



SKOLEBASERT LÆRAR- UTDANNING I BERGEN

Eit lærarutdanningsprosjekt i partnerskap mellom
Høgskolen i Bergen og Bergen kommune.

Av Magne Eide Møster



HØGSKOLEN
I BERGEN

SKOLEBASERT LÆRARUTDANNING I BERGEN

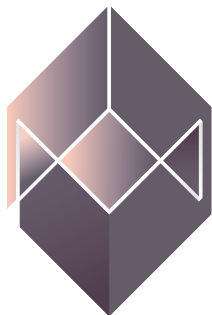
Kva har følgjande å seie for kompetanseutviklinga til ein lærarstudent:

- at høgskolen og praksisskolane samarbeider tett i eit partnerskap om lærarutdanninga?
- at studentane får ansvar som medlærarar i ein sterkt utvida og brei praksis?
- at studentane får sitt eige arbeids- og refleksjonsrom i dei lange skolebaserte periodane?
- at praksislærarar går inn som undervisarar for studentane i eit nytt praksistilknytt profesjonsfag?
- at studenten skriv ei fag- og praksisbasert bacheloroppgåve som avslutning på eit treårig studieløp?

I åra 2009—2012 vart prosjektet ”Skolebasert allmennlærerutdanning” gjennomført for å prøve ut desse og fleire tiltak. Prosjektet var eit partnersamarbeid mellom Høgskolen i Bergen og Bergen kommune ved dei to skolane Skranevatnet og Søreide. Denne rapporten presenterer og evaluerer prosjektet og peikar på erfaringar som kan komme til nytte i det kontinuerlege arbeidet med å vidareutvikle lærarutdanninga. Den byggjer mellom anna på intervju med dei fleste av studentane og med fleire andre sentrale prosjektmedarbeidarar: rektorane, koordinatorane, praksislærarar og høgskolelærarar.

Forfattaren av rapporten var prosjektleiar og ein av initiativtakarane til prosjektet. Magne Eide Møster var i ti år førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Bergen, og deretter programansvarleg for allmennlærerutdanning i ni år. Han var tidlegare lektor i gymnas og vidaregåande skole, redaktør for tidsskriftet *Norsklæraren*, lærebokforfattar, universitetslektor i nordisk litteratur og i fagdidaktikk og prosjektleiar for Fjernord – nordisk grunnfag som fjernundervisning.

Publikasjonen kan lastes ned gratis fra <http://bora.hib.no/>



HØGSKOLEN
I BERGEN

BESØKSADRESSE

Inndalsveien 28

+47 55 58 75 00

post@hib.no

Utgivelse i Skriftserien nr. 1 – 2015

ISBN: 978-82-7709-200-3 (trykt)

978-82-7709-201-0 (elektronisk)

hib.no

Skolebasert lærarutdanning i Bergen

*Eit lærarutdanningsprosjekt i partnerskap
mellom Høgskolen i Bergen og Bergen kommune*

Av Magne Eide Møster

HØGSKOLEN I BERGEN

Innhald

Forord	5
DEL I BAKGRUNN OG PLANLEGGING	7
Kva var Skolebasert allmennlærerutdanning?	9
<i>Innleiing</i>	9
<i>Grep som skilde SALU frå ALU</i>	10
Eit bunde studieløp over tre år	10
Faga.....	11
Bacheloroppgåve	11
Praksisopplæring / skolebasering	11
Det fjerde året.....	12
Søknad om femårig lærerutdanning med master	12
<i>Prosjektstyring og leiing. Organisering i utviklingsfasen</i>	13
Prosjektgruppa.....	13
Den formelle styringsgruppa	13
Praksisplangruppa	13
Profesjonsfaggruppa	14
Fem fagplangrupper.....	14
<i>Bakgrunnen for prosjektet</i>	15
Arbeid med iverksetting av rammeplan av 2003 for allmennlærerutdanninga.....	15
NOKUT-evalueringa.....	17
<i>Overordna målsetting med prosjektet</i>	20
Planlegging	25
<i>Starten</i>	25
<i>Studiestad</i>	26
<i>Eige studieløp for SALU</i>	29
<i>Praksis: eigen plan for praksisopplæring</i>	31
Omfang	31
Praksisbasert fagopplæring.....	34
Samanhengande periodar.....	37
Arbeidsrom på skolane	37
Elevfri dag, profesjonsdag.....	37
Praksisgrupper på to studentar	37
Hovudretteiar.....	38
Studentroller i praksis. Medlæraromgrepet	38
Same to skolar i tre år	39
<i>Det nye faget: Profesjonsfag 30 studiepoeng</i>	40
Kvifor eit nytt fag?.....	40
Praksislærarar som undervisarar på høgskolen	41
Profesjonsfag og pedagogikk	42
Meir om innhald i profesjonsfaget.....	43
<i>Eigne fag- og emneplanar</i>	46

<i>Plan for studentopptak, studiekatalogtekst og plan for markedsføring</i>	47
<i>Plan for opplæring av personalet på skolane</i>	47
<i>Utforme undervisningsplan for første år</i>	48
<i>Forskning på SALU</i>	48
Ph.d-prosjekt 1: Profesjonalitet i rom	49
Ph.d-prosjekt 2: Danning av identitet hos praksislærer som lærerutdannar. – Prosessar og konsekvensar for framtidige lærarar sitt profesjonelle kunnskapsoppdrag	49
Matematikk. Læringsamtalen i matematikkfagets praksis, LIMP	50
<i>Partnerskapsavtalen</i>	51
DEL II GJENNOMFØRING	53
<i>Litt om materialet for rapporten</i>	55
<i>Det viktigaste grepet? Deltakarvurdering trekvart år etterpå</i>	57
<i>Studentopptak, studiegjennomføring og karakteristika ved studentgruppa</i>	62
Studentopptaket	62
Studiegjennomføring	62
Studentane si oppfatning av seg sjølve som gruppe	63
Rettleiarane og lærarane si oppfatning av studentgruppa	64
Deltakarane si holdning til SALU: Konsekvensar for evaluering av prosjektet	65
«...eg har fått mykje meir ut av lærarutdanninga...»	67
<i>Gjennomføring av studiemodellen</i>	70
Integrering, heilskap og samanheng	73
<i>Samarbeid mellom høgskolen og partnerskolane</i>	73
Om partnerskap og samarbeid	73
Gjennomføring av partnerskapsavtalen	74
Partnerskap og oppleving av felles ansvar	75
Internt samarbeid mellom skolane	78
Utvikling av relasjonskvalitet	78
Nytte	80
Sluttkommentar om samarbeid	86
<i>Samordning av innhald i praksis og høgskoleundervisning</i>	87
Effekt av samordningsarbeidet?	88
Høgskoleundervisninga	89
Noko om norskfaget	90
<i>Profesjonsfaget</i>	91
God idé, ujamn gjennomføring	91
Ekskurs om kunnskap i profesjonar	96
Litt om eksamenane i profesjonsfaget	105
Kva for forskjell gjorde egentleg profesjonsfaget?	108
<i>Elevfri dag, profesjonsdag, integreringsdag</i>	108
<i>Praksisbasert fagopplæring</i>	111
RLE som eksempel	112
Matematikk som eksempel	115
Skolebasert tid. Praksis	123
Læring i praksisfellesskap	123

<i>Kva gjorde studentane i den skolebaserte tida?</i>	127
<i>Var studentane inkluderte i lærarfellesskapen på skolane?</i>	129
<i>Dei same to skolane i tre år</i>	135
<i>Skolane som læringsarena for profesjonskompetanse</i>	138
<i>Kva med danninga av den kritiske og reflekterande student?</i>	143
<i>Arbeidsrom på skolane</i>	146
<i>For lang praksis i forhold til studiekrava?</i>	151
<i>"...det ein ikkje kan lese seg til eller lære av PPP er å setje seg ned, tenkje kritisk og vri hjernen"</i>	152
<i>Kva gjorde praksisen med studentane sitt bilde av læraryrket?</i>	154
<i>Rettleiing av studentar</i>	156
Praksis: arena for trening – og for utvikling av profesjonell lærarkompetanse	156
Å engasjere hovudrettleiarar	159
Korleis ser studentane på praksisrettleiinga?	160
Bacheloroppgåva og skriving	168
Nokre punkt til konklusjon	172
Litteratur	177
Vedlegg 1: Notat: grunnlag for styrking av forholdet mellom høgskole og praksisskole	179
Vedlegg 2: Organisasjonskart	180
Vedlegg 3: Studiemodellen	181
Vedlegg 4: Studiekatalog	183
Vedlegg 5: Tilbudsbrev til studenter	185
Vedlegg 6: Praksisopplæring, plan	188
Vedlegg 7: Fagplan profesjonsfaget	201
Vedlegg 8: Forventningsnotat	213
Vedlegg 9: Intervjugal, studentintervju	215

Forord

Eit av dei mest omdiskuterte spørsmåla i lærarutdanninga er forholdet mellom høgskoleutdanning og praksisopplæring, ofte omtalt som teori og praksis. Kva rolle og status skal desse ha i forhold til kvarandre, og korleis kan dei best støtte kvarandre og vere til hjelp for kvarandre når lærarstudenten skal utvikle yrkeskompetansen sin?

I og med at lærarutdanninga er ei eiga utdanning, og rekrutteringa av lærarutdannarar i høg grad skjer blant personar med forskingskompetanse innanfor akademiske fag, har det lenge funnest sterke strukturelle krefter som trekkjer i retning av ei sjølvstendigjering av høgskoleutdanninga og avstand til praksisfeltet. For tilsette i skolen har lærarutdanninga lenge blitt sett på som livsfjern. Også NOKUT-evalueringa frå 2006 fann at skole og lærarutdanning fungerer innanfor to ulike krinsløp. No har det rettnok i dei seinare åra blitt etablert forskingsprogram og forskarutdanning som er innretta mot lærarutdanning og skole, så ei rørsle i motsett retning er i gang, men det er litt tidleg å seie i kva grad denne vil hjelpe til med i høgare grad å gjere utdanning av gode lærarar til eit fellesprosjekt for høgskole / universitet og skole.

Tanken med Skolebasert allmennlærerutdanning (SALU) var å prøve ut eit slikt fellesprosjekt. Prosjektet arbeidde ut ein eigen studieplan for allmennlærerutdanninga i eit tett partnersamarbeid mellom høgskolen og to skolar. Vi ville integrere den viktige kompetansen skolen har i større grad enn den ordinære allmennlærerutdanninga gjorde. Det er nødvendig for ei god lærarutdanning at høgskole og skole gjennomfører eit likeverdige samarbeid, basert på kunnskap om og respekt for kvarandre, innretta mot studentane si kompetansebygging.

I denne rapporten har eg dokumentert og prøvt å summere opp ein del av erfaringane. Eg har nok også gitt uttrykk for nokre synspunkt. Prosjektet var ikkje i seg sjølv eit forskingsprosjekt, og denne rapporten er ingen vitskapleg evalueringsrapport. Eg som skriv, var prosjektleiar og involvert i prosjektet frå start til slutt. Denne posisjonen fargar nødvendigvis framstillinga. Men samtidig er det slik at sidan eg kjenner prosjektet godt, kan eg få fram andre sider enn ein som kjem utanfrå med sine meir generelle problemstillingar. Eg vonar at erfaringar og synspunkt som her kjem fram, er verd å ta med i diskusjonen om lærarutdanning. Dette gjeld ikkje minst studentstemmene, som får vere svært tydelege gjennom mange og til dels lange intervjuer.

Det var mange som la stor innsats inn i prosjektet, og som hadde tru på at denne vegen som vi gjekk, hadde ei god retning. Alle desse vere hermed takka for godt arbeid. Eg vil også takke studentane, for deira engasjement undervegs, og for at dei etter at dei tre åra vel var omme, villig tok av fritida si og let seg intervjuer. Og som alle fortalde at dei trekvart år i etterkant var vel fornøgdde med å ha gått i SALU-klassen.

Prosjektet er meldt til personvernombodet for forskning (prosjektnr: 39029). Personvernombodet vurderer det slik at "prosjektet er unntatt meldeplikt etter personopplysningsforskriften § 7-20, da det defineres som kvalitetssikring for universitets- og høyskolesektoren."

DEL I BAKGRUNN OG PLANLEGGING

Læraren må heile tida møte komplekse, eineståande, usikre og ustabile situasjonar, prega av verdiar og etiske spørsmål. Kompleksiteten består blant anna i at situasjonen involverer fleire eller mange elevindivid som læraren sine handlingar får konsekvensar for. Uansett kva for handling læraren vel, vil den ikkje vere den optimale for alle elevane.

Korleis skal ein førebu studentar til eit slikt yrke?

...

Det er eit uomgjengeleg element av kunst i den profesjonelle praksis.

Donald Schön

Kva var Skolebasert allmennlærerutdanning?

INNLEIING

Skolebasert allmennlærerutdanning (SALU) var eit treårig pilotprosjekt, eit forsøk med alternativ organisering og delvis alternativt innhald som dekkja dei tre første åra av allmennlærerutdanninga ved Avdeling for lærarutdanning, Høgskolen i Bergen. Utviklingsfasen av prosjektet starta i juni 2007. Prosjektet vart gjennomført i åra 2009-2012.

Kjernen i SALU var samarbeidet mellom høgskolen og dei to involverte partnerskolane, Skranevatnet og Søreide. Prosjektnamnet kan tyde på at heile utdanninga skulle skje i skolen. Slik vart det ikkje, men bruken av skolane som utdanningsarena vart sterkt utvida i forhold til allmennlærerutdanninga elles. Dette innebar integrering av innhaldet i fagutdanning og praksis, og dessutan vart høgskolefaga sterkare integrert med kvarandre. Mellom Høgskolen i Bergen på den eine sida og dei to skulane og skoleeigar Bergen kommune på den andre sida vart det etablert partnerskap for å gjennomføre prosjektet, formalisert i ein partnerskapsavtale. Skolane vart på denne måten medeigarar til denne lærarutdanninga. Heile opplegget medførte at det i utdanninga vart lagt stor vekt på den praktiske utøvinga av lærararbeidet, både som utprøving og trening og som utgangspunkt for rettleiing og refleksjon. Samarbeidet mellom høgskole og skole var ikkje avgrensa berre til organisering av utdanninga og til omfanget av tid brukt på skulane, det var også knytt til forandring av struktur og innhald i utdanninga.

Prosjektet var finansiert frå to kjelder: Høgskolen i Bergen (som ikkje hadde tilskot av eksterne midlar til dette), og skoleeigar og partner Bergen kommune, som utstyrte dei to involverte partnerskulane med eigne arbeidsrom med datamaskinar som studentane disponerte åleine i dei skolebaserte periodane.

Målsettinga med prosjektet var å utvikle og prøve ut ei lærarutdanning med ei sterkare profesjonsinnretning enn den ordinære allmennlærerutdanninga. For å oppnå dette, skulle danninga av studentane sin lærarkompetanse skje i nært samspel mellom høgskolen og dei deltakande partnerskolane. Partnerskolane fekk ei meir vesentleg rolle i utdanninga enn det som var vanleg i allmennlærerutdanninga. Bygging av relasjonskvalitet i møtet mellom tilsette på høgskolen og partnerskulane var dermed viktig. Sentralt sto den profesjonsdanninga som skjedde i praksisperiodane. Praksislærarane vart djupare involvert som lærarutdannarar. SALU representerer dermed først og fremst ei praktisk-organisatorisk tilnærming til det å skape forandring: Ein ville organisere utdanninga slik at det vart naturleg og helst nødvendig både for høgskolen og praksisskulane å sjå lærarutdanning som felles oppgåve og ansvar.

