

TELEMARKS  FORSKING

NOTODDEN

Åse Streitlien

**SKOLEBASERT LÆRERUTDANNING
VED HØGSKOLEN I TELEMARK
RESULTATER FRA EN FØLGEFORSKNING**

Rapport04/2009

Telemarksforskning-Notodden

| | |
|---|--|
| <i>Prosjektnavn:</i> | Skolebasert lærerutdanning ved høgskolen i Telemark – resultater fra en følgeforskning |
| <i>Rapportnummer:</i> | 04/2009 |
| <i>ISBN:</i> | 978-82-7463-150-2 |
| <i>Oppdragsgiver:</i> | Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning |
| <i>Kontaktperson:</i> | Widar Madssen |
| <i>Dato:</i> | 14. desember 2009 |
| <i>Prosjektleder:</i> | Seniorforsker Åse Streitlien |
| <i>Prosjektansvarlig:</i> | Direktør Heike Speitz |
| <p>TELEMARKSFORSKING-NOTODDEN Senter for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid Lærerskoleveien 35, 3679 Notodden</p> <p>Telefon: 35 02 66 99 Faks: 35 02 66 98 E-post: tfn@hit.no Web: www.tfn.no</p> <p>Tiltaksnr.: 966 009 012</p> | |

INNHOOLD

| | |
|---|-----------|
| 1. INNLEDNING | 6 |
| 1.1 OM PROSJEKTET ”SKOLEBASERT LÆRERUTDANNING” | 6 |
| 1.2 OM FØLGEFORSKNINGSOPPDRAGET | 8 |
| 2. TEORETISK TILNÆRMING | 10 |
| 2.1 ENGASJEMENT I PROSJEKTET | 10 |
| 2.2 OM LÆRING | 11 |
| 3. METODE OG UTVALG | 13 |
| 3.1 FØLGEFORSKNING I PROSJEKTET | 13 |
| 3.2 VALG AV METODER | 14 |
| 3.3 FORSKNINGSDESIGN | 15 |
| 3.3.1 <i>Delundersøkelse I: Samarbeid i styringsgruppa</i> | 15 |
| 3.3.2 <i>Delundersøkelse II: Erfaringer i praksisfeltet</i> | 15 |
| 3.3.3 <i>Delundersøkelse III: Studenterfaringer</i> | 15 |
| 3.4 KOMMENTAR | 16 |
| 4. RESULTATER | 17 |
| 4.1 ERFARINGER I PRAKSISKOLENE | 17 |
| 4.1.1 <i>Om organiseringen</i> | 17 |
| 4.1.2 <i>Informasjon og kommunikasjon</i> | 19 |
| 4.1.3 <i>Om praksislærerrollen</i> | 20 |
| 4.1.4 <i>Avsluttende kommentar</i> | 21 |
| 4.2 ERFARINGER I HØGSKOLEN | 21 |
| 4.2.1 <i>Informasjon og kommunikasjon</i> | 22 |
| 4.2.2 <i>Om studentenes læring</i> | 22 |
| 4.2.3 <i>Likeverdighet mellom to parter</i> | 22 |
| 4.2.4 <i>Avsluttende kommentar</i> | 23 |
| 4.3 STUDENTENES SYN PÅ SKOLEBASERT LÆRERUTDANNING | 24 |
| 4.3.1 <i>Mye praksis og lite teori?</i> | 24 |
| 4.3.2 <i>Om det å være lærer</i> | 25 |
| 4.3.3 <i>”Mesterens” betydning</i> | 26 |
| 4.3.4 <i>Trepartsamtalen og eksamen</i> | 27 |
| 4.3.5 <i>Avsluttende kommentar</i> | 28 |
| 5. DISKUSJON AV RESULTATER | 29 |
| 5.1 UTVIKLING AV PRAKSISFELLESSHAPET | 29 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 5.2 | LIKEVERDIGHET | 31 |
| 6. | REFERANSER..... | 34 |
| 7. | VEDLEGG | 35 |
| 7.1 | INTERVJUGUIDER..... | 35 |
| 7.1.1 | <i>Intervju av faglærere</i> | <i>35</i> |
| 7.1.2 | <i>Skolebasert lærerutdanning 2007-2009</i> | <i>37</i> |
| 7.1.3 | <i>Intervju lærerstudenter.....</i> | <i>39</i> |
| 7.1.4 | <i>Intervju praksislærere/rektorer</i> | <i>41</i> |

1. INNLEDNING

Dette innledende kapitlet i rapporten beskriver bakgrunnen for ”Skolebasert lærerutdanning” ved Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (EFL) ved Høgskolen i Telemark, samt organisering og mål for prosjektet.

I tillegg gis det en kort presentasjon av følgeforskningsoppdraget som Høgskolen i Telemark har gitt Telemarksforskning-Notodden (TFN).

1.1 Om prosjektet ”Skolebasert lærerutdanning”

Høgskolen i Telemark, Avdelingen for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (EFL) startet høsten 2007 prosjektet ”Skolebasert lærerutdanning”. Prosjektet skulle ha en varighet på to år og fikk prosjektmidler fra Kunnskapsdepartementet. Allmennlærerstudenter som startet studiet høsten 2007 på studiested Notodden, ble deltakere i prosjektet. Forberedelsene til prosjektet begynte allerede våren 2007 med orientering og informasjon, både innad på høgskolen og ut til potensielle praksisskoler. Praksisskolene måtte deretter søke høgskolen for å komme med i prosjektet. Fire barneskoler ble utvalgt som prosjektskoler. Et viktig kriterium for å komme med, var at praksisskolen aktivt benyttet Fronter som kommunikasjonsplattform.

Prosjektet ”Skolebasert lærerutdanning” ble initiert av NOKUTs vurdering av allmennlærerutdanningen i 2006. NOKUTs vurdering pekte blant annet på et misforhold mellom den teoretiske opplæringen, og praksisopplæringen i skolen, samt mangelfullt samarbeid mellom faglærere innad på høgskolene.

Hovedideen i prosjektet ”Skolebasert lærerutdanning¹” er at allmennlærerstudentene skal få mer av utdanningen sin i praksisfeltet, og at organiseringen skal styrke samarbeidet mellom høgskole og praksisskoler. Den overordnede målsettingen var å prøve ut en ny modell for allmennlærerutdanningen som skulle gjøre studentene bedre i stand til å møte hverdagen som lærere i dagens skole. For å utvikle lærerkompetansen valgte en i dette prosjektet en bestemt organisering i forhold til teoriopplæring og praksisopplæring. Et bærende prinsipp i ”Skolebasert lærerutdanning” var å bruke praksisskolene og høgskolen som to likeverdige

¹ ”Skolebasert lærerutdanning” blir noen steder i rapporten omtalt som SL-prosjektet.

læringsarenaer for studentene og organisere samarbeidet på en mer fleksibel måte enn det som hadde vært praksis tidligere. Det skulle blant annet skje ved at praksiskolenes lærere i sterkere grad skulle delta i læringsarbeidet i høgskolen, og at høgskolens lærere på samme måte deltok i studentenes læringsarbeid i praksiskolene. Det var også et ønske i prosjektet om at studentene i større grad skulle gli inn som en del av kollegiet ved skolene. De var tiltenkt en krevende rolle: Ideelt sett skulle de være kritisk venn under opplæringen som stilte ubehagelige spørsmål til virksomheten både ved praksiskolene og høgskolen.

En viktig forskjell fra den tradisjonelle allmennlærerutdanningen var organiseringen av praksis. Som oversikten under viser, skulle studentene i det 2. studieåret være ute i praksiskolene tre dager og på høgskolen 2 dager hver uke gjennom hele året. Studentene fikk praksisopplæringen på samme skole de to første studieårene.

Figur 1. Organisering av praksis

| | |
|-----------------------------------|---------------------------|
| 1. studieår (barnetrinn) | 2 uker á 5 dager (høst) |
| | 10 dager fleksibelt (vår) |
| 2. studieår (barnetrinn) | 11 uker á 3 dager (høst) |
| | 14 uker á 3 dager (vår) |
| 3. studieår (ungdomstrinn) | 4 uker á 5 dager |

I SL-prosjektet har høgskolen det overordnede faglige ansvaret, men i prosjektbeskrivelsen som høgskolen utarbeidet, legges det vekt på at samarbeidspartnerne, dvs. praksiskolene, skal være sentrale i forhold til planlegging av utdanningen, valg av innhold/temaer og framdrift i prosjektet.

Prosjektet har hatt en styringsgruppe bestående av åtte personer: en prosjektleder fra høgskolen, to rektorer fra to av praksiskolene, praksiskoordinator ved høgskolen og fire faglærere fra høgskolen (matematikk, norsk; pedagogikk; religion, livssyn og etikk). Styringsgruppa har hatt jevnlig møter gjennom prosjektperioden (2007-2009) for å diskutere framdrift og utvikling i prosjektet, samt andre saker av felles interesse.

I tillegg har det vært lagt opp til det som omtales som stormøter hvor alle de involverte rektorene, praksislærerne, faglærerne, studentene og praksiskoordinator

ved HiT har deltatt. Andre viktige møtepunkter har vært fagdager hvor ulike temaer har stått på dagsordenen. En studietur til Danmark våren 2008 har bidratt til å styrke det teoretiske grunnlaget i prosjektet. Blant annet ble det som omtales som *trepartsamtalen*², undersøkt og drøftet nærmere på denne turen. Slik TFN har forstått det, er trepartsamtalen inspirert av et utviklingsarbeid ved Skive seminarium i Danmark. Trepartsamtalen vurderes som et viktig redskap for å utvikle det felles ansvaret i utdanningen av lærere. I dette utviklingsarbeidet ved Skive var intensjonen å utvikle kommunikative fora for tematisering av anvendelsen av faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap i praksis. Dette ble gjennomført ved en ny og sterkere fokusert modell for samarbeid mellom fag, pedagogikk og praksis. Trepartsamtalen foregår mellom en student, faglærer og praksislærer. Det er forventet at studenten skal reise problemstillingen som skal drøftes i samtalen. Trepartsamtalen har vært et viktig verktøy i SL-prosjektet.

