er mye brukt i de klassene våre kandidater har hatt praksis. Siden prøver og tentamener på skolen ikke tillater læreren å veilede, er det grunn til å tro at dette er en fast aktivitet i den ordinære undervisningen. Også dette kan være en utfordring, slik det beskrives nedenfor:

«Jeg kan ikke telle hvor mange ganger jeg ble spurt 'Hvorfor må vi gjøre dette?'. En elev sa det til meg: 'Jeg har ansvar for min egen læring, og jeg tror ikke jeg kan lære noe av dette her, derfor velger jeg ikke å gjøre oppgaven.' Slike smarte replikker var ikke uvanlige i den klassen. Så tok jeg meg tid til å spørre henne om hvorfor hun følte at hun ikke kunne lære noe av dette og om hun hadde forslag til hva annet hun kunne gjøre for å sette seg inn i emnet i stedet for oppgaven jeg hadde gitt. Jeg lovet henne at hvis hun kom med et godt forslag, så skulle hun slippe å gjøre min oppgave. Hun fikk tid på seg, men kom ikke med noe konkret. Til slutt skjønnte hun at hun måtte bare gjøre oppgaven akkurat som de andre. Senere, da jeg skulle slutte i praksisen, fortalte hun meg hvor mye det hadde betydd for henne at noen hadde tatt seg tid til å diskutere med henne. Denne erfaringen vil jeg aldri glemme. Det bekrefter mitt syn, og jeg kan bare være glad for at det fungerte i praksis. Men jeg er også klar over at det ikke nødvendigvis alltid vil være like lett.»

Retting

Det er i hovedsak elevenes skriftlige prestasjoner som blir gjenstand for systematisk evaluering. Bøker og prøvesvar på nett blir gjenstand for retting, og det settes karakter. Men tilføyer er ofte nødvendig: «Regnskapsoppgaver kan være litt vriene å rette, hvis det er gjort slurvfeil som forplanter seg gjennom hele oppgaven. Den må da kommenteres skriftlig», sier en lærer i en intervjuundersøkelse (ibid., s. 73). Er det snakk om innleveringsbesvarelser på LMS eller papir, blir løsningen gjerne gjennomgått på tavla. Det holder lettere på elevenes oppmerksomhet. Lærerne skal vise elevene feilene, betone hva som er forstått og oppmuntre dem til å spørre. I hvilken grad rettet kandidatene elevenes besvarelser?

Denne aktiviteten involverte kandidatene i varierende grad. Svarene må ses i sammenheng med at oppgavefrekvensen varierer med fagene de underviser i. Det er en vanlig forpliktelse at den som gir oppgaver også retter svarene på dem. Undersøkelsen viste at 7,4 % ikke rettet besvarelser, mens 47 % av respondentene brukte liten tid på slik retting. Dette kan være en krevende prosess for lærere uten erfaring, som antakelig er godt representert i første gruppe og i gruppen som bruker mest tid. Blant de som bruker mindre tid, finner man flest av de som praktiserer på egen skole, antakelig fordi de har fått rutine i arbeidet og

sparer tid. Fremgangsmåten i slik retting kan man sjelden lese seg til – den er påvirket av utregningsmåter, kriterier og skjønn som kandidatene fanger opp hos øvingslærer og andre kolleger. En skriver:

«Frank lærte oss en ny metode å evaluere prøver på. Før vi satte i gang med rettingen, hadde vi laget fasit til prøven, og vi hadde bestemt hvor mange poeng elevene maksimalt kunne få på hver oppgave. Det var en veldig nyttig prosess.»

Karakterer

Faller evalueringen vanskelig? Lærere flest har varierende erfaringer på dette punktet. Fasit gjør det lett å bestemme karakterer, og ulike typer poengutregning som basis for karakterfastsettingen ser ut til å være nokså vanlig ved mange skoler. Svar på teorioppgaver kan ofte være dårlig formulert, noe som gjør det vanskelig å sette karakter. Å utvikle vurderingskompetanse blir dermed et viktig mål for oppholdet i øvingsskolen.

Det er et ansvarsfullt arbeid å sette karakterer. Kandidatene gjorde det på egen hånd eller sammen med øvingslærer. Selv om det å sette karakterer er en aktivitet som de fleste fikk være med på i sin praksisperiode, ble 19 % uten en slik erfaring. 38,2 % av kandidatene brukte en betydelig del av tiden på dette. Også de som i mindre grad medvirket til karaktersettingen, var i like stor grad involvert i å lage oppgaver. En mindre gruppe medvirket verken i karaktersetting eller oppgaveproduksjon.