SALU representerer dermed også ei praktisk-organisatorisk tilnærming til å det å byggje bru over det såkalla "gapet" mellom teori og praksis. "Teori" er her heilt enkelt og litt grovt

forstått som den undervisnings- og studieaktiviteten som går føre seg på høgskolen og det pensum studentane les, og "praksis" forstått som det lærararbeidet dei utfører på partnerskulane som ein del av utdanninga og rettleiinga i samband med det. I SALU planla ein for at undervisningsfaga, fagdidaktikken og pedagogikken skulle knytast nært saman i teori og praksis.

SALU var dessutan tenkt som ein modell for korleis ein kunne leggje til rette for ei saumlaus utviding til ei femårig lærarutdanning med master, i og med at studentane kunne gå rett over i eit fjerde år som var første år i ei toårig masterutdanning.

I prosjektbeskrivinga er målsettinga formulert slik:

Prosjektet inngår i Høgskolen i Bergens kontinuerlige arbeid med å forbedre lærerutdanningen. Et stadig tilbakevendende punkt i slike bestrebelser er integrering av teoriopplæring og praksisopplæring og arbeid med forholdet mellom høgskolen og praksisfeltet. I rammeplan av 2003 står vekselvirkningen mellom teori og praksis som et sentralt virkemiddel for å få til en klart profesjonsrettet allmennlærerutdanning. Dette er videre pekt på i senere uttalelser, som i NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen fra 2006, som etterlyser en bedre integrering av pedagogikk, fag, fagdidaktikk og praksis. Evalueringen etterlyser også et element / fag som ivaretar den profesjonsrettende og helhetsdannende sammenhengen i utdanningen.

Målsettingen med prosjektet er å utvikle en lærerutdanning som tar hensyn til sentrale punkter i dokumenter der utdanningen har blitt evaluert og kritisert. Dette vil si at en ny lærerutdanning må ha

- en profesjonsinnretning som er skarpt profilert*
- en organisering der både høgskolen og praksisskolene ser lærerutdanning som en felles oppgave og et felles ansvar*
- et innhold som integrerer fag, fagdidaktikk, praksis og pedagogikk*

GREP SOM SKILDE SALU FRÅ ALU

Ei fireårig allmennlærerutdanning etter rammeplan av 2003 besto av 120 studiepoeng obligatoriske fag og 120 studiepoeng valfag. Ved HiB (som ved alle andre høgskular i landet bortsett frå éin) var dei obligatoriske faga lagt i eit bunde studieløp over dei to første åra og valfaga over dei to siste. Studentar som valde SALU, valde samtidig følgjande modell og opplegg:

Eit bunde studieløp over tre år

Det ekstra året som her vart bunde, vart brukt slik:

- a) Eitt av faga norsk eller matematikk (som var obligatoriske i alu med 30 sp kvar) måtte, etter studentane sitt val, byggjast på med 30 studiepoeng. På denne måten la

ein til rette for at studentane fekk opptaksgrunnlag for masterutdanning. Det var berre desse to faga som kunne brukast slik.

- b) Eit nytt fag, ” profesjonsfag”, vart valt av studentane samtidig med at dei takka ja til tilbodet om å bli student i SALU. Dersom dei ikkje ville velje dette faget, kunne dei ikkje delta i SALU. Profesjonsfaget var eit nytt skolarelevant fag som vart utvikla i prosjektet, og som utgjorde ein vesentleg del av samarbeidet med partnerskolane. Meir om profesjonsfaget seinare.

Faga

SALU inneheldt følgjande fag i følgjande omfang:

Norsk	30 eller 60 sp
Matematikk	30 eller 60 sp
KRL / RLE (Religion, livssyn, etikk)	20 sp
Pedagogikk	30 sp
GLSM (Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring)	10sp
Profesjonsfag	30 sp
Drama som metode	6 sp
Sum	186 studiepoeng

Bacheloroppgåve

I siste semester av det treårige studieløpet i SALU skreiv studentane ei bacheloroppgåve. Denne var forankra i valfaget, som altså enten var norsk eller matematikk, og utgjorde 15 studiepoeng av dette. I faga som hadde gått dei fem første semestera, var det integrert eit visst omfang av akademisk skrivning, metode og vitskapsteori.

Praksisopplæring / skolebasering

(I prosjektbeskrivinga er dette punktet berre kalla praksisopplæring eller praksis).

Praksisopplæringa var styrt av ein eigen nyutvikla plan for praksisopplæring. Sentrale element i denne følgjer her:

1. Omfanget av skolebasering var 5+1 veker i første semester, 6 veker samanhengande i andre til og med femte semester, og 2 veker i sjettem semester. Dette blir til saman 32

veker over tre år. Ordinær allmennlærerutdanning ved HiB hadde i tilsvarende treårsperiode 17 veker praksisopplæring.

2. Studentane vart inndelt i praksisgrupper på to studentar. Ordinær allmennlærerutdanning hadde praksisgrupper på fire studentar som det normale. Kvar student fekk tettare og meir personleg rettleiing.
3. Kvar praksisgruppe hadde sin hovudrettleiar (eller "mentor", som var eit ord vi valde ikkje å bruke), som hadde hovudansvar for den skolebaserte perioden. I tillegg var faglærarar på skolen delaktige i rettleiinga.
4. I den skolebaserte tida skulle 1 dag per veke vere avsett til studiearbeid av forskjellig slag (onsdag var "elevfri dag").
5. Studentane skulle delta i alle typar oppgåver i lærararbeidet på skolane. Studentane i SALU fungerte meir som kollegaer på skolane, og fekk større ansvar. Studentar skulle gå inn som medlærarar i lærarteama.
6. Studentane gjennomførte trinnovertaking på til saman minimum 3 veker i løpet av 2. til og med 5. semester.
7. Studentane gjennomførte undervisning utan praksislærar til stades etter nærare avtale, og i eit omfang på 2-3 dagar pr. semester pr. hovudrettleiar med unntak av første semester.

Det fjerde året

Det fjerde året kunne, etter studentens val, brukast på følgjande to måtar:

Enten som første året i ei toårig masterutdanning. Ved HiB kunne (og kan) ein gå vidare på masterutdanning i undervisningsvitenskap med norsk fagdidaktikk, eller med matematikk fagdidaktikk, og slik få ei femårig allmennlærerutdanning med master.

Eller som eitt års fagstudium fram mot fireårig allmennlærerutdanning. Dette siste året måtte då innehalde minst 30 sp skolefag / undervisningsfag, sidan profesjonsfaget opptok 30 av dei 60 studiepoenga med skolarelevant fag som rammeplanen tillet.

Søknad om femårig lærarutdanning med master

Hausten 2008 sende Høgskolen i Bergen søknad om midlar for å starte forsøk med femårig lærarutdanning, med eige opptak til fem år, og med ein 3+2-modell. Modellen for bachelorløpet var identisk med den som er skissert ovanfor, og masterdelen identisk med mastergrad i undervisningsvitenskap som høgskolen nyleg hadde fått akkreditert. Søknaden var grunnlagt i høgskolens eigen strategiske plan, i NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanninga, der det heiter at "departementet bør innføre en femårig allmennlærerutdanning", og i utsegner frå Nasjonalt råd for lærarutdanning (NRLU) og

Forskarforbundet. Trass i at HiB alt hadde fått akkreditert masterutdanning, fekk ein ikkje løyve til å ta opp studentar til eit femårig studium, og fekk heller ikkje pengeløyving.

PROSJEKTSTYRING OG LEIING. ORGANISERING I UTVIKLINGSFASEN

Prosjektgruppa

Prosjektgruppa var det sentrale utviklings- og styringsorganet i prosjektet, heilt frå første møte i juni 2007. Gruppa var leidd av dei to programansvarlege for lærarutdanninga; etter kvart tok underskrivne, som var programansvarleg for valfag, på seg prosjektleiaransvaret. Dette var ei stor gruppe på 12 personar med deltakarar frå høgskolen og partnarskolane. Prosjektleiaren hadde i nokre månader 2008-2009 hjelp av ekstern sekretær. Dessutan deltok faglærarar frå aktuelle fag og representant for praksisadministrasjonen ved høgskolen. Rektorane på partnarskolane deltok og hadde med kvar sin mellomleiar. Det vart tatt kontakt med studentrådet for å få med studentrepresentantar, utan at dei lykkast med å finne nokon. Prosjektgruppa hadde ansvar for alle sider ved prosjektet, som mål, innhald, organisering og tiltak. Men den var litt tungrodd, og det vart dermed oppretta eit arbeidsutval med prosjektleiar, dekan og dei to rektorane som medlemmer. Stor praktisk funksjon hadde den interne prosjektgruppa på høgskolen, der alle høgskoletilsette frå den store prosjektgruppa deltok. Tilsvarande var det lokale prosjektgrupper på kvar av partnarskolane, der kvar skole sine deltakarar i den store prosjektgruppa var supplert med to lærarar.

Den formelle styringsgruppa

Den formelle **styringsgruppa** på leiarnivå besto av to representantar frå Bergen kommune (kommunaldirektør og fagdirektør for skole og barnehage) og to representantar frå høgskolen (rektor og dekan) med prosjektleiar som sekretær.

Praksisplangruppa

Ei gruppe som arbeidde med praksis og plan for praksisopplæring, leidd av prosjektleiar og med solid deltaking frå partnarskolane og frå fagseksjonane på høgskolen og sjølvstilt med representant frå praksiskontoret. Heller ikkje her greidde vi å få med studentar.

Profesjonsfaggruppa

Ei gruppe som skulle utvikle studieplan profesjonsfaget, leidd av programansvarleg for obligatoriske fag, også her med solid deltaking frå partnerskolane og frå fagseksjonane på høgskolen. Men utan studentar.

Fem fagplangrupper

Fem faggrupper for utvikling av fagplan for det enkelte fag (matematikk, norsk, RLE, pedagogikk, drama). Kvar fagplangruppe besto av to faglærarar ved høgskolen og gjekk saman med interne faggrupper på partnerskolane der slike fanst, og der det elles vart utpeika nye medlemmer.

Talet på personar som deltok i desse ulike gruppene i utviklingsfasen var registrert til 46. I tillegg kjem alle dei som deltok i gjennomføringa, særleg høgskolelærarar, hovudrettleiarar og andre praksisrettleiarar, slik at talet til slutt vart mykje høgare på aktive deltakarar i prosjektet.

I organisasjonsmodellen (vedlegg) finst det også ei ramme med overskrifta *Forum for innspel*. Det var tenkt at beskriving av prosjektet kunne sendast til fråsegn til aktuelle instansar internt og eksternt. Prosjektet vart sjølvstendig behandla i avdelingsrådet ved lærarutdanninga, og i styret for høgskolen. Dessutan vart prosjektet sendt til prosjektleiinga for det nasjonale PIL-prosjektet, og prosjektleiaren for PIL kom til HiB og hadde møte med prosjektleiar for SALU. Prosjektleiaren for SALU var også på prosjektkonferanse for PIL og presenterte prosjektet. Dessutan var direktøren i utdanningsdirektoratet på besøk og vart informert om prosjektet. Ingen av desse kontaktane førte til forandringar i prosjektplanen.

BAKGRUNNEN FOR PROSJEKTET

Som sagt var grunnmuren i SALU-prosjektet det nære samarbeidet høgskolen hadde med to partnerskolar både i planlegging og gjennomføring av prosjektet. Men når eit slikt samarbeid kom i stand, skjedde det sjølv sagt ikkje tilfeldig. Tanken om SALU oppsto som resultat av ei utvikling der både leiinga og andre ved Avdeling for lærerutdanning og representantar for praksisfeltet lenge hadde vore opptatt av betre samhandling. Spørsmål om korleis ein kunne gjere samarbeidet med praksisskolane nærare og betre, var jamt oppe i Samordningsutvalet for praksis¹, der det sat representantar for leiarar og lærarar ved begge institusjonstypene, og for studentar og praksiskontor. Deltakarane i utvalet var ut frå egne røymsler klar over dette behovet. Dessutan var oppdraget om samarbeid framheva i nasjonale tiltak som gjaldt heile lærerutdanninga. Med øvingslæraravtalen av 2002, der praksisskoleordninga vart innført, fekk skolane som skolar, og ikkje berre øvingslærarane, ansvar for praksisopplæringa og dermed for ein viktig del av lærerutdanninga: Heile skolen vart praksisskole, og rektor vart formelt leiar for den delen av lærerutdanninga som skulle skje på praksisskulane. Vidare kom det i 2003 ny rammeplan for allmennlærerutdanninga, der samarbeidet vart understreka, og det vart også gjort i NOKUT-evalueringa 2004-2006. Her følgjer ei kort utgreiing om korleis desse sentrale dokumenta var med på å danne bakgrunn for at SALU-prosjektet vart sett i gong.

Arbeid med iverksetting av rammeplan av 2003 for allmennlærerutdanninga

I Rammeplan for allmennlærerutdanninga av 2003 (som altså hadde vore gjeldande berre i eitt år før NOKUT starta si evaluering) er forventninga om samarbeid med praksisfeltet understreka tydelegare enn i tidlegare rammeplanar. Praksisskulane får her sin del av ansvaret for lærerutdanning.

På denne tida hadde samarbeidstanken fått meir medvind. Då lærerutdanninga i si tid gjekk frå å vere lærarskole til å bli lærarhøgskole og frå 1994 høgskole under felles lov med universiteta, skjedde det ei akademisering² av undervisningsfaga. Ein tendens var at undervisningsfaga knytte seg nærare opp mot fagforståinga i vitskapsfaga, og som eit resultat møter vi praksisfeltet si oppfatning av lærerutdanninga: for høgtsvevande, akademisk, teoretisk, for fjern frå skolekvardagen, og berre delvis relevant. Lærarar i skolen meinte at lærerutdanninga var for lite innretta mot lærarprofesjonen, og faga for lite didaktiserte. Kaare Skagen (2009) refererer to undersøkingar frå 2008 og 2009 der øvingslærarar kallar teoriundervisninga (les: høgskoleundervisninga) «livsfjern». Briseid og Werner viser til Solstad som peikar på at mange allmennlærarstudentar opplever teori og

¹ I retningslinjene for Samordningsutvalet heiter det mellom anna at "Samordningsutvalget er et rådgivende organ som skal sikre at praksisopplæringen utvikles og forbedres i tett samarbeid mellom praksisskolene og høgskolen, og en kontinuerlig drøfting av praksisrelaterte spørsmål."

² Heggen 2005 viser til Slagstad 2000 og Hansbøl og Krejsler 2004 når han held fram tilsvarande poeng.

praksis som "to verdener" (Briseid and Werner 2013)³. Også Heggen og Smeby (2012) skriv at reforma i høgare utdanning er evaluert slik at koplingar mellom dei tradisjonelle yrkesutdanningane og arbeidslivet er blitt svekka, og at gapet mellom utdanning og praksisfelt er større. Men denne utviklinga førte også til ein reaksjon, til behov for «retting» av kursen, og denne kursforandringa vart kalla profesjonsretting. Då rammeplanen av 2003 kom, var interessa for profesjonsretting av lærarutdanninga og for samarbeid med praksisfeltet sterk, ikkje minst i styringsdokument, men også blant mange som arbeidde i lærarutdanninga.