1.2 Om følgeforskningsoppdraget

Telemarksforsking-Notodden (TFN) fikk i april 2007 i oppdrag fra Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (EFL), å dokumentere utviklingen i prosjektet gjennom et følgeforskningsopplegg. Følgeforskningen hadde som mål å få fram ulike sider ved prosjektet som fører til bedring av studiekvaliteten, og om det eventuelt er sider som kan virke negativt inn for eksempel på studentenes grad av fagforståelse og/eller yrkesforståelse.

Det første studieåret (2007/2008) forgikk innhenting av data gjennom ett intervju av studentene i høstsemesteret, samt observasjoner på møter i styringsgruppa og tilgang til e-poster og referat fra møtene. Resultatene fra denne perioden ble presentert i en intern rapport til oppdragsgiver våren 2008. Det andre studieåret (2008/2009) ga tildelingen av forskningsmidlene et større spillerom for mer utvidet datainnhenting (se kapittel 3 "Metode og utvalg").

I følgeforskningen skulle følgende problemstillinger belyses og evalueres:

Hovedområde I: Organisering

² Jens Rasmussen, Danmarks pædagogiske universitet, i samarbeid med Skive. Det vises også til Hjallerhorn 8/2009.

- Er organiseringen av prosjektet tjenlig for måloppnåelsen i lærerutdanningen?
- Hvordan fungerer samarbeidet (innad i organisasjonene og mellom organisasjonene)?
- Har denne måten å organisere allmennlærerutdanningen på overføringsverdi til allmennlærerutdanning generelt?

Hovedområde II: Faglig utbytte/kompetanseutvikling

- Hvilket faglig utbytte har deltakerne (studenter, praksislærere, høgscolelærere) i styringsgruppa?
- Hva er studentenes erfaringer med skolebasert lærerutdanning?
- I hvilken grad har deltakerne utviklet et felles ansvar for å utdanne den kompetente lærer?

Problemstillingene i følgeforskningen retter seg mot to hovedområder. For det første er det viktig å få inn erfaringer og kartlegge hvordan organiseringen av ”Skolebasert lærerutdanning” fungerer, og om denne er hensiktsmessig for måloppnåelsen. For det andre rettes det søkelys mot læringsutbyttet, i første rekke for studentene, men også de andre deltakerne i prosjektet, dvs. praksislærere, rektorer ved skolene og faglærere ved høgskolen som er involverte i opplegget.

2. TEORETISK TILNÆRMING

2.1 Engasjement i prosjektet

Et viktig prinsipp i prosjektet ”Skolebasert lærerutdanning” har vært å skape nye møteplasser og mulighet for innflytelse på prosessen fra de tre partene – studenter, faglærere og praksislærere. Prosjektet kan betraktes som et utviklingsarbeid, både for høgskolen og for praksisskolene. I følge Huberman og Miles (1984) som undersøkte tolv utviklingsprosjekter innen utdanning, er motivasjon og følelse av forpliktelse (”user’s commitment”) en viktig faktor for at et utviklingsarbeid skal lykkes. Der prosjektene blir karakterisert som vellykket, er alltid ”user’s commitment” plassert som moderat eller høy. Der effekten av prosjektene blir beskrevet som liten, er faktoren lavt plassert. Med andre ord har et utviklingsprosjekt basert på stor grad av medvirkning av deltakerne, større sjanser for å lykkes enn der deltakerne har liten innflytelse. Slik sett kan en tenke seg at organisasjonsmodellen i ”Skolebasert lærerutdanning” kan medvirke til å skape et eierforhold til prosjektet som kan komme utdanningen til gode og være grobunn for et ”felles ansvar for å utvikle den kompetente lærer”, slik det lyder i prosjektbeskrivelsen fra EFL. Samtidig vil overføring av ideologi og kunnskap i prosjektet mellom ”nye” og ”gamle” deltakere være et kritisk punkt. Et spørsmål er hvor sterke ”gamle” tradisjoner i praksisopplæringen vil være i en ny modell og i hvilken grad praksisopplæringen tar tak i det å være lærerutdanner på lik linje med høgskolen.

Utvikling av felles visjoner og informasjonsutveksling vil være et kritisk element hvor ulike organisasjoner deltar. Informasjonsflyt og kommunikasjon mellom partene er en forutsetning at deltakerne skal være engasjerte og føle forpliktelse for prosjektet.

Spesielt hvis nye personer kommer inn i prosjektet etter startfasen, kan det være en utfordring å gi disse den samme informasjonen og kunnskapen som deltakere som var med fra starten, har tilgang til.

Når det gjelder SL-prosjektet, er det lett å tenke seg at de som var med helt fra idéfasen og i selve planleggingen av prosjektet vil ha et sterkere eierforhold til prosjektet enn de som eventuelt kom med etter at prosjektet hadde pågått en stund. Det siste kan være tilfelle for en del praksislærere som hadde ansvaret for praksisopplæringen i vårsemesteret 2009.

2.2 Om læring

Hva deltakerne i prosjektet lærer, er ut fra problemstillingene i følgeforskningen viktig å dokumentere. Kirkpatrick's interesse er å studere effekten av et utviklings- eller utdanningsprogram. Som Kirkpatrick (1998) peker på, er en positiv innstilling til et utviklingsarbeid av vesentlig betydning for at en skal lære noe. Han velger å dele effekten inn i fire nivåer: 1) Reaksjon, 2) Læring, 3) Atferd og 4) Resultater (Kirkpatrick 1998: 19): 1).

Når det gjelder *reaksjoner*, forsøker en å evaluere hvordan deltakerne reagerer på tiltaket. Et annet ord for dette som Kirkpatrick bruker er ”*a measure of customer satisfaction*” (s. 19). Reaksjonen til deltakerne bør helst være positiv, slik at de vil anbefale programmet eller prosjektet for nye deltakere, men også fordi positive reaksjoner skaper motivasjon for å lære. Som Kirkpatrick sier: ”*Positive reaction may not ensure learning, but negative reaction almost certainly reduces the possibility of its occurring*” (s. 20). *Læring* definerer Kirkpatrick i denne sammenhengen som ”*the extent to which participants change attitudes, improve knowledge, and/or increase skills as a result of attending the program*” (s. 20).

Det er endring i atferd som er den egentlige målestokken for hvor vellykket et innovasjonsarbeid er. Samtidig skal en være klar over at det kan det ha foregått læring som ikke kommer til uttrykk som endret atferd. Årsakene til det kan ligge i arbeidsforhold, arbeidsklima og andre kontekstuelle faktorer. Det kan være forhold som gjør at det er vanskelig å endre praksis, for eksempel ved en praksisskole, selv om man egentlig er motivert for å gjøre det og har kunnskaper til å gjøre det.

Det siste nivået, resultater, defineres som de endelige resultater som skyldes at deltakerne gjennomførte programmet. Innen utdanningsprogrammer kan det være vanskelig å måle de endelige resultater da man her gjerne bruker termer som kommunikasjon, motivasjon, beslutningstaking og lignende. Det er vanskelig å være presis i forhold til hva som er virkninger, og hva som er årsaker.

Et annet perspektiv som det sosiokulturelle, beskriver at individet alltid er *situert*, det vil si at det er del av en kontekst, og derfor ikke kan forstås løsrevet fra sammenhengen det står i. Lave og Wenger (1991) understreker at all læring fore-

går i en bestemt praksis, i et praksisfellesskap, hvor den som skal lære, gradvis tilegner seg fellesskapets kunnskaper og ferdigheter. Aktivitet og interaksjon er nøkkelbegreper i denne prosessen. Lave og Wenger beskriver praksisfellesskap på denne måten:

A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretative support necessary for making sense of its heritage. (Lave og Wenger 1991: 98)

Wenger (1998) utdyper det situerte perspektivet på læring i sin omtale av relasjonen mellom ”mester” og ”lærling”. Han legger vekt på at lærlingens deltakelse i praksisfellesskapet er avgjørende for god læring. , idet mesteren er en del av det samme fellesskapet. Her er mestring et uttalt mål og et karakteristisk trekk ved selve fellesskapet.

Det som er interessant i SL-prosjektet sett i dette perspektivet, er at lærerstudenten skal forholde seg til flere ”mestere” – både til de som underviser på høgskolen og til de som er praksislærere. De må lære å mestre flere praksisfellesskap gjennom sosial deltakelse, og overføre det de lærer i et av dem over i et annet. Det er her flere praksisfellesskap som skal finne hverandre. Høgskolens praksisfellesskap vil være annerledes enn grunnskolen. Ulike grunnskoler utvikler også ulike praksisfellesskap, og i tillegg vil det være forskjeller mellom elevgruppene på en og samme skole. Lærerstudentene skal finne seg til rette og prøve å binde sammen det som foregår i ulike kontekster. Hvilken type lærer er det studentene velger eller prøver å bli? Hva er motivene som de prøver å oppfylle gjennom sin deltakelse? Hvordan relaterer de sin deltakelse i skolens praksis til sitt livsprosjekt? Ser studentene for eksempel på seg selv som en som har makt og innflytelse i lærerutdanningen gjennom deltakelsen i SL-prosjektet?

3. METODE OG UTVALG

3.1 Følgeforskning i prosjektet

Hovedhensikten med følgeforskningen er å evaluere mens prosessen pågår. Noen vil derfor hevde at følgeforskning kan beskrives som en mellomting mellom evaluering og aksjonsforskning. Følgeforskning har som mål å integrere summativ og formativ evaluering og samtidig benytte læringsstrategier fra aksjonsforskning (Finne, Levin og Nilsen, 1995).