Elevers reaksjoner på karakterer som ikke var forventet kan sette kandidaten på prøve, slik det fremgår av beskrivelsen nedenfor:

«En av guttene var rimelig oppgitt og protesterte på sin vurdering (les: karakter). Faglærer besluttet derfor at han, eleven og jeg skulle ta en samtale på et tilstøtende rom for å høre elevens begrunnelser for protesten. Dette syntes jeg var sympatisk gjort overfor eleven. Eleven fikk satt ord på sin frustrasjon og vi besvarte så godt vi kunne. Siden eleven mente han var vurdert altfor strengt, fant vi ut at jeg skulle vurdere guttens besvarelse på nytt, da jeg ikke hadde sett denne. Etter at det var gjort, sammenlignet vi lærere den evaluering han opprinnelig hadde fått med min. Forskjellen på de to lærervurderingene ble 1 poeng av 49 mulige. Dette gjorde ikke utslag på karakteren, som ble stående. Harald spurte om jeg kunne ta en ny samtale med gutten slik at han fikk tilbakemelding på den nye vurderingen.»

Jeg så ikke veldig frem til denne samtalen med eleven, men den måtte til. Jeg prøvde å holde en så mild tone som mulig overfor eleven, så han ikke skulle føle seg angrepet. Det er etter min mening ikke bra for prosessen om han skulle bruke sin energi på å forsvare seg. Vi gikk kronologisk gjennom hele hans besvarelse og dvelte ved de oppgavene han mente var for strengt vurdert. Han hadde selv ikke brukt noe mer tid på sin besvarelse siden han fikk karakteren uken før, og var derfor ikke godt forberedt. Dette gjorde det til tider vanskelig å forstå hva han faktisk mente i noen av oppgavebesvarelsene. Jeg prøvde forsiktig å høre med ham om det kan være vanskelig for ham å uttrykke seg skriftlig – muntlig vet jeg at han er flink. Han mente det ikke var noe problem, han hadde kanskje glemt å sette på stavekontrollen. Vi fikk gjennomført og avsluttet samtalen på en fin måte. Gutten sa han forsto hvorfor karakteren ble stående og aksepterte beslutningen.»

Samvariasjon mellom aktivitetene

Tabell 1: Korrelasjonsmatrise over forholdet mellom ulike aktiviteter som vanligvis inngår i oppgaveløsning

Aktiviteter		Snakket med praksislærer	Laget oppgaver	Veiledet elever	Rettet elevenes besvarelser
Snakket med praksislærer	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N				
Laget oppgaver	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.219 .077 66			
Veiledet elever	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.464** .000 68	.131 .293 66		
Rettet elevenes besvarelser	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.144 .242 68	.519** .000 66	.152 .217 68	
Satte karakter	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.205 .093 68	.558** .000 66	.158 .199 68	.682** .000 68

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Denne studien klarlegger tiden kandidatene har hatt til disposisjon for å utvikle kompetanser innenfor det sett av arbeidsoperasjoner og vurderinger som inngår i oppgaveløsning som undervisningsmetode. Men den viser ikke hvilke grad av økt kompetanse deltakerne har tilegnet seg i løpet av praksisopplæringen.

Korrelasjonsmatrisen viser høy samvariasjon (korrelasjon) mellom å lage oppgaver, rette besvarelser og sette karakter. Det er i første rekke disse aktivitetene som danner et sammenhengende arbeidsområde.

Positiv korrelasjon betyr at de som bruker mye tid på å rette besvarelser, også tenderer til å bruke mye tid på å sette karakter. Tallene viser at sammenhengen mellom de to variable størrelsene er sterk – det er logisk og rutine at den som retter også gir karakter på prestasjonen. Korrelasjonen mellom å formulere oppgavetekster og å sette karakter er moderat, og det samme er korrelasjonen mellom å lage oppgaver og å rette besvarelser, ifølge Cohens grenseverdier (Cohen, 1988). Men det behøver likevel ikke være noen direkte årsakssammenheng mellom dem. Sammenhengen kan skyldes en tredje variabel som ikke var inkludert i undersøkelsen. Det er også samsvar mellom å veilede elever og å snakke med øvingslærer og andre kolleger. Gruppen som har brukt mye tid på å snakke med øvingslærer og andre om faglig nivå, har brukt tilsvarende tid på å veilede elever. Denne samvariasjonen mellom to aktiviteter finnes hos flertallet av studenter, men den er svak. Gjennom å konferere med kolleger, har de kunnet diskutere behovet for hjelp til elever som står fast i læringssituasjoner og fått tips og råd om hvordan de kan veilede. Alle disse korrelasjonene er signifikante, dvs. at de viser en systematisk sammenheng og er ikke resultat av tilfeldigheter.