I rammeplanen frå 2003 (2003) kom samarbeidet inn som eit nasjonalt styringspålegg. Det heiter der side 7 at «de institusjonene som har ansvar for lærerutdanning, må samarbeide med praksisinstitusjonene om å utvikle en helhetlig lærerkompetanse», og litt seinare at planen for praksisopplæring skal «understreke det ansvaret faglærere, studenter og praksisskoler sammen har for å planlegge, gjennomføre og bearbeide praksiserfaringene» (s.15). Vidare heiter det at fagplanen for allmennlærerutdanninga skal utviklast i samarbeid med studentar og praksisskolar.

Ved Høgskolen i Bergen gav rammeplanen og elles heile tendensen som gjekk i retning av meir samarbeid, involvering og ansvarsgjering av praksisskulane seg følgjande konkrete utslag:

1. Eit arbeid med implementering av rammeplanen av 2003, her under eit prosjekt kalla «Integrert lærarutdanning» (2003—2004), som i forlenging av vedtak i avdelingsstyret tok opp spørsmål knytt til integrering på fleire område. Sentralt sto samarbeidet med praksis. I prosjektgruppa deltok representant(ar) frå leiinga, faglærarar, praksiskontor, skoleleiarar, øvingslærarar og studentar. Arbeidet resulterte i ei rekkje «tiltak for ei meir yrkesretta lærarutdanning», slik som kontinuitet i tilknytninga til bestemte praksisskular for studentane under det toårige obligatoriske løpet, etablering av og retningslinjer for klassekoordinatorfunksjon og praksisteam, faglærarteam, og etablering av praksisseminar.
2. Utarbeiding av ny plan for praksisopplæring skjedde i ei gruppe med deltaking frå leiinga, praksiskontor, øvingslærarar og studentar. 2003—2004.
3. Prosjektet «Teamarbeid i praksisopplæringa», (allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning) (2003-2005) med økonomisk støtte frå Læringsssenteret (nå Utdanningsdirektoratet). Deltakarar var ei klasse i alu med 28 studentar, med sine faglærarar, fire praksisskolar med sine rektorar, åtte øvingslærarar. Frå sluttrapporten: «Som en oppsummering kan det hevdes at prosjektet har gitt:

³ Solstad, A. G. (2010) Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr.3/2010, s.203-218

Oversikt, kontinuitet, stabilitet, større grad av trygghet. Praksisopplæring og fagopplæring ved høgskolen er blitt mer integrert, og praksisfeltet er i større grad enn tidligere blitt et fellesanliggende for faglærerne.»

4. Eit prosjekt som var eit forsøk med å gjennomføre pedagogikkundervisninga i ein alu-klasse på ein grunnskole og knyte den direkte til studentane si øvingsundervisning og praksisobservasjon på denne skolen.
5. Det vart løyvt midlar til 16 mindre samarbeidsprosjekt med praksisfeltet, gjennomført av grupper og enkeltfaglærarar med midlar frå Læringscenterets paraply «Tiltak for kunnskap om og samarbeid med yrkesfeltet» (allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning) (2004-2005)
6. Eit hospiteringsprosjekt, der fagtilsette kunne søkje om støtte til to vekers hospitering i skolen, med midlar frå Læringscenterets paraply «Tiltak for kunnskap om og samarbeid med yrkesfeltet» (allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning) (2005-2006). (Seinare, i 2008-2010, vart dette følgt opp med ei tilsvarande hospiteringsordning finansiert av avdelinga som dessverre av økonomiske grunnar ikkje kunne vidareførast då grunnskolelærerutdanninga starta hausten 2010, men som våren 2013 er tatt opp igjen.)
7. Dagsbesøk på praksisskolar. Faglærarar (i prinsippet alle faglærarar ved avdeling for lærerutdanning) gjennomførte i november 2005 gruppevis dagsbesøk på praksisskolar, det er var tilrettelagt for eit program med tre element: presentasjon, observasjon og diskusjon.

Alle desse tiltaka var slike som var gjennomførte før NOKUT-evalueringa kom. Og då den kom, trekte den fram samarbeid med praksisfeltet som eit sentralt område for forbetring.

NOKUT-evalueringa

Nye rammeplanar for allmennlærerutdanning vart innført både i 1992 og 1998. Rammeplan for allmennlærerutdanninga av 2003 avløyste dermed ein rammeplan som hadde vore gjeldande i berre fem år. Og alt i 2004 tok dåverande utdannings- og forskingsminister Kristin Clemet, som stadig – og med rette – understreka kor viktig det er å basere tiltak i utdanningssystemet på forskingsbasert kunnskap og evalueringar, initiativ til ei omfattande evaluering av norsk allmennlærerutdanning – dette trass i at den nye rammeplanen først ville vere ferdig innført i 2007. NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) fekk hausten 2004 ansvar for gjennomføring av evalueringa, som omfatta alle dei 20 institusjonane i Noreg som tilbyr allmennlærerutdanning. Hausten 2006 vart resultatane av evalueringa lagde fram i to delrapportar, ein hovudrapport og ein institusjonsrapport (Hansen and NOKUT 2006).

Ut av avsnittet ovanfor kan ein lese at også dette var ei tid med mykje uro rundt lærarutdanning (og skole). Skifte av rammeplanar i eit slikt tempo tyder på ein nærast panisk handlingstvang. Allmennlærerutdanninga vart ein arena for utprøving av idear frå skiftande politiske regime. Dette var idear som ikkje var baserte på forskingsbasert kunnskap eller omfattande evalueringar og diskusjonar. Men NOKUT-evalueringa kan oppfattast som ein forsøk på å ta tyren ved horna: Den skulle vere så omfattande og djup at den i neste omgang kunne gi ein sikker base for handling: innføring av nye rammeplanar endå ein gong. Dette trass i at evalueringskomiteen understreka at heller ikkje NOKUT-evalueringa var eit vitskapleg arbeid. I forlenging av den vart St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* lagt fram 6. februar 2009 (Norge . Kunnskapsdepartementet 2009), arbeidet med nye rammeplanar vart straks sett i gang, men tok sjølvsagt si tid. Då dei omsider kom, måtte iverksettinga av desse skje svært fort, sidan det første studentopptaket skulle skje alt i 2010. Det var mykje arbeid med førebuinga til dette opptaket til dei to nye trinndelte grunnskolelærerutdanningane, innretta mot 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Dette skjedde såleis samtidig med gjennomføringa av SALU, og ein må kunne seie at arbeidet med prosjektet fekk lide under dette.

Ein veikskap ved lærarutdanninga som var svært tydeleg i NOKUT-evalueringa, var at forholdet mellom lærarutdanningsinstitusjonane og praksisfeltet var for fjernt. Å bøte på dette vart ein viktig motivasjon for SALU-prosjektet.

NOKUT-panelet peika på – slik mange tidlegare hadde gjort – at kompetansebehova i lærararbeidet må styre innhaldet i utdanninga. Dette konkretiserer dei slik at den fagdidaktiske og pedagogiske kunnskapen må knytast til reelle lærings situasjonar og problemstillingar i grunnskolen. Dei skriv at *samarbeidet* mellom institusjonen og praksisfeltet er avgjerande for utviklinga av profesjonelle lærarar, og at det dermed er eit krav at høgskolelærarar skal ha kontakt med praksisfeltet. Leiinga ved den enkelte institusjonen må vurdere korleis denne kontakten er, og eventuelt setje i gang tiltak dersom den ikkje er tilfredsstillande.

Evalueringspanelet finn stor variasjon på landsbasis når det gjeld praksiskontakten. Dei finn likevel eit dominerande mønster, som går ut på at «utdanningen og praksisskolene til dels fungerer innenfor to ulike kretsløp. I den vidare utviklingen er en helt sentral utfordring å få praksisopplæringen til å fremstå som en integrert, fullverdig og aktivt samhandlende del av utdanningen» (Hovudrapporten, s. 59). Evalueringspanelet meiner difor «at det bør føregå en systematisk utveksling mellom grunnskolen og allmennlærerutdanningsinstitusjonen i form av organisert og planfestet samarbeid». (ibid.) Kva form dette skal ha, må vere opp til institusjonane, men samarbeidet må angå heile fagpersonalet. Panelet peika på samarbeidsområde som forskings- og utviklingsarbeid, hospiteringsordningar, større bruk av øvingslærarar i høgskoleundervisninga, og også på etter- og vidareutdanningstilbodet. Men skal samarbeidet vere tilfredsstillande, må det vere reelt og tosidig inkluderande, seier panelet. Det bør også finnast ei klar fordeling av ansvar og oppgåver mellom institusjonen og

praksisfeltet (Hovedrapporten, s. 60). Nettopp dette siste er noko institusjonsrapporten tilrår at Høgskolen i Bergen arbeider meir med: «I forhold til praksisopplæring er det nødvendig at høgskolen klargjør hvilket ansvar som ligger til øvingslærere og praksisskoler og hva som ligger til høgskolen selv. I dag synes dette for tilfeldig og uklart», skriv panelet (Institusjonsrapporten s. 36). Men mange på høgskolen kjende seg ikkje att her. I ei intern undersøking på Avdeling for lærarutdanning (rett nok med låg deltaking) etter at rapporten var lagt fram, viste at 79 % av faglærarane var ueinige i denne beskrivinga. Elles skriv panelet at HiB har tatt viktige organisatoriske grep i praksisundervisninga, ved bruk av praksisteam og praksisseminar (sjå punkt 1 under tiltaka ovanfor).

Avdeling for lærarutdanning følgde opp NOKUT-evalueringa på fleire ulike måtar, m a ved å setje ned eit utval som gjekk gjennom panelet sine vurderingar og la fram ei liste med tiltak. Når det gjeld samarbeidet med praksisskolane, var *Samordningsutvalet for praksis* aktivt, og eit skoleleiarseminar 23. april 2007 hadde tittlen «Lærerutdanning – et felles ansvar». Samordningsutvalet ved HiB har som si første oppgåve å «sikre at praksisopplæring utvikles og forbedres i tett samarbeid mellom praksisskolene og høgskolen». Eit kort notat frå januar 2007 oppsummerte mål og mulege tiltak i forlenging av NOKUT-evalueringa, og danna grunnlag for vidare arbeid (vedlegg 1).

Alle desse prosjekta og diskusjonane om samarbeid med praksisfeltet som kom i forlenginga av ny øvingslæraravtale av 2002, rammeplan av 2003 og av NOKUT-evalueringa av 2006 var fruktbare, men dei var samtidig utilfredsstillande og irriterande fordi det var så vanskeleg å gjennomføre dei på ein god måte. Dette hadde ikkje minst med storleiken på avdelinga og talet på praksisskolar å gjere. Organiseringa og logistikken var vanskeleg. For å meistre eit samarbeid av slikt omfang ville tiltaka krevje svært mykje ressursar i form av arbeidstid for tilsette i skole og høgskole, og dermed ein annan økonomi. I denne litt låste situasjonen kom tanken om SALU som ei handlingsmulegheit: ved å nedskalere, kunne ein greie å gjennomføre og prøve ut noko som ikkje ville la seg gjennomføre med deltaking av heile avdelinga. Ved avslutninga av eit møte i Samordningsutvalet for praksis kom ein kommentar frå rektor ved ein stor 1-10-skole, som foreslo at hans skole kunne overta ei klasse i allmennlærerutdanninga og gi dei heile lærarutdanninga der. Ein såg sjølv sagt ganske fort at gjennomføring av dette ikkje var muleg av mange forskjellige grunnar. Men tanken hadde likevel stor effekt fordi den opna for at både samarbeid med praksisfeltet og profesjonsretting av lærarutdanninga kunne bli ivaretatt. Ein såg også at ein tanke om at praksisskolen i mykje høgare grad kunne vere studiearena, var muleg å realisere, og at det her låg føre ein tilgjengeleg skole med ein interessert leiar. Denne viljen til integrering av lærarutdanning i skolen vart tatt på alvor av leiinga for allmennlærerutdanninga, og etter at ytterlegare ein praksisskole var involvert, starta arbeidet fram mot SALU med første møte i prosjektgruppa i juni 2007.

OVERORDNA MÅLSETTING MED PROSJEKTET

Vi sette i gang prosjektet for å få erfaringar med ei organisering av lærarutdanninga som vi meinte ville gi ei betre utdanning. Ut frå dei erfaringane som initiativtakarane hadde, meinte vi at forhold til den vanlege allmennlærarutdanninga ville ei skolebasert utdanning resultere i betre lærarar. Slik eg ser det, var dette ein sjølvsgd, men ikkje ofte uttalt premis.

I tillegg låg det bak at ei skolebasert utdanning ville gi *meir ferdige* nyutdanna lærarar. Nå har ein «alltid» vore klar over at nyutdanna lærarar ikkje er ferdige lærarar. Så langt tilbake som i 1885, i Stortingsinnstillinga etter Skolelovskommisjonen, heiter det at seminarutdanninga ikkje hadde som mål å «skape fullt ferdige lærere, men personligheter med evne og trang til vidare utvikling og til å realisere det beste i seg selv både i livet og skolen» (Dahl 1959 s.189). Trass i dette har nyutdanna lærarar likevel oftast blitt behandla som utlærte. Til dømes var det så seint som i 2006 berre ein liten prosent av nytilsette som fekk eit eige opplegg for innføring i lærarjobben. Dei fleste nyutdanna har blitt sett direkte i fullt arbeid, og altfor ofte med lite populære og vanskelege elevgrupper. Dette kan ha blitt slik av praktisk-organisatoriske grunnar, eller kanskje fordi nytilsette ikkje har hatt høve til å opparbeide status i lærarkollegiet. Ivaretaking og støtte til nytilsette var likevel noko som var tatt tak i då SALU vart planlagt, i og med at det nasjonale prosjektet *Rettleiing av nyutdanna* var komme i gang.⁴ I planlegginga av SALU var tanken at dei lange periodane på partnerskulane ville gjere studentane så godt trena og erfarne at dei heilt frå starten som nyutdanna ville vere godt rusta til å møte det mangfald av arbeidsoppgåver lærararbeid inneber. Dermed ville dei heller ikkje komme til å oppleve sin første lærarjobb som ei sjokkarta oppleving. Dei skulle kunne komme fortare inn i jobben og raskare bli fullverdige medlemmer av lærarkollegiet og lærarteamet sitt.

I samband med dette reiser det seg eit overordna spørsmål om lærarutdanning: På kva for tidspunkt det er mest føremålstenleg å leggje ei grundig, praksisbasert og konkret innføring i lærararbeidet: Bør det helst skje *i løpet av* basisutdanninga / dei fire åra i lærarutdanninga? Eller er det best at det skjer *etter* at læraren har fått sitt vitnemål?