I følgeforskningen legges det opp til fire hovedaktiviteter:

1. Kartlegging av status tidlig i prosessen
2. Analyse av endringsprosesser
3. Dialog og erfaringsinnhenting
4. Dokumentering av prosessen.

Følgeforskning innebærer å arbeide systematisk med å kople erfaringsbasert kunnskap og teoretisk forankret refleksjon knyttet til problemstillinger i det aktuelle feltet. Følgeforskning er først og fremst rettet mot å være *phronetisk* (Flyvbjerg, 1991), dvs. at den er et viktig kunnskapsmessig fundament for praktisk handling.

Følgeforskeren er involvert i feltet i større grad enn innenfor tradisjonelle forskningsmodeller uten å sette i gang aksjoner som kan være karakteristisk i aksjonsforskning. Forskeren bruker vitenskapsbaserte arbeidsmetoder og skal primært initiere refleksjon, utvikle kompetanse og peke på utfordringer som oppstår i prosessen.

Modellen nedenfor illustrerer de ulike rollene en følgeforsker kan ha i ulike faser av prosjektet³:

³ Modellen er basert på Lindøe et al. (2002) og Segard (2007)

| Fase | Innhold | Oppdragsgivers/brukers rolle | Forskerens rolle |
|------|---|------------------------------|------------------|
| 1. | Planlegge følgeforskning som en del av tiltaket | Aktiv | Aktiv |
| 2. | Iverksetting av tiltak/intervensjon | Aktiv | Passiv |
| 3. | Overvåking (monitoring) | Aktiv | Aktiv |
| 4. | Korrigerende tiltak | Aktiv | Passiv |
| 5. | Sluttrapportering og dokumentasjon | Passiv | Aktiv |
| | | | |

Tabell 2: Følgeforskerens rolle

Et sentralt aspekt ved evalueringen er at resultatene som framskaffes, skal brukes til å forbedre iverksatte tiltak eller program i prosessens løp.

3.2 Valg av metoder

Slik TFN vurderte det, var det kvalitative metoder som dokumentstudier, intervju og observasjon som var mest egnet for formålet (jf. problemstillinger). Målet med dokumentstudier og bruk av feltnotater fra møter m.m. har vært å få økt kunnskap om prosjektet og om styringsgruppas prioriteringer og mål. Gjennom denne analysen fikk vi et grunnlag for å formulere spørsmål til intervju til ulike grupper informanter.

For å få tak i ulike deltakers perspektiver på prosessen og deres opplevelse av SL-prosjektet, har intervjuet sin styrke slik vi ser det. I interaksjonen som oppstår i intervjusituasjonen mellom informant og intervjuer, får vi tilgang til informasjon som ellers ikke ville ha vært tilgjengelig. Intervjuguidene som vi utviklet, hadde problemstillingene for følgeforskningen som referanseramme, men siden intervjuet var semi-strukturert, ga vi også rom for innspill fra informantene. Vi betrakter intervjuet som en faglig samtale (Kvale1997) hvor vi får en dypere innsikt i informantenes forståelse av prosjektet og de aktiviteter det medførte.

Gjennom intervju har vi anledning til å samle inn et bredt sett av kvalitative data som vil bidra til å belyse informantenes opplevelser og erfaringer med tematikken.

Det at datainnhenting og analyse har foregått under prosessen, har vært viktig for å kunne gi styringsgruppa og de øvrige deltakerne tilbakemelding om utviklingen i SL-prosjektet.

3.3 Forskningsdesign

Det er tre informantgrupper som er sentrale i SL-prosjektet – faglærere og prosjektleder ved høgskolen, studentene og praksislærerne i praksiskolen. I tillegg har vi intervjuet rektorene ved de fire grunnskolene som deltok.

Følgforskningen i studieåret 2008/2009 (studentenes 2. studieår) ble strukturert i følgende delundersøkelser:

3.3.1 Delundersøkelse I: Samarbeid i styringsgruppa

Teamet som arbeidet med skolebasert lærerutdanning hadde ved starten av det andre studieåret ett års erfaring som ”skolebaserte” lærerutdannere. De er derfor en viktig kunnskapsbase for erfaringene som gjøres i prosjektet. Det ble lagt opp til intervju høst og vår av denne informantgruppa. På grunn av tidspress på våren da intervjuene skulle gjennomføres etter studentenes eksamener, ble noen av intervjuene utsatt til høsten 2009. De ble da gjennomført som en spørreundersøkelse. Dette gjaldt faglærerne ved høgskolen.

3.3.2 Delundersøkelse II: Erfaringer i praksisfeltet

Det var viktig å dokumentere praksislærernes erfaringer med SL-studentene. Utvidet praksis gjennom hele skoleåret innvirker på den enkelte skole på en annen måte en tidligere avgrensede praksisperioder. Som tidligere nevnt, var det fire praksisskoler som deltok i prosjektet, og praksislærerne ble intervjuet høsten 2008 og våren/høsten 2009. Rektorene ved de fire skolene ble intervjuet høsten 2008.

3.3.3 Delundersøkelse III: Studenterfaringer

I oppstarten av prosjektet intervjuet vi alle studentene (jfr. delrapport 1). Dette ble fulgt opp av observasjon av studentene i undervisningssituasjon det andre studieåret etterfulgt av intervju. I observasjonen var vi spesielt ute etter hvordan studentene fungerte som undervisere, og hvordan de så ut til å finne seg til rette blant skolens øvrige personale. Denne datainnhenting foregikk våren 2009.

3.4 Kommentar

Som en oppsummering av delundersøkelsene kan vi si at analyse av intervju-dataene er det vi har lagt mest vekt på i denne rapporten. Det viktigste verktøyet i analyse av intervjuer er sammenligning. Denne er ikke begrenset til å finne nøyaktig det samme innhold eller form, men mer som leting etter likheter eller forskjell. Som forsker forsøker en å finne noe som passer sammen eller er annerledes, eller helt unike. Fellesskap og regelmessighet i data omtaler vi som mønstre, og de har her spilt en viktig rolle i tolkningsprosessen.

4. RESULTATER

I analyse av intervjudataene var utgangspunktet å se etter om det var spesielle temaer som gikk igjen, og som nevnt, om det var et mønster i hvordan disse temaene ble omtalt. Det var også interessant å undersøke om det var klare forskjeller mellom informantgruppene, og om det var overraskelser eller uventede synspunkter som kom fram.

I følgeforskningen slik vi har valgt å tolke mandatet, er det to indikatorer som spesielt utpeker seg. Disse er:

- Partenes forventninger til prosjektet representerer et mål på prosjektets suksess. Hvilke forventninger og mål hadde deltakerne til ”Skolebasert lærerutdanning”?
- Tilfredshetsindikatorer. Hvor tilfredse er deltakerne med det som er oppnådd i forhold til mål og forventninger?

Vi har først valgt å presentere resultatene fra de tre informantgruppene hver for seg, før vi i sluttkapitlet ser på disse i sammenheng og diskuterer funnene opp mot teori.

4.1 Erfaringer i praksiskolene

Som tidligere nevnt er det flere praksislærere ved hver skole som er informanter da studentene byttet årstrinn og praksislærer etter høstsemesteret. Dette ble gjort for at de skulle få undervisningserfaringer både på mellomtrinnet (5. – 7. årstrinn) og med de yngste skoleelevne (1. – 4. årstrinn). Rektorene valgte noen steder å bli intervjuet sammen med praksislærerne, andre steder ble intervjuet med rektor gjennomført som et individuelt intervju.

4.1.1 Om organiseringen

Et hovedmål i prosjektet har vært å styrke samarbeidet mellom høgskole og praksisskole. Et gjennomgående spørsmål i hele prosjektfasen har derfor vært om organiseringen av ”Skolebasert lærerutdanning” medvirket til å nå dette målet. Med organisering her tenker vi både på organisering av utdanningen til studenten og organisering av selve prosjektet.

Informanter fra praksisskolene ga uttrykk for at ”Skolebasert lærerutdanning” var et etterlengtet prosjekt. Det gjelder både rektorer og praksislærere. De mente at dette var en måte som kunne hjelpe studentene til å forstå sammenhengen mellom teoretiske studier og praktisk undervisningsarbeid bedre enn hva den tradisjonelle allmennlærerutdanningen kunne bidra til. I og med at grunnskolene og høgskolen deltok sammen i prosjektgruppa som skulle styre prosjektet, fikk deltakerne utveksle erfaringer og bli bedre kjent med hverandre, og begge grupper kunne påvirke prosessen sammen.

Skolene måtte som tidligere nevnt, søke for å komme med i prosjektet. Det mente informantene sa noe om deres syn på SL-prosjektet og motivasjonen for å delta. De var i utgangspunktet svært positive, både til å være praksisskole og til å forsøke en modell der målet var å bedre samarbeidet med høgskolen.

Flere så på SL-prosjektet som en spennende utfordring, mens andre måtte innrømme at de egentlig ikke visste så mye om selve organiseringen ved prosjektets oppstart, men som de sa, forventningene steg jo lengre ut i prosessen de kom.

Når det gjelder kvalitet i denne utdanningen, var det flere aspekter som informantene var opptatt av. Det at studentene tilbringer såpass mye tid på skolen, er etter deres syn en kvalitet i seg selv. Det vil uvilkårlig gi studentene en bredere forståelse av skolen som system og av en lærers hverdag. I tillegg ligger det mye metalæring i prosjektet som klasseledelse, hvordan en møter foreldre, om samarbeid i kollegiet, om daglig planlegging m.m. Studentene får innblikk i små og store hendelser som de vanligvis ikke får i en avgrenset praksisperiode. Studentene har også anledning til å bli bedre kjent med elevene når de oppholder seg så mye på skolen.