Undersøkelsen viser derimot ingen samvariasjon mellom de skriftlige aktivitetene opp-

gaveformulering, retting og karaktersetting og de muntlig pregede aktivitetene veiledning og samråding. Det kan blant annet skyldes at samtale med øvingslærere og kolleger samt veiledning ofte dreier seg om andre temaer enn oppgaveløsning. Dessuten ligger elevenes arbeid med løsning av prøver og hjemmeoppgaver utenfor lærerens rekkevidde som veileder. Kandidatene kan likevel ha brukt mulighetene for samtaler og veiledning til å justere egne prosesser når det gjelder retting og karaktersetting.

Drøfting

Øvelse gjør mester. Det er grunn til å tro at kandidater som bruker mye tid på en aktivitet, lettere vil kunne beherske den enn de som bruker lite tid. Yrkesrelevante handlingskompetanser trenges for å kunne løse faglige oppgaver i konkret yrkespraksis utenfor høyskolens sammenheng. Det som gjør en person til profesjonell, er en kontinuerlig utvikling av egne kompetanser for å kunne handle i profesjonelle sammenhenger (Korthagen og Vasalos, 2005). Hva er betingelsene for at det som øves under denne bruken av tid kan transformeres til handlingskompetanser?

Kompetansene utvikles under innflytelse av de konkrete sosiokulturelle omgivelsene, og er derfor noe kontekstspesifikke (Nygren, 2004). De kommer til uttrykk i det profesjonelle praksisfelleskapets forståelse av hva som kreves av den enkelte deltaker. Kompetanser er relativt teoretiske størrelser inntil en person har tilegnet seg dem i en viss grad. Her tenker man særlig på et sett av fagdidaktiske arbeidsoperasjoner og vurderinger, det mest omfattende av lærerfaglighetens kompetanseområder (Uddannelsestyrelsen, 2004). Ervervelse av de fleste kompetanser det her er snakk om, skjer gjennom situert læring (Wenger, 1998), dvs. preget av situasjonen. Den finner sted i autentiske omgivelser som høyskolens undervisning i pedagogikk og fagdidaktikk ikke kan tilby.

Heller ikke teorigrunnet for disse aktivitetene er særlig underbygget av pensum på vår praktisk-pedagogiske utdanning. Faglig drøfting med erfarne kolleger, deltakelse i faggruppemøter, øvelse i oppgaveformulering, veiledning i arbeidet med faglige oppgaver, retting og karaktersetting har liten eller ingen dekning i vårt pensum. Men noe tas tidvis opp i gruppeundervisningen. Vurdering dekkes først og fremst i forskriftene fra departementet – forskrifter som har endret seg flere ganger i løpet av de seneste år. Men i kommunikasjon, klasseledelse og veiledning kan man regne med teoretiske bidrag fra det pensumet kandidatene leser og fra forelesninger.

Kompetanseutvikling er også avhengig av at kandidatene reflekterer over de aktivitetene de har utført, dvs. at de tolker og analyserer sine erfaringer og relaterer dem til teorier fra faglitteraturen. Refleksjon skal være med på å gi mening, som i neste omgang også gjør det mulig å handle i nye situasjoner.

En kjernegruppe av kandidater merker seg ut når det gjelder å bruke en *betydelig del* av tiden på de fagdidaktiske aktivitetene som utgjør arbeidsoperasjoner i forbindelse med oppgaveløsning. Gruppen som består av 16 kandidater – bare en fjerdedel av kullet – *har rådført seg med kolleger, laget oppgaver, veiledet elever, rettet besvarelser og medvirket til å sette karakterer*. Dette er arbeidsoperasjoner som inngår i deres etablerte bruksmønster – et mønster som de sannsynligvis vil beholde. De fleste i denne gruppen arbeider innenfor yrkesforberedende

program. De har med andre ord hatt bedre anledning enn de øvrige kandidater til å trene og erverve seg de kompetanser som inngår i gruppen. Kandidatene kan ikke nøye seg med å lage enkle oppskrifter til bruk i neste time. Dersom man vektlegger øvingsmomentet er det imidlertid grunn til å tro at kjernegruppen på 16 har deltatt i aktiviteter som gir grunnlag for å utvikle et visst kompetansenivå i bruken av oppgaveløsning som metode. Praksisdelen av kandidatenes lærerutdanning på dette punktet vil bidra til kompetanseutvikling hos kjernegruppen, men omfatter ikke tilstrekkelig antall til at man kan være tilfreds med resultatet.

Det understrekes fra flere hold at kompetanser som danner grupper må få bedre vilkår for å utvikle seg. Dyktighet i å utføre pålagte oppgaver – oppgavekompetanse – må trenes sammen med den sosiale kompetansen som er evnen til å gjennomføre den sammen med kolleger (Packendorff, 2003). Andre etterlyser en bedre veilederkompetanse hos lærerne samt avgrensede og mer probleminnrettede oppgaver (Bergman, 1999). Kompetanser må øves systematisk.