Eit argument for at det bør skje i utdanninga, i form av større praksisomfang, er at det vil kunne skjerpe profesjonsinnretninga i alle delar av utdanninga. Fagutdanninga, dvs studiet av undervisningsfaga i lærarutdanninga, kan vere eit eksempel. Tal frå Studdata viser at ca 60% av allmennlærarstudentar i første semester meiner at fagkunnskap er viktig, medan det i siste semester berre er ca 45% av desse som meiner at fagkunnskap er viktig. Kva viser desse tala? 60% er i denne samanhengen ikkje mykje, og når talet i tillegg går ned i løpet av

⁴ Alle nytilsette nyutdanna lærarar i grunnskole og vidaregåande opplæring frå hausten 2010 skal få tilbod om rettleiing, heiter det i ein avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS (arbeidsgivarane sin interesseorganisasjon) (Pedagogavtalen, <http://ks.no/PageFiles/10393/pedagogavtale.pdf>). Men dette er gjennomført i mindre grad enn ønskeleg, ettersom finansieringa delvis er lagt til skoleeigar.

utdanninga, er det alarmerande.⁵ Kva er det som har forandra seg for studentane? Ei forklaring kan vere at fagkunnskapen dei møter i utdanninga, mindre og mindre blir oppfatta som relevant. Altså at "mindre viktig" betyr "mindre relevant". Dette kan ha to grunnar. Den eine at fagkunnskapen faktisk ikkje *er* relevant nok for lærarar, den andre at studentane ikkje *oppfattar at* kunnskapen er relevant.

Dersom kunnskapen faktisk ikkje *er* relevant, kan ein lenger praksisperiode – kombinert med samarbeid med praksisskolane – vere bra fordi den kan vere med på å tvinge fram ei sterkare prioritering innanfor fagpensum i ei slik retning at fagkunnskapen *blir* meir relevant. Dersom det er slik at pensum *er* relevant, men at studentane ikkje oppfattar det, kan lenger praksis og praksisbasert fagopplæring auke forståinga for relevansen i fagkunnskapen.⁶

I prosjektideen låg dei altså ein tanke om å utdanne betre og meir ferdige lærarar. Dessutan fanst også ein tanke om at ei slik utdanning ville påverke lærarar til å *bli verande* i yrket. Ein såg for seg at den sterke profesjonsrettinga og den lange praksisen ville gjere det sannsynleg at studentane ville utvikle ein sterkare læraridentitet i løpet av studiet.⁷

Eit nasjonalt problem når det gjeld å ha nok utdanna lærarar i skolen til ei kvar tid, er at blant anna unge lærarar sluttar etter kort tid i jobben. "Fire av ti lærere slutter det første halvannet året etter endt utdanning", skriv *forskning.no* 14. mai 2012 i ein NTB-notis. Minst 37.000 utdanna lærarar arbeider ikkje i skolen. I 2020 vil Noreg kunne mangle 11.100 lærarar, viser ein rapport frå Statistisk sentralbyrå (<http://www.ssb.no/forskning/artikler/2012/6/1340972669.86.html>). (I nov. 2014 er dette oppjustert til 23000.) Ei gruppe på 30 studentar i eit pilotprosjekt vil jo ikkje forandre på denne situasjonen, men eitt spørsmål prosjektet stiller, er om eit utdanningsprogram som SALU, dersom det vart oppskalert til å gjelde lærerutdanning generelt, ville skape nyutdanna med så sterk yrkesinnretting, lærarkompetanse og profesjonsidentitet at dei ville greie jobben lettare og ha større motstand mot å byte yrke.

Oppsummerande kan ein seie at dei viktigaste faktorane som utløyste igangsettinga av SALU, var følgjande:

⁵ Heggen 2005 kommenterer desse tala: «I staden for at fagkunnskapen i studiet aktualiserer eller stadfester faga sin bruksverdi for studentane, ser vi at fagkunnskapen får mindre relevans gjennom studiet. Dette kan bety at den blir oppfatta som mindre relevant for yrkespraksis.»

⁶ Men i tillegg er det avgjerande at relevansen blir *gjort eksplisitt* for studentane i fagundervisninga. Samanhengen mellom den fagkunnskapen studentane møter på høgskolen og bruken av denne fagkunnskapen i undervisninga av elevar i grunnskolen må visast og grunngjevast med eksempel samtidig som fagkunnskapen blir undervist i. For at dette skal kunne gjerast på ein truverdig, tillitvekkjande og motiverande måte, er det viktig at høgskolelærarane kjenner grunnskolen godt. Alternativet er å engasjere fagleg sterke praksislærarar som undervisarar som kan vise relevansen av den teoretiske kunnskapen. Det finst mykje fagleg kunnskap som er relevant sjølv om relevansen ikkje utan vidare vil bli oppfatta og forstått studentane, og difor må synleggjerast av læraren. Med andre ord må ein i utdanninga leggje meir vekt på å arbeide med relasjonen mellom kunnskap i utdanninga og den praktiske yrkesutøvinga. Eller med andre ord arbeide med yrkesmessig kontekstualisering av kunnskapen. Sjå også Heggen 2005.

⁷ Eit ph.d.-prosjekt ved HiBs strategiske forskingsprogram "Lærerprofesjonalitet" har basis i SALU og studerer vilkår for utvikling av profesjonell læraridentitet.

- Eit konstant medvit om at «teori» og «praksis» var skilde i lærarutdanninga, og at slik kan det ikkje vere dersom ein skal utdanne lærarar med god profesjonskompetanse
- Kritikken av skole og lærarutdanning i rapportar og media
- Ny øvingslæreravtale av 2002
- Ny rammeplan for allmennlærerutdanninga av 2003
- NOKUT-evalueringa 2004-2006
- Ein samanfallande vilje til handling hos leiarar i skolen og i avdeling for lærarutdanning for å få til ei betre samhandling og betre lærarutdanning

Planlegging

STARTEN

I løpet av vårsemesteret 2007 vart det bestemt at høgskolen og skolane ville gjere alvor av tankane om eit pilotprosjekt der ein prøvde ut ei lærerutdanning som gav skolane ei større rolle i utdanninga, som samarbeidspart og som studiearena. Dermed kalla høgskolen inn til første møte i prosjektgruppa den 28. juni 2007. Svært mykje var enno ope, men vi var einige om at prosjektet skulle gjelde éi studentklasse og halde seg innanfor rammeplanen for allmennlærerutdanninga av 2003. På møtet deltok rektorane frå partnerskolane, leiarar og lærarar frå høgskolen. No starta prosessen fram mot konkretisering av innhald, organisering og samarbeid.

For å vise kor ope alt var i starten, nemner eg spørsmål og problemstillingar frå møtet:

- Var det aktuelt å forandre studiemodellen? I ALU var det 2 år med obligatoriske fag og 2 år med valfag. Rammeplanen opna også for andre løysingar.
- Skulle prosjekt-studentane ha same fagplanane som dei ordinære studentane, eller skulle ein arbeide fram eigne fagplanar (som likevel sjølvstøtt skulle vere baserte på rammeplanen)?
- Kvar skulle studentane opphalde seg mest, på høgskolen eller partnerskolane Skranevatnet og Søreide? Det vart fort semje om høgskolen, men også at studentane i prosjektklassa skulle opphalde seg mykje på praksisskolane. Kor mykje?
- Skulle tida på partnerskolane liggje spreidd med visse dagar per veke i skolen, eller samla i praksisperiodar?
- Korleis skulle studentane si rolle under skolebaseringa utformast? Rektorane ved skolane understreka at det ville gi læringsutbytte om studentane gjekk inn som ein del av personalet.
- Det var også semje om at undervisning burde flyttast frå Landås til skolane. Kva ville det seie? Kva slags undervisning?
- Kva med opplæring av praksislærarane? Grunnskolelærarar som vart involverte i prosjektet måtte få opplæring, til dømes i rettleiing og vurdering av studentar.
- Kva rolle skulle fagorganisasjonane spele? Rektorane understreka at eit slikt prosjekt ville føre til forandringar i lærarane sine arbeidsoppgåver og arbeidsplanar og måtte drøftast med organisasjonane før igangsetting, og at kommunaldirektøren måtte involverast.
- Skulle desse studentane ha separat opptak?

Møtet var starten på ein planleggings- og konkretiseringsprosess som involverte mange personar både på høgskolen og på skolane. Det vart mykje samarbeid og mange møte med entusiasme og forventningar.

Måla for denne prosessen var for det første å lage prosjektbeskriving og programplan for studiet, vidare å lage budsjett, å komme i mål med ein signert partnerskapsavtale, og å få alt dette godkjent av styringsgruppa for prosjektet og av styret for Høgskolen i Bergen.

I arbeidet hausten 2007 planla vi for at studiet skulle leggje til rette for ei femårig lærarutdanning med master. Arbeidet med søknad om akkreditering av mastergraden i undervisningsvitskap var parallelt i gang. I samband med statsbudsjettet for 2008 sende høgskolen søknad til departementet om midlar utanfor ramma til den femårige utdanninga, under føresetnad om akkreditering. Akkrediteringa var på plass før studentane starta på SALU hausten 2009. Men svaret frå departementet var som sagt negativt: Høgskolen fekk ikkje setje i gang forsøk med femårig lærarutdanning, og vi fekk heller ikkje noko som helst økonomisk støtte til dei tre bacheloråra i prosjektet frå sentralt hald.

Eit møte på leiarnivå mellom Avdeling for lærarutdanning og dei to partnerskolane i april 2008 sette rammene for det vidare arbeidet etter at mangelen på støtte frå departementet var kjent. Møtet bestemte at det treårige bachelorprosjektet likevel skulle gjennomførast, i eit partnerskap mellom høgskolen og Bergen kommune ved Skranevatnet og Søreide skolar. Planlegginga skulle skje i 2008-2009, gjennomføringa 2009-2012, for ei klasse (32 studentar) i allmennlærarutdanninga, innanfor rammeplanen. Detaljar i dette partnerskapet skulle utviklast i løpet av tida fram til desember 2008 og nedfellast i ein partnerskapsavtale. Partnerskapet skulle blant anna avklare bruken av personale ved institusjonane (avtalte krav til desse knytt opp mot avtalt kompensasjon), infrastruktur og materiell.

STUDIESTAD

Kvar skulle utdanninga føregå? På dette tidspunktet (april 2008) var utgangspunktet for prosjektet, som var ideen frå ein av rektorane om flytting av studiearena frå høgskolen til partnerskolane, framleis styrande. I oppsummeringa frå møtet mellom leiarane i april står følgjande, som altså uttrykkjer korleis ein tenkte på dette trinnet i utviklingsprosessen:

Studiearenaer: hovudstudiestad er praksisskolane. Der føregår fagundervisning og praksis, som i høg grad blir integrerte. Øvingslærarar blir dradd med i undervisninga. Kor omfattande møteplikta til studentane skal vere, må diskuterast. Korleis kvar enkelt student skal bli ivaretatt, må også diskuterast. Det blei understreka som viktig at kvar student hadde ein bestemt lærar som sin faste kontakt. Krav til øvingslærarane skal beskrivast. Alle krav må knytast opp mot kompensasjon. Noko undervisning skal føregå på AL.

Som vi ser: Vi tenkte temmeleg radikale forandringar i utdanninga, som ville ha konsekvensar på mange område, både økonomisk, personalmessig og kompetansemessig. Etter kvart som høgskolelærarane som var med i prosjektgruppa tok inn over seg at leiinga verkeleg vurderte å flytte hovudstudiestad frå høgskolen til skolane, vekte dette reaksjonar. I ettertid kan ein sjå at førestellingane om kva dette

prosjektet skulle bli, var ganske forskjellige på høgskolen og på praksisskolane. Ganske lenge var høgskolen, ikkje minst leiinga, positive å flytte studiestad, likevel utan å ha gått grundig gjennom kva konsekvensar ei slik drastisk forandring ville medføre, blant anna av praktisk og studiemessig karakter. Men etter kvart kom motførestellingane. I referatet etter eit møte for interne prosjektdeltakarar ved Avdeling for lærerutdanning i slutten av juni 2008 kjem dette tydeleg fram, eg siterer frå referatet:

I diskusjonen var det særleg dette at praksisskolane skal vere hovudstudiestad og konsekvensar av det som tok mest plass. Særleg var faglærarane i skolefaga svært opptatt av dette. Viktig å avklare kor stor del av veka studentane skal vere på skolane: 3 dagar? 2 dagar på Landås? Korleis dette blir, vil vere styrande på arbeidet vidare.

Det å flytte studiestad vil føre til ein ny type konkurranse mellom trening i å utføre læraroppgåver i skolen og tileigning av fagleg innsikt.

Den travle skolekvardagen - er det muleg å sikre ro og rom for konsentrasjon om fagleg læring og progresjon for studentane? Behov for å skjerme studentane uttrykt.

Omfanget av fagundervisning - korleis ivareta det? Blir omfanget redusert? Kvar skal undervisninga føregå når studentane er fordelte på to studiestader?

Kva med bibliotek, medstudentar, studiemiljø? Vil studentane sjølve synast det er tilfredsstillande - fagleg og sosialt - å bruke så mykje tid på skolane?

Korleis ta vare på den kritiske studenten når han tilbringer så mykje tid i praksisfeltet og skal "kopiere" / lære av det eksisterande?

Flytting av studiestad nødvendiggjer utvikling av nye fagplanar - undervisningsformer, vurderingsformer.

Andre moment som kom fram, var at praksislærarane nå ville ei få ny rolle, bli tydelegare lærerutdannarar. Det ville vere viktig å sikre at dei fekk kunnskap og medvit om dette, og det var tenkt at dette skulle bli ivaretatt gjennom kursing. Spørsmålet om det fanst eit kompetansegrunnlag ute på skolane av tilstrekkeleg omfang for eit så krevjande opplegg, vart ikkje diskutert. Pussig nok, tenkjer eg no medan eg skriv dette. Møtet understreka også at alle aktørar måtte bli høyrde i utviklinga av prosjektet.

Det viste seg å vere vanskeleg for meg som programansvarleg og prosjektleiar å finne tid til å drive utviklinga tilstrekkeleg effektivt framover. Derfor vart det no i ein periode tilsett ekstern prosjektkoordinator på timebasis som samarbeidde for å halde oppe tempoet i planlegginga.

I starten av september 2008 var omfanget av den skolebaserte tida framleis uavklart. Men seinare same månad vart det gjennomført ein viktig seminardag med 18 deltakarar frå skolane og høgskolen. Der låg det føre eit framlegg som fekk tilslutning og også blei den endelege ordninga: seks veker per semester på skolane i fem semester og to veker fagpraksis i det sjette. Dette ville då seie at skolane skulle vere hovudstudiearena innanfor

dei tidsrammene som plan for praksisopplæring skildra. Dette vart ivaretatt i ei formulering i partnerskapsavtalen der kommunen forplikta seg til å leggje til rette infrastruktur slik at skolane på ein omforeint måte kunne tene som hovudstudiearena for studentane, dvs i dei seks vekene per semester.

Lengda på praksis reiste eit lite spørsmål i forhold til forskrifta for allmennlærerutdanninga. Denne forskrifta inneheld ingenting når det gjeld *studiestad*, så der låg altså ingen hinder i vegen for å bruke praksisfeltet slik. Men når det gjeld *omfanget*, heiter det at praksis skal vere 20-22 veker i løpet av fire år. Her kan ein kanskje oppfatte 22 veker som ei øvre grense for praksistida. (I grunnskolelærerutdanninga er det inga slik øvre grense, der heiter det «minst» 100 dagar.) No laga vi planar for at SALU skulle ha 32 veker på tre år, og i tillegg ville fjerdeårspraksisen komme. Opererte vi altså i strid med forskrifta? Vi oppfatta det ikkje slik: For det første var dei seks vekene i semesteret ikkje berre praksis. Éin dag i veka i kvar seksvekersperiode, til saman 32 dagar, altså meir enn 5 veker, var elevfrie og avsett til studiearbeid. For det andre var det planlagt integrering av fagleg arbeid i sjølve praksisen, dvs skolebasert fagopplæring. Så vi var i tråd med forskrifta.