Noen av informantene mente at organiseringen med at studentene var tre dager i skolen og to på høgskolen hver uke, ikke var så heldig for de aller yngste elevene. Det ble for mye uro med studenter som kom og gikk, ble det sagt. Andre informanter hadde et annet syn på dette, og hadde gode erfaringer med organiseringen, også på småskoletrinnet. Det er rimelig å anta at grunnen til ulikt syn her har mye med elevforutsetninger og elevgrupper å gjøre. Noen elevgrupper trenger mer ro og stabilitet enn andre for å kunne arbeide konsentrert.

På spørsmål om denne organiseringen kunne gå utover teoristudiet, mente noen at denne formen for praksisopplæring heller kunne inspirerer til teoretiske studier. Studentene møter konkrete problemer som de vil ha behov for å få mer kunnskap om, ble det sagt.

4.1.2 Informasjon og kommunikasjon

I prosjektet lå det mange interessante felles oppgaver. ”*Vi må være gode til å kommunisere med hverandre*”, ble det sagt. Den store utfordringen i prosjektet var i noen av fasene informasjon og kommunikasjon. Dette var et tema som ble tatt opp på fellesmøter og i prosjektgruppa. Det var særlig praksisskolene som ga uttrykk for misnøye på dette punktet. De klaget over Frontersystemet, og opplevde dette som både komplisert og tidkrevende. De mente at de måtte bruke unødvendig lang tid for å finne informasjon som gjaldt dem. Her kan tilføyes at dette fortonte seg annerledes for faglæreren på høgskolen. De var vant til å arbeide på denne kommunikasjonsplattformen da den var ”deres” plattform. Som informantene fra praksisskolene hevdet, var det mange rom som det skulle søkes i og de uttrykte et sterkt ønske om endringer på dette feltet. Som en sa: ”*Frontersystemet har frustrert meg veldig*”. En annen mente at dette var et praktisk problem som det måtte gå an å finne en løsning på. Representantene fra praksisskolene syntes at en e-post var mer funksjonell. Kritikken mot Fronter avtok etter hvert som tiden gikk. Om det var fordi praksislærerne ble mer vant til å benytte seg av det, eller om mer informasjon gikk via e-post, er noe usikkert.

Det som noen stilte kritiske spørsmål ved, særlig ved starten av det andre studieåret, var om de to skolene som ikke var representert i styringsgruppa, fikk den informasjonen de trengte. Noen informanter trodde at de gikk glipp av viktig informasjon. Siden det til syvende og sist bare ble fire praksisskoler totalt (som resultat av lavt studenttall), mente noen at alle rektorene med fordel kunne ha sittet i styringsgruppa. I analyse av intervjuene fra vårhalvåret, er slike synspunkter mindre uttalte. Det kan tyde på at kommunikasjon og informasjon tok seg opp, eller at man fant nye kommunikasjonsveier.

4.1.3 Om praksislærerrollen

Setter prosjektet andre krav til praksislærere enn tradisjonell allmennlærerutdanning? Flere informantgrupper nevnte i intervjuet at det å delta i ”Skolebasert lærerutdanning” krever en viss endringsvillighet.

Det å ha de samme studentene over så lang tid var en ny erfaring for skolene. Som det ble nevnt av praksislærere, så satte det blant annet andre krav til veiledningen som studentene skulle få. Det ble stilt spørsmål ved hvordan veiledning over et så langt tidsrom kunne struktureres. Det er mer krevende å være støttende og veiledende for studentene over så lang tid. Hvordan for eksempel kan en ta vare på den fagdidaktiske progresjonen hos hver enkelt student på en god måte?

Som noen sa, må man ha en utforskende holdning i et slikt utviklingsprosjekt, ”ting er ikke ferdige”, og prosjektet går seg til underveis. Praksisskolens personale (praksislærer og rektor) bør ha en åpen holdning. Prosjektet er krevende, det ble brukt mye tid til studentene. Etter noens mening var det langt utover det som det var ressurser til.

Noe som kunne være en utfordring, var at en må sikre at praksisen blir meningsfull. Studentene er tross alt i en opplæring og må få anledning til å trekke seg tilbake for å gjøre studentoppgaver. Dette kunne være lett å glemme i en travel skolehverdag: Ved at studentene ble så integrerte i kollegiet kunne de få rollen som ”ekstralærere” mer enn som studenter

Praksislærere la vekt på at praksisopplæringen skulle være en form for tilpasset opplæring. Studentene er ulike og har ulike erfaringer når de starter utdanningen og må derfor møtes ulikt. Det var stor enighet om at studentene gjennom denne utdanningen ville bli tryggere i rollen som lærer, nettopp fordi de fikk så mye praktisk erfaring over tid.

En helt spesiell situasjon var å komme inn i prosjektet som ny praksislærer etter at prosjektet hadde pågått en stund. Det er ikke til å unngå at lærere slutter og at nye kommer inn. Noen av disse mente de hadde fått lite informasjon om hva SL-prosjektet var. Fra deres side var det et sterkt ønske om et kurs eller en innføring i veiledning og prosjektets teorigrunnlag.. De ønsket et mer tydelig svar på hva det var å være praksislærer i denne utdanningen sammenliknet med den tradisjonelle allmennlærerutdanningen. Som en sa: ”Hva er det høgskolen forlanger at jeg skal

gjøre som praksislærer?” Det har vært krevende å skaffe seg all informasjon og kunnskap på egen hånd for nye deltakere.

4.1.4 Avsluttende kommentar

Det kan i intervjuene spores en viss uenighet mellom praksislærere i begynneropplæringen (årstrinn en og to), og de som hadde ansvaret for de øvrige trinnene, når det gjaldt hvor gunstig det var å ha tre til fire studenter inne i klasserommet tre dager i uka. For noen av de yngste elevene betydde det å forholde seg til mange voksne på en gang, og også at en del av kontinuiteten i opplæringsløpet kunne bli mindre tydelig for dem. Noen av informantene mente at dette var krevende for alle parter, og at kanskje de yngste årsgruppene var de som taklet studentenes tilstedeværelse dårligst. Her må vi anta at det kan ligge andre bakgrunnsvariabler som at noen elev-grupper/klasser er mer urolige og ukonsentrerte enn andre.

Hovedinntrykket er at denne informantgruppa hadde et sterkt engasjement i prosjektet og hadde tro på at dette ville bedre samarbeidet mellom høgskole og praksisskole.

4.2 Erfaringer i høgskolen

Faglærerne ved høgskolen ga uttrykk for en positiv innstilling til SL-prosjektet og hva man har oppnådd i prosjektperioden. Det kan synes som faglærere har involvert seg i ulik grad, og at sterk involvering har medført en positiv oppfattelse av SL. Det er her grunn til å minne om Huberman og Miles (1984 og ”user’s commitment”). Hvis man i utgangspunktet kjenner forpliktelse for et prosjekt, vil man sannsynligvis være opptatt av å nå målene for prosjektet. Hvis en har kommet med i prosjektet mer tilfeldig og ikke deltatt i de grunnleggende diskusjonene, legger man kanskje ikke så mye prestisje i det.

Ett av målene for SL var å skape to likestilte læringsareaer. Som en faglærer uttaler seg om forventninger og mål, har prosjektet langt på vei lyktes:

Det spørres hvordan en definerer ”likestilt”. Dersom en mener like viktig, så kan en svare ja. Men arenaene har likevel ulik status i den forstand at HIT har ansvaret for hva som skjer i praksisskolen.

En annen sier dette:

Jeg tror også at praksislærerne har følt seg som likeverdige parter, i alle fall mye mer enn med et tradisjonelt praksisopplegg.

Når det gjaldt hvor godt samarbeidet mellom høgskole og praksisskole fungerte, mente noen at dette i høy grad avhang av praksisskolene og hva de var interessert i. I noen sammenhenger ble det slik at høgskolen måtte tilpasse seg aktivitetene i praksiskolen og ikke omvendt.

4.2.1 Informasjon og kommunikasjon

Faglærerne hadde også noen kritiske kommentarer til informasjon og kommunikasjon. Det kan se ut til at frustrasjonen over manglende informasjon i perioder gikk begge veier. Noen mente at de ikke fikk tilgang til årsplaner og arbeidsplaner fra praksisskolene. Det igjen medførte at det kunne være vanskelig å tilpasse undervisningen på høgskolen til det som studentene skulle møte i undervisningen i klasserommet. En annen mente at lite informasjon om hvordan praksislærere og studenter drøftet pedagogiske emner, gjorde det vanskelig å vite hva som var fokus i tilpasse opplæring, klasseledelse m.m.

Som nevnt, var faglærerne fortrolige med bruken av Fronter. De hevdet at en forklaring på praksisskolenes kritikk av fronter kunne være at dette ikke var en del av deres hverdag, og at det i tillegg kunne ha vært noen tekniske vansker ute på skolene. En annen forklaring var at begge parter ofte var under tidspress, og at dette kunne begrense den gjensidige kommunikasjonen.

4.2.2 Om studentenes læring

Hovedinntrykket hos faglærerne var at praksis det andre studieåret dominerte i studentenes opplæringsløp. Slik kunne det bli mindre tid til teoristudiene. Studentene hadde hovedfokus på praksis. Når det er sagt, pekte noen på at disse studentene ikke gjorde det dårligere til eksamen enn sammenliknbare grupper.

4.2.3 Likeverdighet mellom to parter

Synspunkter som kom fram under intervjuet, var at organiseringen av SL-prosjektet hadde skapt bedre balanse i forholdet mellom høgskole og praksisskole. Som en svarte på spørsmålet om en hadde oppnådd likeverdighet:

I stor grad. Jeg tror også at praksislærerne har følt seg som likeverdige parter, i alle fall mye mer enn med et tradisjonelt praksisopplegg.

En annen mente dette:

Det spørres hvordan en definerer "likestilt". Dersom en mener like viktig, så kan en svare ja. Men arenaene har likevel ulik status i den forstand at HIT har ansvaret for hva som skjer i praksisskolen.