«Det er en åpenbart nødvendig kvalifikasjon for de kommende lærere vi utdanner å besitte evalueringskompetanse for å kunne utføre lærerarbeid. Den kompetansen skal lærerutdannelsen være med å gi dem – lære å utføre evaluering som ledd i den samlede praksis. Man utvikler ikke intuitivt evalueringskompetanse bare ved å prøve det i praksis. Det er en læreprosess, en tilegner seg ny viten og ferdigheter.»

(Blaabjerg et al., 2004:9)

Det store flertall av kandidater har brukt mye tid av praksisopplæringen på samråding med kolleger, formulering av oppgavetekster og veiledning overfor elever under løsningsprosessen. Dermed får de gode muligheter til å tilegne seg den fagdidaktiske kompetansen som bruk av oppgaveløsning forutsetter. Det må være et mål at flere blir delaktige i evalueringssiden ved anvendelse av oppgaveløsning som metode. Det er også viktig å få litteratur om oppgaveløsning som metode inn på pensumslisten for å bygge opp under kompetanseutviklingen for den enkelte kandidat, slik at den ikke helt og holdent blir resultatet av situert læring i løpet av praksisperioden.

Note

¹ Noen kandidater var fritatt for praksis.

Litteratur

Andreassen, Roy-Asle (2004): *Læring i praksis. Praksisopplæringen som utgangspunkt for utviklingsarbeid i lærerutdanningen*. Høgskolen i Volda.

Bergman, Maria (1999): *På jakt etter høgstadielævers Internetanvändning*. Uppsala universitet.

Blaabjerg, Bitten, Petersen, Anne, Skibelund, Lars og Svejgaard, Erik (2004): *Selvevalueringsværktøjer*. Århus Dag- og Aftenseminarium.

Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cultiva (2006): *Den siste forskningen innen opplevelsesøkonomi, kreative klynger og fondsarbeid*. Oktober forlag.

- Dreyfus, Hubert (1997): *Apprenticeship, experts and intuition*. An interview with Hubert and Stuart Dreyfus. I Nordisk Pedagogikk, vol. 17, nr. 3.
- European Commission (2007): *Modeling the European science teacher education*. Handbook.
- Gire Dahl, Asle (1993): *Oppgavekulturen i den videregående skolen, studieretningen for handels og kontorlag: et fagdidaktisk studium av oppgavens rolle og funksjon i undervisningen*. Høgskolen i Buskerud. Hønefoss.
- Gire Dahl, Asle (1994): *Mediekunnskap – en pedagogisk utfordring til lærebokforfattere*. Høgskolen i Buskerud, Hønefoss, Institutt for lærerutdanning.
- Gire Dahl, Asle (1995): *Læremidler i «Økonomi og informasjonsbehandling»*. En evalueringsstudie. Høgskolen i Buskerud. Hønefoss.
- Gire Dahl, Asle (2008): *Vurdering av oppgaver i Mediemøter 1* (den mest brukte boken på området i den videregående skolen). Upublisert undersøkelse.
- Gjermundsen, Renate, Haugen, Trond, Laache, Morten og Tvilde, Ingelill. (2010): *Caseundervisning i økonomifagene. Eksamensprosjekt i fagdidaktikk*. Høgskolen i Buskerud.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Illeris, Knud (2001): «Læring». I Bruun, Birgit og Knudsen, Anne (red.): *Moderne psykologi – temaer*. Værløse. Billesø & Baltzer.
- Klette, Kirsti (red.) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
- Korthagen, Fred og Vasalos, Angelo (2005): Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47–71.
- Lysne, Dag (sekr.) (2009): *Profesjonelle lærere på alle trinn*. Rapport fra HiT og UiT.
- Nygren, Pär (2004): *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal.
- Ongstad, Sigmund (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som faglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Opstad Dosest, Kari (2008): *Kandidatundersøkelse. 4-årig faglærerutdanning i praktisk-estetiske fag*. Høgskolen i Tromsø.
- Packendorff, Johann (2003): *Projektorganisasjon och projektorganisering*. Handelshögskolan, Umeå universitet.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004): *Kultur for læring*.
- St.meld. nr. 44 (2008–2009): *Utdanningslinja*.
- Rambøll Management (2007): *Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene*. Sluttrapport. Oslo.
- Tiller, Tom (1995): *Det didaktiske møtet*. Tromsø: Praxis forlag.
- Uddannelsestyrelsen (2004): *Fremtidens uddannelse*. Temahæfte nr. 2. København.
- Ullström, Sten-Olof (2006): *Läroboken som lärare. Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan*. Fjärde nationella konferansen i svenska med didaktisk inriktning. Umeå, november.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. N.Y. Cambridge press.