Etter kvart som arbeidet skreid fram, vart det produsert oppdaterte prosjektbeskrivingar, nå avgrensa til den treårige bachelordelen av skolebasert allmennlærerutdanning. Den siste er datert 13.01.09.

Utviklingsfasen var delt inn i ni delprosjekt med ansvarsperson og framdriftsplan. Her er delprosjekta lista opp:

1. Beskriving av studiemodell
2. Praksis
3. Profesjonsfag 30 sp
4. Utarbeiding av fagplanar
5. Studiekatalogtekst og plan for marknadsføring
6. Plan for opptak av studentar
7. Plan for opplæring av personalet på skolane
8. Utforme undervisningsplan for første år
9. Følgjeforsking. Syte for at slik forking blir initiert og finansiert

Nedanfor går eg først forholdsvis grundig igjennom planlegginga dei tre første delprosjekta. Når det gjeld det viktige fjerde punktet, utarbeiding av fagplanar, nøyer eg meg med å beskrive organiseringa, og oppdraget til fagplangruppene. Dei resterande blir behandla meir summarisk. Seinare, i andre del av rapporten, kjem så beskriving av gjennomføringa.

EIGE STUDIELØP FOR SALU

I arbeidet med delprosjekt 1 skulle vi komme fram til ein eigen studiemodell for dette studiet. Ein studiemodell er ei grovskisse av studieløpet studentane skal gå gjennom. Diskusjonen tok opp slike spørsmål: Kva for fag, fagtema og aktivitetar skal studentane vere engasjerte i på kva for tidspunkt? Og kvifor akkurat dette faget og desse aktivitetane på dette tidspunktet i studiet? Studiemodell blei vidare konkretisert i fag- og emneplanar og etter kvart i semesterplanar veke for veke.

Studiemodellen for SALU vart slik:

FØRSTE STUDIEÅR 2009-2010	
Profesjonsfag og Pedagogikk	28 sp
KRL / RLE	20 sp
Norsk (munnleg)	6 sp
Drama 6	6 sp

ANDRE STUDIEÅR 2010-2011	
Profesjonsfag og Pedagogikk	20 sp
Norsk	12 sp
Matematikk	20 sp
GLSM	10 sp

TREDJE STUDIEÅR 2011-2012	
<i>Haust</i>	
Profesjonsfag og Pedagogikk	12 sp
Norsk	12 sp
Matematikk	10 sp
<i>Vår</i>	
Norsk <i>eller</i> Matematikk (fellesemne)	15 sp
Norsk <i>eller</i> Matematikk (bacheloroppgåve)	15 sp

Kommentarar:

1. Vi ser her at heile det treårige løpet inneheldt tre av grunnskolen undervisningsfag. Norsk *eller* matematikk kunne veljast med 30 sp påbygging i tredje år. Desse faga var obligatoriske 30sp-fag i allmennlærerutdanninga, og for å oppnå opptaksgrunnlag for direkte overgang til master etter tre år, som er 60 sp, var det dermed berre desse faga som kunne brukast som valfag. For at studentane skulle ha ferskt erfaringsgrunnlag for å velje mellom dei, vart obligatorisk norsk og matematikk ikkje avslutta før i femte semester.

2. Sjette semester vart bestemt til fagleg fordjuping. Etter fem semester med aktivt arbeid med lærarrolla og utprøving av undervisning i fleire fag, skulle den enkelte student no konsentrere seg om berre eitt av dei to største undervisningsfaga, anten norsk eller matematikk. I andre studieår (mai 2011) valde 7 studentar matematikk, 21 norsk.
3. Studentane skulle dessutan i sjette semester skrive bacheloroppgåve innanfor norsk eller matematikk, det vil seie arbeide sjølvstendig og forskingsbasert med ei fagleg / fagdidaktisk problemstilling relevant for undervisning i grunnskolen. Dette utgjorde 15 sp av fordjupingsfaget. Bacheloroppgåve var ikkje beskrive i rammeplanen for allmennlærerutdanninga, men retningslinjene sa likevel at allmennlærarstudentar oppnådde bachelorgrad etter tre års studium. Det hadde vore diskutert på avdelinga korleis ein kunne innføre bacheloroppgåve i allmennlærerutdanninga, men den var ikkje innført.
4. Det var semje om at profesjonsfaget skulle samordnast med pedagogikk, og begge desse faga skulle gå over fem semester. Desse faga fekk størst omfang i første år, minst i tredje år, ut frå ein tanke om at det var viktig å leggje mest vekt på emne knytte til pedagogikk og lærarrolle i starten av studiet. Dei vart ordna i emne som gjekk over heile året med eksamen om våren.
5. Progresjonsretninga i det treårige løpet er altså frå breitt lærararbeid til spesialisering og forskingsbasert tilnærming. Denne spesialiseringa er ikkje å oppfatte som ei rein fagleg spesialisering, men heller som ei profesjonsspesialisering forankra i fag.
6. Faget Grunnleggjande lese-, skrive og matematikkopplæring (GLSM) (som kom og forsvann med rammeplan for allmennlærerutdanninga av 2003) var eit samarbeid mellom faga norsk, matematikk og pedagogikk, og var metodisk og praktisk orientert. Det vart plassert i fjerde semester, etter at studentane hadde hatt ein god del av dei involverte faga, men før faga var avslutta. Studentane hadde også to veker eigen praksis knytt til begynnaropplæring / GLSM i fjerde semester.
7. Studiemodellen (sjå vedlegg for ein fyldigare versjon) har også ei kolonne som viser praksisomfang, Studentane skulle vere seks veker på skolane kvart av dei fem første semestera og to veker det sjette. Eit poeng med studiemodellen i forhold til praksis var følgjande: Prosjektgruppa meinte det var viktig å gjere studentane fort kjende med partnerskolane, og la dei kjenne på kroppen kva det vil seie å vere lærar. Studieopplegget første året la difor stor vekt på dei utførande sidene ved lærarrolla både i teori og praksis. Korleis kunne studentane bruke ulike sider ved seg sjølve – kunnskap, stemme, kropp – for å leggje til rette for elevane si læring? Faget drama som metode, som ved HiB hadde 6 sp, gjekk over første semester med praktisk eksamen i klasserommet på partnerskolane i løpet av praksisperioden. Profesjonsfaget gjekk med 14 sp over heile det første året, og her var det også praktisk eksamen i klasserommet med etterfølgjande munnleg samtale (sjå nedanfor under Profesjonsfaget). I tillegg hadde norskfaget sitt emne i

munntleg kommunikasjon 6 sp i vårsemesteret, med eksamen som besto av munntleg framføring og etterfølgjande samtale (gruppe). Her vart det lagt mest vekt på studentane si eiga utføring i ein undervisningssituasjon. Altså eit førsteår med mykje praktisk trening i utøving av lærarrolla. Pedagogikkfaget, som gjennom heile løpet var lagt parallelt med profesjonsfaget, var mappebasert første år med eksamen om våren. Desse faga som her er nemnde, bortsett frå norsk, er ikkje undervisningsfag i grunnskolen. Men i studieløpet første år var det viktig også å ha paralleltgåande undervisningsfag som denne treninga og teorien kunne brukast på. Dermed vart KRL (20 sp) (seinare kalla RLE) lagt over det første året med eitt emne om hausten og eitt om våren. I tillegg låg altså norsk munntleg om våren.

8. Studiestarten fekk spesiell merksemd. I eit skolebasert studium var det viktig at ein så raskt som muleg etablerte tydelege og gode band til skolane. Difor møtste studentane skolane, rettleiarar og elevar alt første onsdagen i studiet. Dessutan vart en eine av dei seks vekene første semester skilt ut til observasjonspraksis.
9. Ein kolonne i studiemodellen har overskrifta "Skriveløp". Her er det synleggjort kva for skriftlege arbeid (inkludert eksamen) studentane utførte i studiet. Det var viktig å gjere både studentar, lærarar og rettleiarar medvitne om progresjonen i skriveopplæringa fram mot bacheloroppgåva.
10. På eit tidspunkt i utviklingsarbeidet hadde ein også ein kolonne i studiemodellen som ein kalla "Profesjonssøyle". Tanken var at ein i denne kolonnen skulle synleggjere element frå alle fag som særleg gav tilskot til profesjonsretting av studiet. Når denne kolonnen ikkje vart inkludert i den endelege studiemodellen, var det fordi det er uråd å skilje ut slike element på ein konsekvent og meningsfull måte; heile studieløpet var å oppfatte som ei profesjonssøyle.

PRAKSIS: EIGEN PLAN FOR PRAKSISOPPLÆRING

Arbeidet med praksis var delprosjekt 2. Arbeidsgruppa som arbeidde med plan for praksisopplæring var leidd av meg og hadde deltaking frå partnerskolane, fagseksjonane på høgskolen og praksiskontoret. Planen låg føre i fire versjonar før den endelege femte versjonen var ferdig i mai 2009.

Planen skildrar omfang, mål og innhald generelt og konkretisert til det enkelte semester, ansvarsforhold og aktørroller, formelle krav, organisering med semestervis fordeling av studentar på dei to skolane, møteplassar og seminar knytt til praksis, vurderingsordning. Eit vedlegg til planen listar opp aktivitetar det var forventa at studentane var med på i praksisperiodane.

Omfang

Omfanget var alt bestemt og var seks veker per semester i fem semester, og to veker fagpraksis i sjettem semester. Altså 32 veker i løpet av tre år, medan allmennlærerutdanninga

hadde 17 veker dei tre første åra. At omfanget av den skolebaserte tida skulle vere vesentleg, var grunnlaget for heile prosjektet. Formål med og grunnar for dette er kort oppsummert: Vi ville at innrettinga mot det framtidige yrket heile tida skulle vere nærverande og styrande i studentane sitt studiearbeid, og vi ønskte å utnytte lærarkompetansen på skolane betre. Dei lange periodane på skolane kunne bidra til betre koherens i utdanninga. Dei ville leggje grunnlag for meir samarbeid mellom praksisfelt og høgskole, og for større respekt og forståing institusjonane imellom ved at medarbeidarar på dei ulike institusjonane utvikla kunnskap om kvarandre sine organisasjonar, rammevilkår og arbeidsoppgåver. Dette utvida samarbeidet ville kunne utvikle profesjonsrelevansen i høgskolefaga og høgskoleundervisninga og integrere yrket tydelegare i faga. Dessutan kunne det, meinte vi, utvikle praksislærarens fagkunnskap og medvit om oppgåvene som lærarutdannar, og bidra til å utvikle praksisskolens identitet som lærarutdanningsinstitusjon. Undersøkingar viser at ferdigutdanna lærarar som er i arbeid, oppfattar lærarutdanninga som mindre viktig for praksisen sin enn erfaringane dei har med seg frå eigen skolegang, og også mindre viktig enn erfaringar dei har skaffa seg som lærarar etter endt utdanning. Slik skal det vel ikkje vere. Difor må vi spørje, som Unneland, kva det er i lærarutdanninga som kan gi «dybde og varighet» inn i yrkeslivet? (Unneland 2008) Eller vi kan sukke, som Gilje når han oppsummerer rapportane frå PIL-prosjektet: «Blir kunnskap og teori frå lærerutdanningen effektivt vasket bort gjennom det første året som lærer? Spørsmålet ble stilt av fleire amerikanske utdanningsforskere (Zeicher & Tabachnik, 1981) for over tre tiår siden og er like aktuelt i dag.» (Gilje 2012) Anne Grete Solstad peikar med fire referansar på at «nyutdannende lærere synes etter kort tid i yrket å bli mer tradisjonelle enn de var da de startet opp» (Solstad 2010).

Dersom ein ønskjer at lærarutdanninga skal vere viktigare, og altså ønskjer å utvikle skolen gjennom lærarutdanninga, gir det seg sjølv at den må vere identitets- og åtferdsmodifiserande og ha varige konsekvensar for lærararbeidet som blir utført i skolen. Korleis kan den det? Etter mi meining er dette eit sterkt argument for stor vekt på praksis i utdanninga, og for dei synspunkta som låg til grunn for SALU-prosjektet. Når Skagen (2009) er opptatt av kvifor praksis av studentar blir oppfatta som meir relevant av lærarstudentar enn den teoretiske utdanninga på høgskolen, er forklaringa hans at praksis er meir eksistensielt utfordrande for studentane enn det å lære seg eit pensum og gå opp til eksamen. Dette forstår eg slik at praksis tvingar studenten til å setje seg sjølv på spel som person i ein sosial samanheng, og at praksis dermed inneber ei meir omfattande læring knytt til identitet enn akademisk læring gjer.

Vi som arbeidde med planlegginga av prosjektet, ville at studentane i SALU skulle få så mykje praksistid at dei fekk ei djupare forståing av kompleksiteten i læraryrket, og at dei kunne utvikle ein sterkare læraridentitet. Dei skulle komme på innsida av læraryrket.

Men studentane skulle jo også tileigne seg kunnskap og innsikt i faga sine. Når ein ser på studentane sin studiesituasjon og den tida dei har til disposisjon, korleis kunne vi forsvare ei så lang skolebasert tid? Lærarstudentar uttrykkjer gjennomgåande at dei lærer mest i

praksis. Likevel blir ikkje praksistida utvida når det kjem nye forskrifter for lærerutdanning, noko som har skjedd med relativt få års mellomrom. Grunnen til dette må vel vere at dei styrande ser på styrking av fagkunnskap som viktigare for ei god lærerutdanning enn det studentane kan lære av og i praksis. Vi veit at når forskrifta for grunnskolelærerutdanninga ikkje auka omfanget av praksisen i forhold til allmennlærerutdanninga, var dette grunngitt i ei vurdering av studentane sitt behov for tid til fagstudiet ved høgskolen. Denne problemstillinga var også prosjektgruppa for SALU opptatt av. Også vi ville ivareta fagstudiet. Både i prosjektgruppa og meir konkret i arbeidsgruppa for plan for praksisopplæring vart altså *læring av lærarkunsten* i forhold til *læring av fag* noko vi diskuterte.

Inn i denne diskusjonen hadde vi med oss eit medvit om at fagkunnskap kan oppfattast på fleire måtar – som desse to: på den eine sida som ei meir eller mindre kanonisert generell oppfatning av kva ein må ha lært for å kunne eit fag, og for det andre som ein situert fagkunnskap. Lærerutdanning er eit fagstudium der vesentleg læring er *situert*. For å vere effektivt profesjonsretta, må det prioritere kunnskap som er relevant i det framtidige yrket. Lærarstudentane kan uansett berre komme i kontakt med ein brøkdel av den potensielle kunnskapen som finst i eit fag. I eit situert fagstudium kan ein lage større eller mindre faglege overbygningar og perspektiveringar på og i tilknytning til den avgrensa og konkret innretta faglege kunnskapen som blir aktualisert i praksisundervisning. I prosjektgruppa visste vi jo godt at lærarstudentar mange gonger går laus på studiet av undervisningsfaga slik dei blir gitt på høgskolen med varierende iver og intensitet⁸, medan fleirtalet av studentar meiner at det er i praksisopplæringa dei verkeleg lærer. Eit enkelt resonnement skulle då vere at for å få opp både motivasjonen for og læringa av fag hos studentane, må ein knyte fagstudiet nærare til praksis, og la det bli minst muleg tilfeldig om faget dei får undervisning i på høgskolen, er knytt til praksisopplæringa dei er med på. Arbeidsgruppa var opptatt av det grunnleggjande prinsippet som var festa i rammeplanen: at praksis er knytt til faga. Studiepoenga i faga omfattar også praksisopplæringa.