Hvor vellykket samarbeidet har vært, vurderes noe ulikt av informantene, alt etter i hvilken grad en har identifisert seg med prosjektets målsetting. Det er imidlertid enighet om at prosjektet har forbedret forholdet mellom praksisskolen og høgskolen. Noen faglærere har vært mer engasjerte enn andre og har lagt vekt på å observere studentene i undervisningssituasjoner for bedre å kunne tilpasse oppgavene som har vært gitt fra høgskolen.

Organiseringen har skapt nye møteplasser og nye diskusjonsfora. Som flere faglærere pekte på har de fått bedre innsyn i skolenes virksomhet, men sier samtidig at de ikke vet så mye om praksisopplæringens innhold og arbeidsmåter. Samarbeid er avhengig av gjensidighet.

Graden av samarbeid varierte fra praksisskole til praksisskole. Når det gjelder matematikk, et fag som bygger stein på stein, vil graden av samarbeid også være avhengig av temaene som behandles i praksisklassen. Min erfaring er at det ofte er vi i høgskolen som må tilpasse oss aktiviteten i praksisklassen.

Utsagnet om at høgskolen måtte tilpasse seg praksisskolen viser muligens at fleksibiliteten er større på høgskolen enn i grunnskolen. Skolene har ofte stramme rammer som skolerute, timeplan, organisering av lærere i team og lignende å ta hensyn til. Praksislæreren på sin side ga ikke uttrykk for at de måtte tilpasse seg høgskolens aktiviteter.

4.2.4 Avsluttende kommentar

Faglærerne hadde en positiv innstilling til SL-prosjektet. Noen mente imidlertid at dette kunne beskrives som et "eksklusivt" prosjekt siden det hadde så få deltakere. Etter deres syn ville det være vanskelig å gjennomføre for eksempel GLSM-eksamen⁴ i stor målestokk med mange studenter. Andre så det som de hadde erfart

⁴ GLSM står for grunnleggende lese-, skrive og matematikkopplæring. Faget skal styrke lærernes faglige og didaktiske grunnlag for å gjennomføre grunnleggende lese-, skrive-, og matematikkopplæring på småskoletrinnet. I SL-prosjektet gjennomførte studentene en eksamen i GLSM hvor oppgavene var utarbeidet av praksislærere og faglærere i fellesskap. De samme vurderte prestasjonene (læringsutbytte i studiefag og praksisfag kombinert i en karakter). Eksamen inneholdt to deler: Studentene ble observert mens de gjennomførte en undervisningstime etter oppgitt emne. Denne ble etterfulgt av en skriftlig redegjørelse for opplegget

i ”Skolebasert lærerutdanning” som en måte å svare på utfordringene som NOKUTs evaluering hadde pekt på.

4.3 Studentenes syn på Skolebaser lærerutdanning

I oppstarten av prosjektet intervjuet vi alle studentene (jfr. delrapport 1). Dette ble fulgt opp med observasjon av studentene i en undervisningssituasjon i det andre studieåret, etterfulgt av intervju. Hovedhensikten med observasjonen var å ha et felles utgangspunkt for det siste intervjuet.

4.3.1 Mye praksis og lite teori?

Studentene hadde mye positivt å si om organiseringen av SL-prosjektet. Flere nevnte at sammenhengen mellom teori og praksis ble tydelig, og at mye av det som var fagstoff på høgskolen kom til nytte i praksis.

Teoriundervisningen har hatt relevans for praksis. Jeg synes det har vært en rød tråd.

Det har vært en god sammenheng mellom høgskole og praksisskole, men det kan nok bli enda bedre. Det er på god vei. Blant annet på grunn av den lange praksisperiodene. For meg var det veldig viktig å bli kjent med den rollen og bli kjent med elevene.

Det var imidlertid tydelig at presset både fra høgskolen og fra praksisskolene opplevdes sterkere utover våren enn det som var tilfellet i høstsemesteret. En grunn til det var at det var en viss opphopning av eksamener og prøver ved slutten av studieåret, En annen grunn var at undervisningen på de yngste årstrinnene opplevdes som mer krevende enn på mellomtrinnet hvor de hadde undervist i høsthalvåret.

Praksis tok litt overhånd. Samtidig ble det lett å henge teori på praksis.

Jeg har savnet frihet til meg selv og studiet. Jeg ble veldig bundet.

Det som er bra er at det er så mye praksis. Men samtidig er det en ulempe også. Vi får ikke tid til å være student. I praksis må du gi hundre prosent hele tiden. Praksis tar mye.

Noen sier at de i perioder har vært så presset at de vurderte å sykmelde seg for å hente seg inn igjen og få en pause. Opplevelse av å komme til kort og ikke strekke til var en ekstra stressfaktor. Men etter hvert gikk det bedre. Som en sier:

Det var en prosess jeg måtte igjennom. Nå er jeg over kneika. Kanskje det var en prosess jeg måtte ha jobbet med som nyutdannet hvis vi ikke hadde hatt den skolebaserte lærerutdanningen.

Når det gjaldt alternativer til organiseringen av praksis, var det ikke entydig hva studentene ønsket. Dette var noe de diskuterte jevnlig i studentgruppa i det andre studieåret. Ett forslag de hadde, var at man konsentrerte opplegget i praksisuker og studieuker i stedet for å være tre dager ute i skolen og to dager på høgskolen hver uke gjennom hele året. Samtidig kom det fram synspunkter på at nettopp den organiseringen som hadde vært, gjorde at de fikk et enestående innblikk i skolens hverdagsliv og ble godt kjent med både elever og personalet. De hadde ikke fått de samme erfaringene med en annen organisering, mente flere av informantene.

En uttrykker det slik:

Jeg følte meg som en integrert del i kollegiet. Egentlig var det bare lønns-slippen som manglet.

Et spørsmål i denne sammenhengen, var om studentene ble så integrerte i kollegiet at det kunne være vanskelig å stille kritiske spørsmål eller forholde seg kritisk til virksomheten i praksisskolen. Noen mente at de hadde vært på en praksisskole som gjorde så mye bra og hvor kollegiet samarbeidet så godt, at det var lite å sette fingeren på. De mente imidlertid at dette ikke gikk utover deres kritiske blikk på skolens virksomhet.

Det var mange ting jeg tenkte jeg ville gjort annerledes og ting som foregikk som ikke var en del av min pedagogikk.

Det viktigste for studentene var som en sa, at de hadde blitt møtt med tillit og respekt ute på skolene, både av praksislærerne og det øvrige kollegiet.

4.3.2 Om det å være lærer

Informantene var ganske enige om at de nå hadde fått god innsikt i hvordan det er å være lærer, og at de hadde sett hvor krevende en lærers hverdag kan arte seg.

Det hadde medført at flere endret sin oppfatning av læreryrket.

Det å være lærer, det er man med hele seg. Det er en personlig utvikling. En trenger mye tilbakemelding.

En informant sier at teorien i allmennlærerutdanningen var på et høyere nivå enn hva vedkommende hadde tenkt i forkant. Studiet ble oppfattet som krevende, og det igjen førte til endring i oppfatningen av læreryrket – at det også er krevende. En annen nevner at det å være lærer, er noe helt annet enn det vedkommende trodde og pekte på at det ”er et kreativt yrke som aldri er kjedelig”.

Studentene mente at de hadde lært mye om klasseledelse og hvordan de skulle opptre foran en gruppe elever. Samtidig pekte flere på at en lærer trenger å være faglig dyktig. Som en sa, er elever flinke til å gjennomskue faglig usikkerhet. En kan ikke stille opp foran en gruppe elever og ikke være godt forberedt.

Vi har blitt tvunget til å ta studiet seriøst. Vi har hatt det veldig travelt de siste månedene, men vi har lært en masse. Da vi hadde skoleovertakelsen, så vi forskjell på studentene fra skolebasert lærerutdanning og de andre. Vi hadde et helt annet utgangspunkt, vi var mye sikrere og kjente rutinene som er på en skole.

En annen mente at det å være lærer er ”helt fantastisk når det går bra, og helt forferdelig når det går dårlig”. Flere ga uttrykk for at de så fram til å bli lærer, og at den utvidete praksisen annet studieår hadde gitt dem en viss sikkerhet i det å stå foran en gruppe elever.

4.3.3 ”Mesterens” betydning

For studentene ble praksislærerne ”mesterne” i skolenes praksisfelleskap. Som en sier:

Jeg har fått sett veldig mange ulike løsninger på mange ulike problemer. En veldig stor styrke. Har fått arbeidslivet inn i lærerutdanningen. Nå går det mye fortere å planlegge timene. Praksislæreren har vært viktigst for denne læringen.

Ved den organiseringen av praksis som kjennetegnet det andre studieår, vil uvil-kårlig praksislærer få stor betydning for studentenes praksiserfaringer og oppfatninger av lærerprofesjonen. Praksislærerne hadde en helt sentral rolle for studentene, både på godt og vondt, som en sa: ”Det er de som er eksperter på undervisningen og kan gi veiledning”.

Praksislæreren har vært en viktig rollemodell. De har sett oss, og vi har sett dem. De har vært veldig flinke til å skape god kontakt. Har blitt glad i

praksislæreren. Ikke venn akkurat, men en vi setter stor pris på. Du kan få tips om hvordan ulike elever reagerer, tips om hva du kunne ha gjort annerledes. Fornøyd med veiledningen.

Studentene så at det kunne være forskjeller når det gjelder praksislærernes kompetanse i å gi veiledning. Det ble pekt på at det hadde gitt utslag i forberedelsene til GLSM-eksamen. Noen hadde ”truffet” kravene i denne eksamenen bedre enn andre, muligens fordi de hadde fått en bedre veiledning av praksislæreren.

Betydningen av praksislæreren så ut til å være stor for alle. Praksislæreren var inspirasjonskilde og støtte:

Praksislæreren er den største ressurspersonen. Er så rolig og har stålkontroll på alt. Hun gir oss trygghet og var der for oss.

4.3.4 Trepartsamtalen og eksamen

Som det er pekt på tidligere i rapporten var trepartsamtalen et viktig møtested for de tre partene – studenten, faglærer og praksislærer. Noen i de andre informantgruppene sa de hadde problemer med å forstå hvorfor det var vanskelig for studentene å reise problemstillinger til diskusjon i disse samtalen. Studentenes erfaringer var at mange problemer og spørsmål som dukket opp underveis i praksisen, ble tatt opp der og da under veiledningen med praksislæreren rett etter undervisningsøkta var over. Slik noen så det, gikk de ikke og ”sparte på” problemstillinger til en trepartsamtale skulle finne sted.

Trepartsamtalen var vanskelig å få til. Når vi snublet over et problem eller spørsmål diskuterer vi det der og da med praksislærer eller de andre studentene.

Noen studenter ønsket at man kunne ha fått et tema i forkant av samtalen og hatt det som utgangspunkt. Andre mente at det fungerte bra, for eksempel ved at faglærer var orientert om hva de holdt på med i praksis. En sier dette om en trepartsamtale hvor matematikkundervisningen var i fokus.

Faglæreren kom i klasserommet å så på hva vi gjorde. Så snakket vi om det etterpå. Det fungerte veldig bra.

Slik de fleste så det, har trepartsamtalen et utviklingspotensial. For at den skal fungere tilfredsstillende, peker noen av informantene på at det kreves en rolle-

avklaring. Det kan være vanskelig å kjenne seg likeverdig sammen med faglærere og praksislærere som har mer kunnskap og erfaring enn studenten.

Når det gjelder GLSM-eksamen, kunne de aller fleste referere til denne eksamensformen som en positiv opplevelse.

En fin eksamensform. Kan vise mer hva man står for. Jeg trivdes veldig godt med det.

Ganske genialt, så relevant som det kan bli!

Det kom imidlertid fram noen kritiske kommentarer. En mener at den praktiske delen ikke ble vektlagt i særlig grad i vurderingen.

Det synes jeg var feil. Praksis må telle litt mer.

Ellers er det enighet om at denne eksamensformen var virkelighetsnær og lærerik. En foreslår at studentene kunne fått en liknende oppgave i forkant. Slik ville de ha vært bedre forberedt på hva de ville møte og hvilke elementer som telte i vurderingen.

4.3.5 Avsluttende kommentar

Studentene hadde ikke spesielle forventninger til studiet da de begynte da mange ikke visste noe om ”Skolebasert lærerutdanning”. Informasjonen hadde ikke nådd ut til dem som søkte lærerstudiet. Som en sier, likte vedkommende seg bedre og bedre etter hvert. Da de ble en del avprosjektet, ble de glade og takknemlige for å ha fått denne muligheten. Det er enighet om at mye praksis har vært bra, selv om det til tider kan ha gått utover teoristudiet. Flere er optimistiske med hensyn til dette og mener at mye kan tas igjen i tredje og fjerde studieår.

Denne studentgruppa bestod av 13 personer, de har vært en eksklusiv gruppe på mange vis, og hovedinntrykket er at de har fått en tett og god oppfølging, både fra høgskolen og fra praksiskolene. Hvis vi ser på indikatoren for tilfredshet, så viser datamaterialet fra studentintervjuene at prosjektet har vært vellykket.

5. DISKUSJON AV RESULTATER

5.1 Utvikling av praksisfellesskapet

Felles møteplasser

Prosjektet har styrket samhandlingen og samarbeidet mellom høgskole og praksisskole slik faglærere, rektorer og praksislærere ser det. Det er skapt flere felles møteplasser og arenaer for faglig utveksling, noe som anses som et suksesskriterium i praksisopplæringen (Rambøll Management 2007). Særlig praksislærere og rektorer er positive til denne formen for samarbeid og mener at organiseringen i prosjektet er en stor forbedring i forhold til organiseringen av praksisopplæringen i den tradisjonelle allmennlærerutdanningen. Det ble av flere pekt på at NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen var et viktig incitament for i sterkere grad å rette søkelyset mot sammenhengen mellom teoriundervisningen på høgskolen og praksisopplæringen i skolen, samt styrke sammenhengen mellom det pedagogiske og fagdidaktiske miljøene ved høgskolen. Samtidig mente noen at fordi prosjektet er i stadig utvikling, kan det være krevende, da deltakerne må ha en utforskende innstilling og være motiverte for forandring. De som deltar, må være villige til å endre seg og skape nye meningsfellesskap ("community of practice", Lave og Wenger, 1991). Flere informanter ga uttrykk for at deltakelse i prosjektet ga faglig påfyll, og at de hadde stort læringsutbytte ved å delta.

Skoleledelsens betydning

Et annet suksesskriterium som Rambøll Management (2007) peker på, er skoleledelsens rolle og betydning for praksisopplæringen. Flere informanter i denne kartleggingen av praksisopplæringen pekte på at det er svært viktig å ha en skoleleder som følger opp. I SL-prosjektet var rektorene engasjerte deltakere i praksisopplæringen og de endringene denne innebar. To av rektorene satt dessuten i prosjektgruppa. Det at skolene måtte søke for å få delta i SL-prosjektet, kan også ha styrket rektorenes interesse og engasjement.

Utvikling av meningsfellesskap

Gjennom diskusjoner om hva som bør vektlegges i vurdering av studentene (slik tilfellet var i GLSM-eksamenen) skaptes det en felles forståelse for kriterier i karaktersetning. De to praksisfellesskapene fikk et overlappende meningsfelless-

skap. De utviklet et felles språk for vurdering. Både denne eksamensformen og trepartsamtalen har vært viktige signaler for hvordan forholdet teori- og praksisopplæring kan arbeide mot samme mål.

Nærhet til praksis

Fra praksisskolenes side blir det understreket at den utvidede praksisen andre studieåret er en kvalitet i seg selv. Det at studentene tilbringer tre dager i praksis hver uke gjennom det andre studieåret, vil etter disse informantenes mening gi dem en bredere forståelse av skolen som system og av en lærers hverdag og ulike arbeidsoppgaver. I tillegg ligger det mye metalæring i den type organisering; studentene får innblikk i andre sider ved for eksempel hjem-skole-samarbeid og i små og store hendelser som de vanligvis ikke vil få i en avgrenset praksisperiode. Mye læring skjer som et uatskillelig aspekt ved å utføre arbeidet. Praksisfellesskapet binder deltakerne sammen ved at de gjør ting i fellesskap og bruker hverandre som basis for å utvikle kunnskap om det de gjør.

Det som noen opplever som en utfordring i prosjektet, er å sikre at praksisopplæringen blir meningsfull, og at det er en faglig og fagdidaktisk progresjon i oppgavene som studentene skal gjennomføre. Dette er også en utfordring for praksislærere når de veileder studentene. Det er annerledes å veilede en student gjennom en prosess som pågår gjennom et helt år enn det å veilede studenten etter en avgrenset praksisperiode (blokkpraksis).

Både studentene selv og praksislærere og faglærere antar at studentene vil bli tryggere i rollen som nyutdannede lærere og står bedre rustet til å møte ulike elevgrupper. De har gjennom prosjektet blitt fortrolige med lærer- og skolediskursen. Observasjoner i praksisskolene viste at studentene var godt integrerte i lærerkolle-giet og deltok i ulike arbeidsoppgaver på lik linje med skolens faste lærere. Det var også tydelig at de hadde lært en del om klasseledelse og hvordan de eventuelt kunne forebygge uro og mer disiplinære situasjoner i elevgruppene. Det var for eksempel samsvar mellom hvordan praksislærere taklet uroelementer og hvordan studentene møtte liknende situasjoner. Studentene mente også selv at de på mange vis var på likefot med lærerne.

Balansen mellom studier og praksis

Mulighet for å følge opp den enkelte student blir større siden den (de) samme praksislærerne møter studenten kontinuerlig over tid. Samtidig er det en balansegang for praksislærere å ikke pålegge studentene for mange oppgaver slik at praksispresset blir for stort i forhold til studiet ved høgskolen. Studentene er under opplæring, og de må få tid til å være studenter og fordype seg i teoristoffet. Noen studenter ga uttrykk for at det kunne være vanskelig å fordele tiden mellom forberedelse og planlegging av undervisning, og teoretiske studier ved høgskolen og forberedelse til eksamen. Rent praktisk var det organisert slik at studentene skulle være ferdige med planleggingen for den neste uka den siste dagen i praksis (onsdager)⁵. Likevel kunne det være vanskelig i enkelte situasjoner å legge praksisplanlegging og opplevelser i praksis til side og konsentrere seg om oppgaver og aktiviteter ved høgskolen.

5.2 Likeverdighet

I hvilken grad lyktes en med to likeverdige utdanningsarenaer i ”Skolebasert lærerutdanning”? Et hovedinntrykk etter analysen av datamaterialet er at det er høy grad av enighet om at høgskole og praksiskole har nærmet seg hverandre og funnet nye måter å samarbeid på i utdanningen av lærere. Både faglærere og praksislærere mener at organisasjonsmodellen har ført til en tettere kopling og en større forståelse for de ulike institusjonenes arbeidsmåter og målsettinger. Gjennom dette samarbeidet har sammenhengen mellom teori og praksis blitt styrket, blant annet gjennom de oppgavene studentene har fått fra høgskolen. Disse har hatt klar sammenheng med det som studentene skulle utføre i praksis. Selv om man ikke fikk til den gjensidige utvekslingen av fagpersoner som var forespeilet i prosjektbeskrivelsen, pekes det på av flere informantgrupper at likeverdigheten mellom de to læringsarenaene har kommet mer på plass.