Slik prosjektgruppa tenkte, var det ein føresetnad at studentane skulle arbeide med fagstudiet også i praksisperiodane. Det vart dermed viktig å planleggje tid og rom til dette. (Sjå nedanfor om «elevfri dag»). Dette vart formulert i plan for praksisopplæring, og det vart lagt til rette for på fleire måtar. Ein av desse måtane var «praksisbasert fagopplæring», eit omgrep som vart prega i planleggingsfasen.

⁸ Variasjon mellom studentindivid, mellom klassar, mellom fag, mellom periodar. Tidsbruken per veke ligg på gjennomsnittleg 25-30 timar, altså langt under dei 40 timane høgskolestyret har lagt til grunn for beskrivinga av studiepoeng: Styret handsama dette i sak 94/2009, og vedtok at eit studiepoeng er 27 studentarbeidstimar og ei studieveke dermed er 40 studentarbeidstimar.

Praksisbasert fagopplæring

I eit møte i prosjektgruppa på høgskolen i slutten av oktober 2009, då studentane hadde gått to månader på SALU og nå skulle ut i praksis, var praksisbasert fagopplæring igjen diskutert. I oppsummeringa eg gjorde etter møtet, er det tydeleggjort at dette omgrepet vart danna og brukt nettopp fordi praksistida er så lang, og at dette omgrepet og dei tiltaka det medfører hadde til formål å grunngi eit studieprogram med så mykje tid i praksisfeltet. Det vart understreka at «vekene i praksisskolane er ikkje berre praksis, men også praksisbasert fagopplæring. Læringsarenaen, som det heiter, er flytta ut i området for studentane si framtidige yrkesutøving.»

Oppsummeringa av diskusjonen i møtet og tenkjeprosessen omkring omgrepet gir eg att her, trass i at ikkje alt i den er heilt presis og tydeleg:

«Omgrepet 'praksisbasert fagopplæring' er ikkje mykje brukt. 'Praksisbasert opplæring' er vanleg, men ikkje 'praksisbasert fagopplæring'. Kva tyder 'basert', og kva tyder 'fag' i denne samanhengen? Faget ('fagområdet', jf Kvalifikasjonsrammeverket) blir mange gonger forstått som akademisk basert/etablert fagkunnskap, men i denne samanhengen må det forståast som fagkunnskap som er relevant i forhold til den kunnskapen som læreplanen / Kunnskapsløftet gjer krav om, skolefaget, det faget som ein lærar faktisk er forplikta til å undervise i skolen. Det kan også oppfattast slik at det er denne tilknytninga som gjer faget praksisbasert, og då vil praksisbasert fagopplæring bli opplæring i Kunnskapsløftet sitt skolefag (tolking 1). Men «praksisbasert» kan også oppfattast slik at det er ei opplæring av studentane som gir dei ein fagleg overbygning på det som skjer i den faktiske praksisen som studentane gjennomfører: Til dømes blir ei økt i RLE belyst på førehand eller i etterkant med undervisning, som både viser fram dei faglege felta som den biten som er brukt i klasserommet aktualiserer, og viser fram dei faglege / fagdidaktiske val som ligg i den gjennomførte undervisninga, og peikar på andre val (tolking 2). Ei slik undervisning vil både gje fagkunnskap og opne eit rom for alternative og sjølvstendige val hos studentane.

*Men faglærer i RLE peika på at ei fagundervisning kan ikkje i bokstaveleg og elementær forstand vere praksisbasert frå starten av, for den må alltid ta utgangspunkt i eit **faginnhald**. Studentar i eit undervisningsfag må alltid gå til praksis med ein viss fagbakgrunn, og helst med fagleg tryggleik. Med tanke på nettopp dette hadde denne faglæraren drive så effektiv fagundervisning som muleg i dei fem vekene ho hadde hatt før praksis. Pedagogikk læraren meinte at i pedagogikk var studentane atskilleg betre rusta enn i ALU før første praksisperiode, der studentane starta med pedagogikk først i andre semester.*

Tidleg i prosjektet blei det stilt nokre spørsmål til verdien av praksisbasert fagopplæring. Kritikken var grunngitt i at slik opplæring for lett kunne føre til reproduksjon av eksisterande undervisningsvanar på desse spesifikke praksisskolane, utan at ein hadde garanti for at denne var god og utviklande for studentane.⁹ I denne samanhengen vart det hevda at faglærarane

⁹ I denne uroa som her kjem til uttrykk frå høgskolelærarane si side, ser vi at praksisbasert fagopplæring blir oppfatta som opplæring i grunnskolefaget og dei spesifikke undervisningsformer som praksislæraren bruker. (tolking 1)

her hadde ei viktig oppgåve ved å utfordre praksislærarane både fagleg og didaktisk. Ved slik kritikk og ved refleksjon kan ein stille den gitte undervisninga i perspektiv.»

På møtet vart det også tatt opp spørsmål om kven som kan gjennomføre praksisbasert fagopplæring. I utgangspunktet var dette faglærer si oppgåve. Men oppsummeringa peikar på

«at hovudretteleiar kan ta eit ansvar her. Men kanskje ikkje utan at hovudretteleiar får dette som eit spesifikt ansvar, og får opplæring og rettleiing. (Ei viss fagopplæring skjer det forhåpentleg alltid i praksisopplæringa, men neppe så målretta som den bør vere (?))»

I oppsummeringa la eg vidare fram følgjande tanke:

«Kanskje kunne ein tenkje slik at ei vidaregåande rettleiaropplæring for hovudretteleiarane nettopp skulle vere ei opplæring i fagleg rettleiing?»

Men i møtet om praksisbasert fagopplæring kom det fram at matematikkseksjonen tenkte nettopp i retning av kompetanseheving og utvikling av felles språk og forståing med praksislærarane. Matematikkseksjonen var i gang med eit stort NFR-prosjekt i matematikkdiraktikk, «Læringssamtalen i matematikkfagets praksis», og prosjektleiareren for dette prosjektet deltok på møtet. Ho hadde gjennomført slike samarbeidsopplegg og skrive artikkel om det, og hadde engasjert seg i SALU nettopp fordi det her ville opne seg eit høve til å føre vidare det ho og andre har funne i slike prosjekt.

Oppsummeringa lyder vidare:

«Den forma for praksisbasert fagopplæring som hennar erfaring peikar mot, er «den fagleg framhaldande samtalen», ein samtale om konkrete faglege spørsmål frå undervisningssituasjonar der øvingslærar, studentar og faglærer skaper eit ope samtaleklima der det er muleg å utfordre kvarandre, og der alle kan komme til å møte faget på måtar dei ikkje har tenkt på før, og som kan gi ny innsikt. Ein slik samtale må baserast på rommeleg tid: den krev fleire møte, er framhaldande; dessutan må det skapast eit trygt, ikkje-vurderande, fagleg nyfikent og undersøkjande samtaleklima. For å få i stand ein samtale av denne typen, trengst det eit medvit hos deltakarane om kva slags samtale ein er med på, samtalen må førebuast nettopp som ein fagleg samtale, ein må med andre ord vite kva for ein samtalesjanger ein deltek i. Ein slik samtale kan enkelt dokumenterast ved lydopptak.» Meir om dette, seinare, når eg skriv om gjennomføringa av praksisbasert fagopplæring i matematikkfaget.

Møtet kom også inn på at å finne tidsressurs til slike samtalar er eit problem, men det vart peika på at det var gitt ekstra praksisressurs til dette prosjektet, det er tenkt at faglæraren må bruke av også den ordinære rettleiingstida. Dessutan ville det bli færre undervisningstimar på høgskolen på grunn av lengda på praksis. «Alle desse tidsressursane skal jo brukast inn mot prosjektet, og mest muleg direkte mot studentane i samarbeid med øvingslærarane.»

Oppsummeringa tok også opp at onsdagane – den elevfrie dagen – måtte nyttast til fagopplæring, til dømes til seminar. «Korleis skal ein kunne gjere seminaret til

praksisbasert fagopplæring? Kanskje slik at studentar blir gitt i oppdrag å bringe fram tema, halde korte innleiingar ut frå ting dei har opplevd i praksis, og dette blir så perspektivert i fagleg samtale i grupper / plenum?» (I ettertid, våren 2013, er det interessant å observere at nettopp denne tanken vart framheva av ein student i intervju: Ho hevda med stort engasjement at studentane burde ha blitt brukte meir i høgskoleundervisninga.)

Eit tiltak for integrering og for tilrettelegging for praksisbasert fagopplæring var dette at høgskolelærarar og praksislærarar utarbeidde fagplanar i fellesskap. Sjå meir om dette nedanfor i beskrivinga av delprosjekt 4. Desse fagplanane tok så langt det var muleg omsyn til Kunnskapsløftet og progresjon i fagundervisninga på partnerskolane. Nokre av dei høgskolelærarane og praksislærarane som deltok i dette arbeidet, samarbeidde også i praksisgjennomføringa. Med mange praksislærarar og fleire høgskolelærarar hadde ikkje deltatt i dette arbeidet, og det oppsto derfor eit behov for informasjons- og engasjementsdeling på begge institusjonar som var vesentleg, men som var svært krevjande å gjennomføre. RLE-faget er eksempel på eit fag der ein fekk dette godt til.

Prosjektgruppa var klar over at utfordringa ved praksisbasert fagopplæring ligg i gjennomføringa. Studentgruppene arbeider i ulike elevgrupper og med ulike faglege tema, og fagundervisninga for studentgruppene samla kan ikkje basere seg på alle desse tema. Dermed må faglæraren gjere eit utval av tema, eller ein må lage eit felles opplegg før praksis som gjer at studentane kjem til å ha praksisundervisning i same fagområde, om enn på ulike nivå. Ein kan også gi studentane i oppgåve å presentere case frå eiga undervisning i gruppa; slike sjølvsgatt vil ha vekslende aktualitet for resten av studentgruppa.

Når det gjeld ansvarsforhold, var det slik at faglærer frå høgskolen hadde til oppgåve knyte saman høgskolefag og skolefag, eller rettare høgskolefag og det *konkret situerte* skolefaget. I rolle- og ansvarsbeskrivinga for «Faglærer HiB» som vi la inn i plan for praksisopplæring, står det at vedkommande skal ha rettleiing med studentane som ein del av praksisbasert fagopplæring.

Dersom desse opplegga for å knyte saman faglæring med praksis skulle fungere, såg vi at det var nødvendig med romslegare ressursrammer til faglæraren. Dette var det lagt opp til i tidsbudsjettet. Og som sagt: For det første vart det tildelt dobbel tid til oppfølging i praksis. Vidare: I og med at studentane var fleire veker enn vanleg i praksis, men ikkje i tilsvarende grad hadde fleire veketimar undervisning på høgskolen i dei vekene dei var der, betydde det frigjort tid til faglærarane. Same prinsippet gjorde seg gjeldande når det galdt rettleiingstid.

Samanhengande periodar

Praksisen var lagt til samanhengande periodar, bortsett frå første semester, der den var delt i ei veke introduksjonspraksis og fem veker samanhengande praksis. Den alternative varianten med punktpraksis som for eksempel 2 dagar per veke var også med i diskusjonen, men her hadde lærarane på skolane eit heilt samstemmig syn, som dei gav uttrykk for blant anna i referat frå eit eige dagseminar skolane heldt internt om prosjektet i august 2008. Dei ville ha lange, samanhengande praksisperiodar, fordi dette ville gi mest muleg autentisk praksisoppleving, med planlegging, gjennomføring, oppfølging og evaluering.

Arbeidsrom på skolane

Bergen kommune / skolane hadde lagt til rette for skolebaseringa ved at det var innreidd eigne arbeidsrom med datautstyr på begge partnerskolane, til bruk berre for studentane i praksisperiodane.

Elevfri dag, profesjonsdag

For å ivareta faglæringa la vi kvar veke inn ein elevfri dag, eller profesjonsdag som den også vart kalla. Følgjande formulering var nøye uttenkt: «Tid tilsvarende én dag per studieuke skal planlegges brukt til studiearbeid som ikkje inkluderer arbeid direkte med elever.» Denne tida vart fastlagt til ein dag i veka, onsdag. Studentane skulle vere på skolen, men arbeide på ulike måtar, også ved å delta i undervisning, med faglege / fagdidaktiske tema knytte til praksisundervisninga.

Eit lite innblikk i planleggingsprosessen kan ein få ved å sjå på følgjande utsnitt av referat frå møte i arbeidsgruppe om praksis 1.12.08:

«Omfang av ikkje-elevorientert studentarbeid i praksisperiodane: Dette vart foreslått til tilsvarende 1 dag pr veke. Dette må forståast som omfang *tilsvarende* 1 dag, men lagt der det passar i den detaljerte planlegginga. Studentane må ha tid til å lese og reflektere.

Undervisning i praksisperiodane: dette må leggjast inn i dag-for dag-planen for praksisperioden. Omfanget bør planleggjast i faggruppene, og går inn i den eine dagen pr veke med ikkje-elevrelatert studiearbeid.»

Praksisgrupper på to studentar

Praksisgruppene i SALU har bestått av berre to studentar, i motsetning til praksisgrupper på fire, som var normalen i vanleg allmennlærerutdanning. For studentane var planen at dette ville føre til tettare oppfølging med meir rettleiing og meir undervisningspraksis for den enkelte, og dermed tydelegare individuelt ansvar. I ei slik gruppe ville det ikkje vere

rom for «gratispassasjerar» eller å unngå krevjande og utfordrande oppgåver i praksisopplæringa.

Hovudrettleiar

Ein hovudrettleiar hadde ansvar for kvar praksisgruppe. Hovudrettleiar skulle hjelpe til i samanknytninga av fagundervisning og praksis saman med faglærer frå høgskolen, koordinere rettleiing og vurdering, skulle bidra inn mot generelle samtaletema som var lista opp i plan for praksisopplæring og fungerte som personleg mentor for sine to studentar.

Som ein del av integreringa med høgskolefaget var det i avtalen opna for at høgskolelærarane skulle kunne undervise elevar med studentar som observatørar.¹⁰

Studentroller i praksis. Medlæraromgrepet

Arbeidsgruppa var opptatt av at studentane skulle ha ein «realistisk» praksis, så dei kunne komme tett inn på skolekvardagen. Særleg frå skolane si side vart det hevda at i sjølve denne tettleiken ligg det vesentleg læringseffekt. Dermed la ein opp til at studentane tidleg skulle ha sjølvstendige oppgåver og åleineundervisning, men knytt til rettleiing. For å beskrive den rollen studentane slik fekk, brukte arbeidsgruppa omgrepet «medlærar».

Medlæraromgrepet er omtalt fleire stader i plan for praksisopplæring, og er tilrådd tema for rettleiingssamtale i første praksisperiode. Omgrepet beskriv studentens rolle og understrekar meir involvering og større ansvar, men under rettleiing.