Kontakten og møtehyppigheten mellom de to partene var størst i den første delen av prosjektperioden og avtok noe etter hvert. Faglærere hadde på grunn av andre oppgaver lite tid til å besøke studentene i praksis utover det som var fastsatt, men-

⁵ Studentene hadde praksis mandag, tirsdag og onsdag, mens undervisning på høgskolen fordelte seg på torsdag og fredag.

te de. Det kan se ut til at høgskolen ikke fikk det samme innsynet i praksisskolenes praksis som praksiskolene fikk i høgskolens undervisning. Faglærerne mente at høgskolens undervisning hadde endret seg, men de visste lite om hvilken effekt ”Skolebasert lærerutdanningen” egentlig hadde på innholdet i undervisningen ute i skolene.

Noen av praksislærerne ga uttrykk for at de måtte være mer endringsvillige i denne type allmennlærerutdanning enn i den tradisjonelle, men det kom ikke fram noe klart standpunkt i forhold til *hva* som hadde endret seg i praksisopplæringen. Var det for eksempel slik at studentenes teorigrunnlag fra studiefag fikk større plass i veiledningssamtaler? Ble praksisskolene mer opptatt av utdanningsforskning og skoleundersøkelser fordi organiseringen av prosjektet innbød til slike diskusjoner mellom faglærere og praksislærere? Kunne studentene for eksempel integrere informasjons- og kommunikasjonsteknologi som de var vant med fra høgskolen, inn i undervisningen? For å få svar på slike spørsmål ville observasjoner over tid vært en mulig forskningsmetode. Uansett kan slike spørsmål være nyttige å drøfte i den nye grunnskolelærerutdanningen.

Som Haug (2010) peker på, er skolene vesentlige for lærerutdanningen, både som premissleverandør, som utdanningsarena og som ”endestasjon” for lærerutdanningen. Det er derfor viktig at endringer i lærerutdanningen følges opp av endringer i praksisopplæringen.

Med en utvidet praksisopplæring øker uvilkarlig fokus på praksislærerne. Praksis er for de fleste studentene en positiv erfaring. Samtidig er det pekt på, blant annet av Ulvik (2007), at både praksislærere og studenter oppfatter praksis som en treningsarena der veilederens oppgave i første rekke er å gi tilbakemeldinger på studentenes undervisning og si hva som virker og ikke virker. Ulvik hevder at en slik tilnærming til praksis ”*reduserer kompliserte avgjørelser til tekniske manøvrer*” (s. 52). Praksis som utdanning innebærer noe mer enn å få slike tilbakemeldinger – studentene må få anledning til å observere, undersøke, tolke og analysere andres undervisning, elevarbeid og andre aktiviteter i skolens virksomhet (Nilssen 2009).

Det kan imidlertid være utfordrende å ivareta lærerrollen for elever og praksislærerrollen for studenter på en og samme tid (Nilssen 2009). Nilssen refererer blant annet til Bullough (2005) og hans begrep om praksislærere som ”boundary span-

ners”, dvs. en yrkesfunksjon der de skal ha en fot i skolen og en fot på høgskolen eller universitetet. Likevel vil deres primære identifikasjon være med lærere og elever og ikke med lærerutdannere og studenter, ifølge Bullough. Identiteten som praksislærer er underordnet identiteten som lærer. En konsekvens av dette er at en mer praksisbasert lærerutdanning knapt vil bli noe mer enn en svak øvelse i yrkes-sosialisering, slik Bullough (2005) ser det. Hvordan en skal lykkes med å utvikle *lærerutdanningsidentitet* i praksiskolene, vil være avhengig av at praksislærerne får utvikle sin identitet som lærerutdannere. Det kan foregå ved at de får utvide sin kompetanse som ansvarlige for både elevene og for lærerstudentenes læring (Nilssen 2009). Satsning på kurs i veiledning og felles kompetanseutvikling av ”praksislærerkorpsset”, samt diskusjon og refleksjon av hva som er praksislærerens rolle, kan ha positiv effekt. Praksislærerne trenger å utvikle et læringsfellesskap hvor de kan diskutere og artikulere roller og oppgaver.

”Skolebasert lærerutdanning” ga rom for gjensidig utvikling ved høgskolen og praksisskolen gjennom sin organisering, deling av oppgaver og ansvar og diskusjoner mellom partene. Som noen av informantene var opptatt av å understreke i intervjuet, så kunne en ikke forvente å nå alle mål etter to år. Det er for kort tid i denne type prosjekt til å si hva de varige endringene vil bli. Men resultatet fra følgeforskningen viser at det her har det blitt satt noen spor som bør følges opp og utdypes, eller ”*foredles*”, som en av informantene uttrykte det.

6. REFERANSER

- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.
- Finne, H., Levin, M. og Nilssen, T. (1995). Trailing research. A model for useful program evaluation. *Evaluation*, 1, 11-31.
- Flyvbjerg, B. (1991): *Rationalitet og Makt. Det konkrete videnskap. (Doktorgrads-avhandling)*. Akademisk Forlag A/S.
- Haug, P (2010): Positive lærerutdannere driver lukket forskning. Intervju om NYMY-prosjektet. <http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier-SPS/NYMY/Nyhetsarkiv/Privat-avgrenset-og-fragmentert> (lastet ned februar 2010).
- Huberman, A.M. & Miles, A.M. (1984): *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Kirkpatrick, D.L. (1998): *Evaluating training programs: the four levels*. San Fransisco: Berett-Koehler Publishers Inc.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindøe, P. H., Mikkelsen, A., Olsen, O. E. (2002). ”Fallgruver i følgeforskning”, *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 2.
- Nilssen, V. L. (2009): Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02/2009. 135-146.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen 2006*. Institusjonsrapporter: http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/NOKUT_INSTITUSJONSRAAPP_web.pdf
- Rambøll Management (2009): *Når kunnskap gir resultater*. [http://skolenettet.no/nyupload/Moduler/Kompetanseutvikling/Dokumenter/Samarbeidsprosjektet/Rapport_kartlegging_praksisopplaeringen\[1\].pdf](http://skolenettet.no/nyupload/Moduler/Kompetanseutvikling/Dokumenter/Samarbeidsprosjektet/Rapport_kartlegging_praksisopplaeringen[1].pdf) (lastet ned november 2009).
- Segaard, S.B. (2007): *Refleksivitet i følgeforskning – Strategi, roller og utfordringer*. Paperpresentasjon på Fagkonferansen 2007, Trondheim 3-5 januar.
- Ulvik, M. (2007). *Betydningen av praksis i lærerutdanningen*. Kronikk i *Utdanning*, 23.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

7. VEDLEGG

7.1 Intervjuguider

Intervju av faglærere

7.1.1 *Intervju av faglærere*

a) Intervju høst 2008

| Intervju høgskoletilsatt | |
|---|--|
| Bakgrunn Generelle synspunkter på Skolebasert lærerutdanning - SL. Målsetting. Utviklingen og prosessen så langt Hovedinntrykk | |
| Synspunkter på organisering, styring og ansvar Hvilke kvaliteter mener du det ligger i organiseringen (styringsgruppe, strukturering og omfang av praksis, arbeidsfordeling høgskole og praksisskole, m.m.)? Hvilke beslutninger tas i styringsgruppe? Hos faglærere? Hvordan fungerer kommunikasjonen og samarbeidet med praksiskolene? Er det informasjon du har savnet? | |
| Utfordringer i stillingen som faglærer. Hvordan er kommunikasjonen og samarbeidet med studentene? Hva tror du om studentenes faglige læringsutbytte i SL? Har høgskolen utbytte av å delta? | |
| Tiltak/endringer dere har gjort underveis? Har dette eventuelt vært vellykket? | |

| | |
|---|--|
| <p>Faglærerrolle. Hvilke oppgaver tilfaller deg i prosjektet? Er det ansvarsområder du savner eller ansvarsområder som du mener andre bør overta?</p> <p>Hva er erfaringene med trepartsamtalen?</p> | |
| <p>Hvilket læringsutbytte har du selv ved å delta i SL?</p> <p>Er det annen type kompetanse hos faglærer som etterspørres i SL enn i vanlig allmennlærerutdanning?</p> <p>Kompetansutvikling/kurs det er behov for?</p> <p>Hvordan vil du vurdere de praksisseminarene/samlingene som har vært? Spesielle tema som har vært interessante?</p> | |
| <p>I hvilken grad mener du at SL har positiv effekt på studentenes lærerkompetanse? Studentenes motivasjon til å lære teori/teoretisk kunnskap?</p> <p>Kunnskap om skole, lovgivning, læreplaner m.m.</p> <p>Holdninger til læreryrket?</p> | |
| <p>Forventninger til SL, framtidsperspektiver.</p> <p>Hva mener du vil komme ut av SL-prosjektet?</p> <p>Er dette framtidens organisering av allmennlærerutdanningen?</p> <p>Eventuelle svakheter som bør rettes opp.</p> | |
| <p>Andre kommentarer?</p> | |

b) Intervju/spørreundersøkelse vår 2009

7.1.2 Skolebasert lærerutdanning 2007-2009

| | |
|--|--|
| | |
| Ett av målene med skolebasert lærerutdanning var å tilby studentene to likestilte læringsarenaer. I hvilken grad mener du at prosjektet har lyktes med det? | |
| Endret kommunikasjonen og samarbeidet med praksisskolene seg i løpet av studieåret 2008/2009? Hvis ja, på hvilken måte? Er det informasjon eller opplysninger fra praksisskolene du savnet i løpet av prosjektperioden? Hva mener du var hovedgrunnen til at bruken av Fronter ble et diskusjonstema når partene møttes? | |
| Endret du din undervisning og veiledning av studentene på bakgrunn av målene i SL? | |
| Fikk du inntrykk av at praksisopplæringen endret seg på bakgrunn av målene i SL? | |
| I hvilken grad greide studentene å balansere innsatsen i studiet med innsatsen i praksisfeltet? | |
| Hva er dine erfaringer med trepartsamtalen? | |
| Var eksamen i GLSM en vellykket form? | |
| Hvilken effekt mener du at SL har hatt på studentenes lærerkompetanse? <ul style="list-style-type: none">- Økt motivasjon for å lære teori/teoretisk kunnskap- Kunnskap om skolevirksomhet, lovgiv- | |

| | |
|--|--|
| ning, læreplaner m.m. - Forståelse for læreryrket - Elevkunnskap - Klasseledelse - Fagdidaktisk kompetanse | |
| Hvilke erfaringer fra SL mener du det er viktig å ta med seg videre i allmennlærerutdanningen? | |

7.1.3 Intervju lærerstudenter

1. Første året spurte vi om dine forventninger til studiet. Hva vil du nå si om studiet generelt og dine erfaringer så langt? Hva har du savnet i studiet?
2. I hvilken grad har SL innfridd og/eller avkrefta de forventningene du hadde til lærerutdanningen og yrket?
3. Har du i løpet av de to første årene endret dine oppfatninger av fag og av læreryrket, eventuelt på hvilken måte?
4. Hvordan ønsker du å bli som lærer? Hva mener du kjennetegner en god lærer? Hvilke kunnskaper og ferdigheter bør en lærer ha for å lede elevens læringsarbeid?
5. Har dine oppfatninger av hvilke holdninger og verdier skolen må fremme hos elevene endret seg etter disse to årene?
6. Hva mener du er det viktigste målet med skolen? Har du lært noe om hvordan skolene forsøker å bedre kvaliteten på opplæringen?
7. Hva mener du er det viktigste elevene bør sitte igjen med etter endt skolegang?
8. Hva tror du blir de mest utfordrende oppgavene som lærer? (Klasseledelse, vurdering, fagundervisningen, samarbeid med hjemmene, samarbeid med kollegaer m.m.).
9. I hvilken grad har du erfart at å følge studiefaget ha vært avhnegig av styrt aktivitet på praksisskolen og høgskolen?
10. Hva har du lært gjennom praksis? Hvordan vil du beskrive praksisperiodene? Utfordringer? Gode opplevelser? Rolle? Det viktigste læringsutbyttet?
11. Har SL bidratt til at du er blitt en del av miljøet ved praksisskolen?
12. Føler du at du kan vurdere praksisskolen med et kritisk og selektivt blikk, eller føler du at du raskt er blitt assimilert inn i den lokale skoletradisjonen?
13. Har du opplevd noe i skolen du er kritisk til? Eventuelt hva?
14. Hva vil du si om praksislærers rolle? Er det å hjelpe til med planleggingen? Knytte sammen teori og praksis? Gi tilbakemeldinger? Annet?
15. Hva mener du om den veiledningen du har fått? På høgskole, i praksis.
16. Hvilken rolle har faglærer spilt i praksis?

17. Tror du praksislærer har betydning for hvordan du vil utføre læreryrket?
18. Innholdet i teoristudiet (teorikunnskap, forelesninger, oppgaver m.m.). vanskelighetsgrad. Sammenhengen mellom pedagogikk og fag. I hvilken grad synes du at det som skjer på høgskolen forbereder deg til praksis?
19. Hvis du ser på studiet som helhet, hva vil du si er styrke og svakheter ved denne organiseringsmodellen? Hvordan vil du beskrive sammenhengen mellom de to læringsarenaene?
20. På hvilken måte har du erfart et samspill mellom undervisningsaktiviteter på høgskolen og praksisundervisning på praksisskolene?
21. Hva vil du si om trepartsamtalen?
22. Hva har du lært å legge til grunn i planleggingen av undervisningen? Læreplan, lærebok, annet?
23. Har du fått noe inntrykk av hvilke endringer som har foregått i skolen etter at LK06 ble innført? Elevvurdering? Elevmedvirkning? Læringsmål? Kriterier for måloppnåelse? ”Notoddenprosjektet”?
24. Hva vil du si om eksamen i GLSM? Var denne formen hensiktsmessig?
25. Er fagdager hvor alle møter hensiktsmessig arbeidsform?

7.1.4 Intervju praksislærere/rektorer

a) Intervju høst 2008

| Intervju høgskoletilsatt | |
|---|--|
| Bakgrunn Generelle synspunkter på Skolebasert lærerutdanning - SL. Målsetting. Utviklingen og prosessen så langt Hovedinntrykk | |
| Synspunkter på organisering, styring og ansvar Hvilke kvaliteter mener du det ligger i organiseringen (styringsgruppe, strukturering og omfang av praksis, arbeidsfordeling høgskole og praksisskole, m.m.)? Hvilke beslutninger tas i styringsgruppe? Hos faglærere? Hvordan fungerer kommunikasjonen og samarbeidet med praksiskolene? Er det informasjon du har savnet? | |
| Utfordringer i stillingen som faglærer. Hvordan er kommunikasjonen og samarbeidet med studentene? Hva tror du om studentenes faglige læringsutbytte i SL? Har høgskolen utbytte av å delta? | |
| Tiltak/endringer dere har gjort underveis? Har dette eventuelt vært vellykket? | |
| Faglærerrolle. Hvilke oppgaver tilfaller deg i prosjektet? Er det ansvarsområder du savner eller ansvarsområder som du mener andre bør overta? Hva er erfaringene med trepartsamtalen? | |
| Hvilket læringsutbytte har du selv ved å delta i SL? Er det annen type kompetanse hos faglærer som etterspørres i SL enn i vanlig allmennlærerutdanning? | |

| | |
|---|--|
| <p>Kompetansutvikling/kurs det er behov for?</p> <p>Hvordan vil du vurdere de praksisseminarene/samlingene som har vært? Spesielle tema som har vært interessante?</p> | |
| <p>I hvilken grad mener du at SL har positiv effekt på studentenes lærerkompetanse? Studentenes motivasjon til å lære teori/teoretisk kunnskap?</p> <p>Kunnskap om skole, lovgivning, læreplaner m.m.</p> <p>Holdninger til læreryrket?</p> | |
| <p>Forventninger til SL, framtidsperspektiver.</p> <p>Hva mener du vil komme ut av SL-prosjektet?</p> <p>Er dette framtidens organisering av allmennlærerutdanningen?</p> <p>Eventuelle svakheter som bør rettes opp.</p> | |
| <p>Andre kommentarer?</p> | |

Intervju med rektor

| Skole 0 Rektor | |
|--|--|
| <p>Generelle synspunkter på hvor SL står nå</p> <p>Målsetting</p> <p>Struktur</p> <p>Utviklingsprosess</p> <p>Hva mener du om organiseringen som er valgt - fungerer den slik dere var forespeilet?</p> | |
| <p>Egen rolle i SL</p> <p>Hvilke oppgaver tilfaller deg som rektor i prosjektet?</p> | |
| <p>Hvilke kvaliteter mener du det ligger i en slik modell for allmennlærerutdanning? Læringsutbytte for studenter?</p> <p>Læringsutbytte for praksislærer?</p> <p>Læringsutbytte for skolen?</p> <p>Kompetansebehov?</p> | |
| <p>Hvilke beslutninger tas i styringsgruppa? Hos deg som rektor?</p> <p>Hvordan opplever du samarbeidet og kommunikasjonen med prosjektledelsen (høgskolen)?</p> <p>Ansvarsfordeling?</p> <p>Forankring?</p> <p>Er det informasjon/veiledning du har savnet?</p> | |
| <p>Spesielle utfordringer i modellen (vekting av teori/praksis, gjensidighet, kunnskap om hverandres mandat og oppgaver)?</p> <p>Utfordringer ved egen skole (angående personale, nærmiljø, elever, rammevilkår) i forhold til praksisopplæringen av studentene?</p> <p>Hva kan din skole tilføre allmennlærerutdanningen?</p> | |
| <p>Synspunkter på trepartsamtalen</p> | |
| | |

| | |
|---|--|
| <p>Mener du at dere nå kan se positiv effekt blant lærere og studenter, eventuelt elever? (Trivsel, læringsresultater, samarbeid og lignende)</p> | |
| <p>Forventninger til SL, framtidsperspektiver. Hva mener du vil komme ut av SL-prosjektet? Er dette framtidens organisering av allmennlærerutdanningen? Eventuelle svakheter som bør rettes opp.</p> | |
| <p>Andre kommentarer?</p> | |

b) Intervju vår 2009

Intervju med praksislærere

| Skole 00 lærer | |
|--|--|
| Generelle inntrykk etter det 2. studieåret. | |
| Har kommunikasjonen og samarbeidet med høgskolen endret seg i løpet av dette året? Hvis ja, på hvilken måte? Er det informasjon eller veiledning fra HiT dere har savnet? Har kritikken av Classfronter ført til endringer? | |
| Utfordringer i stillingen som praksislærer. Hva har utvidet praksis betydd for deg som praksislærer i det daglige arbeidet? Har du endret undervisningen din som et resultat av SL? Har du endret din veiledning av studentene som et resultat av SL? Hvordan har kommunikasjonen og samarbeidet med studentene utviklet seg? Hva tror du en praksislærer betyr for studentene? (rollemodell m.m.)? Hva tror du har vært det viktigste læringsutbyttet for studentene? | |
| Hva vil du si at dere har oppnådd hvis du tenker på målsettingen for SL? | |

| | |
|--|--|
| Hva er nå dine erfaringer med trepartsamtalen? | |
| Hva mener du om eksamen i GLSM? | |
| I hvilken grad mener du at SL har positiv effekt på studentenes lærerkompetanse? Studentenes motivasjon til å lære teori/teoretisk kunnskap? Kunnskap om skole, lovgivning, læreplaner m.m. Holdninger til læreryrket? | |
| Forventninger til SL, framtidsperspektiver. Hva mener dere vil komme ut av SL-prosjektet? Er dette framtidens organisering av allmennlærerutdanningen? Eventuelle svakheter som bør rettes opp. | |
| Andre kommentarer? | |