Følgjande beskriving er henta frå møte i arbeidsgruppa for praksis, og prosjektgruppa slutta til dette 11.11.08.:

”Medlærarolla har eit ganske vidt spenn. Det handlar om grader av medansvar og deltaking, frå dette at studentar tar mindre oppgåver i undervisning saman med rettleiar, til å ta fullt ansvar for gjennomføring av fleire dagars undervisningsopplegg i samband med trinnovertaking. Medansvar og deltaking er viktig for å få godt læringsutbytte av praksis, slik

¹⁰ Det vart i gjennomføringa berre dramafaget som nytta seg av dette (85,7% av studentane var heilt einige i at dei hadde stort utbytte av dette. ”Det var lærerikt å se hvordan man kan takle lærerrollen samtidig som man er ”i rolle”). Ein kan spekulere på kvifor ingen andre høgskolelærarar underviste elevar sjølve. Ei forklaring kan vere særpreget ved dramafaget: Det er eit fag der *utføringa* er ein del av sjølve faget, og ikkje berre av didaktikken: Sjølve faget er *både* teoretisk og praktisk. Dessutan er det eit fag som ikkje så mange praksislærarar har inkludert i sitt didaktiske / metodiske repertoar, og behovet for demonstrasjon også overfor dei vil dermed finnast. Men samtidig: I alle fag vil *utføringa* av undervisning vere ein del av didaktikken, og slik sett kan ein hevde at alle faglærarar burde vere interesserte i å undervise i studentars og praksislærarars påsyn, med etterfølgjande diskusjon. Mange høgskolelærarar vil kjenne seg utilpass ved ein slik tanke, for det første fordi dei ikkje har grunnskoleerfaring, og for det andre fordi dei ikkje kjenner seg trygge nok til å løfte fram si eiga undervisning som eksempel til etterfølging. Det er jo så mange andre faktorar enn dei faglege som er meiningsberande i ein undervisningssituasjon. Demonstrasjonsundervisning er noko som hørde til i tidlegare tider, tenkjer ein kanskje, den gongen det var eit tydelegare over- og underordningsforhold mellom lærarutdanning og øvingsarena.

vi kjenner godt til frå skoleovertaking, og det er derfor viktig at studentane blir faktiske medlærarar på skolane. Medlærarrolla er med i avtalen om kompensasjon til skolane.

Medlærarrolla inneber at studentane går inn saman med rettleiaren i eit tolærarsystem, og kan, etter kvart som dei er modne for det, få meir sjølvstendige oppgåver, som å ta ansvar for grupper av elevar innanfor - og utanfor - felles undervisningsrom, og ta ansvar for enkelttimar åleine. Vidare gjennomfører også studentane undervisning heile dagar utan praksislærar til stades, etter nærare avtale.”

Også seinare var dette framme:

«Det er viktig for læringa at studenten får og kjenner på sjølvstendig ansvar. Dette gir involvering, aktivitet og glede», heiter det i referat frå møte 1.12.08. Vi kan seie at studenten si deltakarrolle i praksisfellesskapet vart mindre perifert enn det som var vanleg med kortare praksisperiodar og større praksisgrupper. Men arbeidsgruppa balanserte dette mot fagstudia: *«Ansvaret i praksis må ikkje blir så stort at det går ut over studentens høve til å tileigne seg fagstoff på eiga hand.»*

Medlærarfunksjonen ligg som føresetnad for punkta i partnerskapsavtalen om trinnovertaking og åleineundervisning. Dette var eit punkt der skolane kunne ha direkte nytte av å ha studentar, og ikkje minst, ha studentar som kjente skolen, og som lærarane på skolen kjente, og som dermed lettare kunne brukast i skolen si verksemd.

Prosjektgruppa problematiserte eit aspekt ved medlærarfunksjonen knytt til forholdet rettleiar – student i samband med at studenten skulle vurderast med bestått / ikkje bestått. For *rettleiaren* ligg det ei utfordring i både å gi studenten tillit både som kollega og medlærar i møtet med felles utfordringar i lærararbeidet, og det å samtidig opptre som den som skal vurdere studenten. *Studenten* måtte handtere forholdet mellom rollane som medlærar og som student underlagt vurdering. Difor var det viktig at ulike sider ved medlærarrollen blei klargjorde for studenten i rettleiingssamtalar. Men i gjennomføringa vart ikkje desse sidene av forholdet problematiske for nokon av partane, viste det seg i intervjuet våren 2013.

Same to skolar i tre år

Eit utgangspunkt og også rammevilkår for prosjektet var at studentane skulle ha all praksis / skolebasert tid på berre to skolar.

Fordelane med ei slik stabil ordning er sjølvsagt at aktørane kan bli kjende med kvarandre. Dermed kan dei også lære meir av kvarandre. Etableringa av varige relasjonar på personnivå og mellom studentgrupper og skolar er elles vanskeleg å få til når praksisskole og praksisgruppe skifter kvart år. I dette prosjektet vart institusjonane involverte på fleire nivå både i utviklingsfasen og gjennomføringsfasen. På seminardagen i september 2008 understreka deltakarane verdien av personstabilitet gjennom

prosjektperioden og tett samarbeid, av kommunikasjon og utvikling av felles språk og forståingar.

Når studentane kjenner skolane og skolane kjenner studentane, vil det vere til nytte for begge partar. Partane treng etter kvart minimal tid på å bli kjent med personar, ordningar, og arbeidsoppgåver, og dei vil ha forventningar som er meir realistiske. Studentane vil komme nærare inn på kvardagen. Forståinga av det som skjer på skolane, blir ikkje tilslørt for studentane av at alt er nytt og framand. Kunnskap om studentane vil gjere det enklare for skolane å vite kor mykje ansvar den enkelte studenten kan tildelast. Kontinuitet og kjennskap legg dermed til rette for større effektivitet.

Men vi såg også faren for at det kunne bli *for* kvardagsleg dersom studenten blei så godt integrert på skolane at studentrollen kunne forsvinne bak funksjonen som medlærer og kollega.

DET NYE FAGET: PROFESJONSFAG 30 STUDIEPOENG

Kvifor eit nytt fag?

Det nære samarbeidet mellom høgskolen og dei to partnerskolane og det utvida praksisomfanget medførte at partnerskolane ikkje berre skulle vere ein øvingsarena for studentane med utgangspunkt i det dei lærte på høgskolen. Skolane skulle også ha eit større ansvar: vere ein breiare utdanningsarena der studentane skulle tileigne seg profesjonskunnskap nær knytt til utøvinga av læraryrket.

Spørsmålet blei så kvar i utdanningsprogrammet denne praktisk innretta profesjonskunnskapen kunne få plass som eigen undervisningsdisiplin. I fagdidaktikken i undervisningsfaga? I pedagogikkfaget? I praksisopplæringa? Sjølv sagt på alle desse stadene, men likevel: Ingenting av dette verka tilfredsstillande åleine. Praktisk profesjonskunnskap inn i faga ville fort fortrenge andre viktige fagdisiplinar. Det ville bli vanskeleg å skaffe rom nok til desse nye elementa. I planlegginga av SALU kom difor tanken om eit nytt fag fort på bordet. Etter kvart vart det klart at partnerskolane, både leiarar og lærarar, oppfatta opprettinga av dette faget som ein nødvendig føresetnad for gjennomføringa av prosjektet. Ein rektor sa klart frå om at utan dette faget, som dei oppfatta som "sitt" fag og inngangen til verkeleg å kunne påverke og ta ansvar i lærarutdanninga, var ikkje prosjektet interessant for dei. Partnerskolane meiner at det er dei som verkeleg *kan* ein kritisk viktig bit av det lærarstudenten treng å tileigne seg – å vere lærar. I allmennlærerutdanninga slik den var, vart ikkje denne kompetansen tilstrekkeleg formidla og gjort til gjenstand for studiar og refleksjon. Allmennlærerutdanninga inneheldt etter rammeplanen praksis på 20 veker i løpet av fire år, men partnerskolane meinte denne ikkje var omfattande nok og gav tilstrekkeleg

erfaring med og innsikt i dei mange sidene av det komplekse lærararbeidet og korleis skoleorganisasjonen fungerer. Dessutan fanst det ikkje formidlingsarenaer der praksislærarar kunne vende seg til større grupper av studentar enn praksispartia. Partnerskolane ønskte å komme i ein posisjon der dei kunne førelese for og diskutere direkte med studentgruppa utan at dette berre skulle skje som rettleiing i direkte tilknytning til konkrete undervisningssituasjonar i praksisopplæringa. (Det er elles ingen grunn til å tru at dette synet på lærarutdanninga hos grunnskolelærarar har forandra seg i og med innføring av grunnskolelærerutdanninga. Den har ikkje gitt dei større rom for formidling av sin kompetanse.)

Blant anna for å finne rom for at praksislærarar kunne undervise studentane i SALU som klasse, valde prosjektgruppa dermed å gi lærararbeidet status som eit fag på 30 studiepoeng. Forskrift for allmennlærerutdanninga tillet inntil 60 sp *skolerelevant* fag, og her ville vi bruke halvparten av dette. Faget, som fekk namnet “Profesjonsfag”, skulle ha eigen studieplan med læringsmål, innhald, organisering og arbeidsmåtar, pensumlitteratur og eksamenar.

På same måten som faget var nødvendig for å gjennomført ideen med SALU, var det også nødvendig for relasjonen mellom høgskole og skole: Det var i og med dette faget at lærarane på partnerskolane vart aksepterte fullt ut som lærarutdannarar og undervisarar, og at skolane vart aksepterte som lærarutdanningsinstitusjonar og ikkje berre som praksisarenaer.

Praksislærarar som undervisarar på høgskolen

Kva krav om formell og reell kompetanse skulle ein stille til grunnskolelærarar som undervisarar for studentar? I prosjektgruppa var det semje om minimum var eitt års utdanning i faget. Men det var ikkje primært undervisning i undervisningsfaga som var aktuell, og det var ikkje her praksislærarane hadde størst interesse av å komme inn. Det var dermed heller ikkje dei formelle kompetansekrava som vart oppfatta som avgjerande viktige.

Det praksislærarane var interesserte i, var å formidle innsikter i *undervisning*, i praktisk lærararbeid. Her var det ikkje lett å stille formelle kompetansekrav, men det var klart at dei som skulle delta i denne undervisninga, måtte ha solid erfaring og ha reflektert over den erfaringsbaserte kunnskapen sin og kunne formidle den, og dessutan ha kombinert erfaringar frå lærararbeidet med teoribasert kunnskap innhenta til dømes gjennom kursing og etter- og vidareutdanning. I det praktiske lærararbeidet ligg det også mykje skjønn, og også spørsmålet om korleis skjønn kan utøvast i skolen måtte formidlast til studentane. Prosjektgruppa overlet til skolane med rektorane i spissen å avgjere kven av lærarane på partnerskolane som hadde den rette kombinasjonen av kunnskap, kompetanse, evne og interesse til å kunne gjere ein god jobb som undervisarar for studentane.

I dei samla kollegia på dei to skolane fanst det interesserte og flinke folk som hadde etter- og vidareutdanning, reflektert mykje over skole og lærararbeid og slik skaffa seg eit kompetanseoverskot. Dette potensialet kunne komme til nytte når det vart aktuelt at lærarar skulle undervise. I undervisninga fekk overskotet ein reell funksjon, vart konkretisert og synleggjort både for kollegaer og for leiinga, og verka positivt tilbake på sjølvoppfatninga og posisjonen til den som underviste. Ordninga fekk ein positiv effekt på relasjonskvaliteten mellom partnerskolar og høgskolen.

Profesjonsfag og pedagogikk

I og med at det i prosjektgruppa var full semje om å opprette eit fag med namnet Profesjonsfag, sa også dette noko om oppfatninga av pedagogikkfaget. Var ikkje Pedagogikk det vitskapleg etablerte profesjonskunnskapsfaget for lærarutdanninga som tok vare på lærararbeidet og heilskap og samanheng i lærarutdanninga? Men i NOKUT-rapporten frå evalueringa av allmennlærerutdanninga blir det peika på at

fokus på samspillet mellom teori og praksis, som skal bidra til å konstituere kommende læreres profesjonelle evner, artikuleres svakt. Ifølge evalueringspanelets vurdering er det derfor vanskelig å få grep om hva som utgjør den samlende, helhetlige og integrerende kraften i utdanningen (s.4).

Evalueringspanelet skriv vidare om pedagogikk at

det kan se ut som pedagogikkfaget har vanskeligheter med å forholde seg til profesjonsaspektet i utdanningen, slik som skole-hjemsamarbeidet, disiplinsspørsmål og klasseledelse. Både faglærere og studenter fremholder at de savner elementer som burde behandles i pedagogikkfaget. (s. 55)

Evalueringspanelet nemner også tilpassa opplæring.

Nettopp desse sidene som evalueringa trekkjer fram ved pedagogikkfaget, vart også peika på i diskusjonane vi hadde med partnerskolane. Dei hadde respekt for den teoretiske kunnskapen som låg i faget, men dei sakna fortrulegheitskunnskapen om det praktiske og om tankane som knyter seg til det. Her fekk prosjektgruppa i etterkant støtte frå ei arbeidsgruppe nedsett av Nasjonalt råd for lærarutdanning. Den skulle komme med tilrådingar om korleis pedagogikkfaget kunne vidareutviklast i tråd med behova i skolen. Arbeidsgruppa meinte at "det bør vurderes om faget skal redefineres fra å være et teorifag til å bli et mer praktisk- og øvingsbasert fag" (Karlsen 2008). Gruppa ville utvide faget til 60 sp, samtidig som dei såg at faget kunne ta opp i seg element frå andre fagområde. Inspirert av ein skotsk modell såg gruppa for seg at det var muleg å oppfatte faget som eit *diskursivt felt* der dei andre faga i lærarutdanninga også finn si profesjonsforankring. Men dei meinte at dette ikkje måtte skje på kostnad av autonomien i faget. (For meg ser det ut til at det er dette som er ivaretatt i grunnskolelærerutdanninga, der undervisarar frå andre fag kjem inn som undervisarar i delar av

pedagogikkfaget, og der bacheloroppgåva kan *forankrast* i eit skolefag og ha rettleiar derifrå, men framleis vere 15 studiepoeng pedagogikk.)

Karlsen-rapporten er datert 31.12.2008, og då hadde alt prosjektgruppa for SALU bestemt seg for eit profesjonsfag på 30 sp. Vi ville ikkje utvide pedagogikkfaget, for ei slik løysing ville ikkje ivareta grenseoppgangen mellom den teoretiske og den praktiske innretninga. For partnerskolane var det viktig at denne grensa vart ivaretatt. Det var semje om at det eksisterande pedagogikkfaget i allmennlærerutdanninga på 30 sp skulle bestå med dei rammene og den beskrivinga som låg i rammeplanen av 2003. Der var faget definert som ein yrkesdannande komponent i allmennlærerutdanninga, og skulle gi studentane kunnskap som ein meinte var nødvendig for at dei kritisk skulle kunne analysere arbeidet til lærarar og elevar i lys av styringsdokument, forventningar frå foreldre / føresette og ulike teoriar og rammefaktorar. (Jf. rammeplanen for ALU s.19) I denne formuleringa er det sentrale omgrepet "kritisk analyse". Kritisk analyse er utan tvil både nyttig og nødvendig i lærarutdanninga, men det kan fort bli ein reint teoretisk disiplin. Profesjonskunnskapen for lærarar er også, men ikkje berre, teori- og omgrepsbasert, den blir ikkje tileigna berre ved kognisjon, og artikuleringa av kunnskapen skjer ikkje berre verbalt. Den er også erfaringsbasert og praktisk. Mykje profesjonskunnskap blir tileigna i relasjonen mellom tanke, kropp og handling, og den kan også artikulast med kropp og i handling.¹¹ SALU trong eit element i utdanningsprogrammet som inneheldt formidlings-, lærings- og vurderingsmåtar som tok omsyn til dette, og dette vart profesjonsfaget. I denne samanhengen synest eg det er viktig å få fram at også faget *Drama som metode* i høg grad fungerte som eit profesjonsfag: Her blir det tydeleg korleis kunnskap ikkje blir lært og artikulert berre verbalt, verken hos studentar eller grunnskoleelevar, men også i handling i rommet. Første semester arbeidde SALU-studentane mykje med drama som metode, hadde praktisk og munnleg eksamen med etterfølgjande refleksjonsnotat, og evaluerte dette svært positivt.

Meir om innhald i profesjonsfaget

Arbeidet med profesjonsfaget var det tredje delprosjektet i utviklingsfasen av SALU. Det var leidd av programansvarleg for obligatoriske fag, og deltakarar i den store delprosjektgruppa (12 personar) var leiarar og lærarar frå partnerskolane og frå høgskolen. Gruppa bestemte tidleg

- at faget skulle basere seg på eit reelt samarbeid mellom institusjonane
- at det skulle vere på 30 studiepoeng
- at det skulle gå jamt over heile året dei 2 første åra, og dessutan femte semester.

¹¹ Sjå diskusjonen om dette i Grimen, H. (2008). "Profesjon og kunnskap". Kapittel 3 i *Profesjonsstudier, A*. Molander og L. I. Terum. Oslo, Universitetsforlaget: s. 71-86.

Profesjonsfaget skulle vere limet i utdanninga. Det skulle vere eit fag for samanbinding av høgskolefag og praksis og for samarbeid mellom høgskolen og partnerskolane og mellom høgskolefaga. Faget skulle ha størst vekt i starten av studiet for å gi studentane rom for å bli kjende med lærarrollen.

Diskusjonane om innhaldet i faget var intense, noko ein lett kan skjønne: Saman med den lange praksisen / skolebaserte tida var dette faget sjølv kjernen i SALU-prosjektet. Det skulle samle opp i seg dei sentrale aspekta ved sjølv *lærararbeidet*, altså profesjonsutøvinga, altså det som heile lærarutdanninga med pedagogikkfag, undervisningsfag og praksis peikar fram mot. Det er lett å sjå at her måtte det bli eit avgrensingsproblem. Korleis skulle ein avgrense profesjonsfaget mot fagdidaktikken i undervisningsfaga? Kva rolle skulle faget ha i forhold til praksisopplæringa? Og ikkje minst: Korleis skulle ein avgrense det mot pedagogikkfaget?

I diskusjonane vart det foreslått mange undervisningstema som burde få plass i dette faget, og samtidig vart det klart at det var ingen av desse tema som ikkje også *kunne* inngå i pedagogikk. Det vart dermed valt ei pragmatisk løysing for arbeidsprosessen, og bestemt at innhaldet i profesjonsfaget skulle beskrivast først, og så ville pedagogikkfaget utforme sin fagplan i etterkant og komplementært. Det var klart at profesjonsfaget skulle vere meir praktisk orientert enn pedagogikkfaget, sjølv om koplinga opp mot teori også for profesjonsfaget var oppfatta som essensiell. Faget skulle bli både praktisk og teoretisk, men noko anna enn ei berre utviding av pedagogikkfaget i praktisk retning. Det skulle heller vere lærararbeid med teoretisk overbygning.

Avgrensinga var vanskeleg også mot undervisningsfaga, for profesjonsfaget var like aktuelt som ei forlenging av desse i praktisk-pedagogisk retning. Også her vart det bestemt at delprosjektgruppa først skulle avklare ein del hovudområde for innhaldet i faget, slik at fagplangruppene for undervisningsfaga kunne sjå arbeidet sitt i relasjon til desse.

Profesjonsfaget var tverrfagleg og integrerande. Styringsmidalet for å få det til å fungere slik, var ressurstildelinga. Ressursar, ansvar og arbeidsoppgåver vart fordelte til dei fag som til ei kvar tid gjekk samtidig, og til partnerskolane, etter dette systemet:

- ein tredel til partnerskolane
- ein tredel til pedagogikkfaget
- ein tredel til undervisningsfaga det aktuelle året, og delt dei imellom etter talet på studiepoeng per semester (jfr studiemodellen)

Slik vart det lagt til rette for å knyte saman teori og praksis i faga på ein måte som ein meinte skulle nødvendiggjere samarbeid mellom alle lærarane på kvart trinn, anten dei kom frå partnerskolane, frå pedagogikkfaget eller frå undervisningsfaga. Alle skulle dei jo

undervise i forhold til same fagplan, og kaste lys over innhaldsmomenta i den ut frå sin faglege ståstad. Dermed var profesjonsfaget eit svar på følgjande formulering i NOKUT-evalueringa: “Teoretisk kunnskap i fagene og kunnskap om hvordan det undervises i dem, må integreres med praktiske oppgaver i skolehverdagen. Fag, fagdidaktikk og praksis må derfor kobles tettere sammen, både innholdsmessig og organisatorisk” (s. 19).

Arbeidsgruppa for profesjonsfaget laga då ein studieplan der profesjonsfaget (30 sp) besto av tre emne:

1. Lærarrollen 1 (14 sp, eksamen om våren første studieår),
2. Lærarrollen 2 (10 sp, eksamen om våren andre studieår) og
3. Lærarrollen 3 (6 sp, eksamen i desember tredje studieår)

Faget fekk tre gjennomgåande tema i alle emna:

- Lærarrollen i dagens skole
- Læraren som klasseleiar
- Læraren som fagperson

Kvart emne /år hadde sin profil:

Lærarrollen 1 handla om ei innføring i grunnleggjande sider ved lærarrollen: rammer for lærararbeidet slik dei er gitt i læringsplakaten og i lover og forskrifter; etiske retningslinjer i teori og praksis, klasseleiing i teori og praksis; kommunikasjon og samtale med elevar; undervisningsformer med ei første innføring i tilpassa opplæring. Alt første semester skreiv studentane artikkel om lærarrollen. Emnet gjekk over heile det første året, og eksamen vart gjennomført på praksisskolen om våren, i klasserommet (meir om eksamen seinare).

Lærarrollen 2 hadde *vurdering* som hovudoverskrift. Vurdering som tema sto dermed også sentralt i praksisopplæringa. Eit vesentleg studentarbeid i emnet var forprøven, ein fagartikkel om vurdering og testing som studentane skreiv. Emnet inneheldt også innføring i yrkesetikk. Det vart avslutta med individuell skriftleg skoleeksamen på seks timar om våren andre året.

Lærarrollen 3 handla om skolen som organisasjon. Om skoleleiing og skoleendringsprosessar. Om samarbeid skole—heim og om læraren som samfunnsaktør. Som i emne 1 var også her eksamensforma skolebasert, ved at den let studentane prøve seg på ei eksamensform som var i bruk på ungdomstrinnet: Det var ein munnleg eksamen med 48 timars førebuing. På eksamensdagen etter haustsemesteret tredje året fekk kvar student 30 min til ein kombinasjon av presentasjon og eksaminasjon.

Når studieplanen og emneplanane var ferdige, kunne gjennomføringa starta. Korleis *det* gjekk, skal eg komme til seinare.

EIGNE FAG- OG EMNEPLANAR

Arbeidet med profesjonsfaget skjedde parallelt med eit viktig arbeid med fagplanane i dei faga som alt fanst i allmennlærerutdanninga, og dermed i rammeplanen. Arbeidet med egne fagplanar var det fjerde delprosjektet. Som sagt var eit viktig poeng i prosjektet å samordne fagundervisninga på høgskolen med praksisundervisninga i den grad det kunne la seg gjere, både innholdsmessig og tidsmessig i forhold til progresjon.

Derfor vart det etablert seks fagplangrupper med lærarar frå praksisskolane og høgskolen under leiing av faglærar frå høgskolen. Kvar av gruppene besto av 2-3 lærarar frå lærarutdanninga og 2-3 lærarar frå kvar av skolane. Deltakarane i kvar gruppe skulle samarbeide om å lage fagplanar for norsk, matematikk, KRL, pedagogikk, drama og GLSM, og dessutan progresjonsløp for studentane i dei enkelte faga. Som basis for arbeidet brukte gruppene rammeplan og fagplanar for allmennlærerutdanninga, undervisningsplanar på skolane, læreplanar for skolen, i tillegg til plan for praksisopplæring. Det var opp til gruppene å bestemme i kor stor grad dei ville gjere forandringar i forhold til fagplanane som no var i bruk i allmennlærerutdanninga.

Fagplangruppene skulle også prøve å beskrive korleis fagstudiet er "praksisbasert", korleis "erfaringer og problemstillinger fra praksisfeltet er et sentralt utgangspunkt også for fagstudiene", og korleis studentane kan "møte praksisfeltet som arena for studiearbeid i fagene og som arena for utforskning" (sitata er frå rammeplanen for allmennlærerutdanninga).

Dessutan låg det i mandatet at fagplangruppene også skulle synleggjere korleis faga kunne profilere viktige tema i profesjonsfaget. Det var også ein del av mandatet å synleggjere element som ville inngå i utviklinga av skriveopplæringa til studentane (skrivesøyle), og legge til rette for at praksislærarar kunne bidra i fagundervisninga av studentar.

Arbeidet med fagplanane var ei stor sak og viktig for samarbeidet mellom høgskolen og partnerskolane. I og med etableringa av desse gruppene vart mange lærarar på partnerskolane involverte i prosjektet. Det vart etablert seks møtepunkt, eitt for kvar fagplan, som kvart involverte fire til seks personar; til saman ei ganske brei kontaktflate mellom høgskole og praksisfelt. Det vart viktig for bygging av relasjonar og relasjonskvalitet. Starten av dette måtte markerast, og det blei arrangert ei "kick-off"-samling for skolane og prosjektdeltakarar frå HiB 12. januar 2009 der ein slo på stortromma med kulturelt innslag, innleiingar og servering. Deretter kom arbeidet i gruppene straks i gang.

PLAN FOR STUDENTOPPTAK, STUDIEKATALOGTEKST OG PLAN FOR MARKNADSFØRING

Dette var femte og sjette delprosjekt. Dei programansvarlege og nokre frå prosjektgruppa arbeidde ut ein plan for marknadsføring saman med representantar frå informasjonsavdelinga ved høgskolen. Tilbodet "skolebasert allmennlærerutdanning" vart brukt i marknadsføringa av heile allmennlærerutdanninga ved HiB.

Høgskolen hadde søkt om eige opptak til femårig lærerutdanning med master, men fått avslag. Når det galdt skolebasert allmennlærerutdanning, vart eiga utlysing på samordna opptak diskutert, men ein konkluderte med at ikkje var behov for separat opptak. I staden vart det annonsert i studiekatalogen som eit eige tilbod innanfor allmennlærerutdanninga. Her vart det gjort greie for skilnaden på skolebasert allmennlærerutdanning og vanleg allmennlærerutdanning (vedlegg).

I studiekatalogen fekk potensielle søkjarar vite at

begge deler gir deg allmennlærerutdanning. Men den skolebaserte er organisert på en litt annen måte, utdanningen er nærmere knyttet til skolen, og den inneholder et eget profesjonsfag. [...]

Studiet er organisert slik at det knytter tett sammen praksisopplæring og opplæring i skolens fag. En del av opplæringen i fagene foregår på praksiskolene og er kalt praksisbasert fagopplæring. Du får solid faglig og yrkesmessig basis for arbeid med elever. Dersom du velger Skolebasert allmennlærerutdanning, velger du samtidig en studieorganisering der du i høyere grad enn i vanlig allmennlærerutdanning vil ha skolen som studiested. I seks uker hvert av de fem første semestrene vil det være praksis og praksisbasert fagundervisning på skolene.

Alle førsteprioritetssøkjalar til allmennlærerutdanning ved HiB fekk i slutten av juni eit orienteringsbrev om skolebasert allmennlærerutdanning, og varsel om at dersom dei kom inn ved lærerutdanninga i Bergen, ville dei få høve til å søkje på SALU.

PLAN FOR OPPLÆRING AV PERSONALET PÅ SKOLANE

Dette var det sjuande delprosjektet. Med praksisgrupper på to studentar var det behov for 16 hovudretteleiarar, åtte på kvar skole. Dei to påfølgjande åra ville fleire av desse bli skifta ut, enten etter eige ønske eller fordi dei ikkje lenger hadde elevgrupper som var aktuelle. Som ein del av partnarskapsavtalen med praksisskolane vart det lagt til rette for kompetanseheving i rettleiing. Kursopplegget var klart i juni 2009. Opplegget baserte seg på at hovudretteleiarane hadde røynsle som praksislærarar, og kjende seg nokolunde trygge i den rolla.

Meir om rettleiing og rettleiar kompetanse seinare, i praksiskapitlet.

UTFORME UNDERVISNINGSPLAN FOR FØRSTE ÅR

Det studentane møter når dei kjem heilt ferske til eit studium og ein institusjon, er viktig for innstillinga studentane får og for utviklinga av læringsmiljøet. Det vart difor lagt ein eigen plan for all studenttida den første veka. Personar i prosjektgruppa, særleg deltakarane frå skolane, arbeidde med dette, som var delprosjekt 8. Starten vart også grundig diskutert i heile prosjektgruppa.

Opplegget skulle først og fremst tene eitt formål: Studentane skulle frå første stund oppleve at dette var ei *lærarutdanning*. Aller første dagen skulle dei møte sine egne førehandsoppfattingar av kva kompetanse dei skulle tileigne seg, ved å tenkjeskrive om kva dei meinte ein god lærar må kunne og meistre. Dette skjedde i eit innleiande skrivekurs. Dei skulle fort møte koordinatorane, dei skulle bli kjent med biblioteket og dei skulle ha si første undervisning. Dei skulle så ut på skolane, møte elevar, hovudrettleiarar og skoleleiarane. Og studentane skulle ikkje minst møte *kvarandre* og starte med å lære kvarandre å kjenne. Alt i løpet av første veka.

Når det galdt undervisningsplanen for det første året, var profesjonsfaget det mest krevjande. Prosjektkoordinator, som var fagansvarleg for pedagogikkfaget og pedagogikkdelen av profesjonsfaget, hadde hovudansvaret. Men det var mange involverte partar.

FORSKING PÅ SALU

SALU var ikkje planlagt som eit forskingsprosjekt. I planlegginga var følgeforskning noko vi tenkte på og ønska, men likevel prioriterte ned. Sett i ettertid verkar det nok litt rart at vi ikkje pressa dette meir. Det hadde nok samband med at det ikkje var forskarar som planla prosjektet, men personar som først og fremst dreiv med undervisning og planlegging og organisering av undervisning, og vi planla for studentar som skulle lære om og av undervisning. Dei tiltaka (eller «aksjonane», eller "intervensjonane") som vart gjennomførte, var ikkje detaljert beskrivne og avgrensa, dokumenterte, følgde opp og evaluerte. Dei var mange, dei var store, og dei var små. SALU var eit utdanningsprogram med alle dei detaljar som slike program inneheld. Det er mange av tiltaka som vart sette i verk i SALU, som kunne ha vore verd sitt eige forskingsfokus.

Forskning på prosjektet var likevel som sagt oppfatta som ønskeleg. Men det fanst i utgangspunktet ikkje finansiering til korkje ekstern følgeforskning eller anna forskning på prosjektet. Likevel fanst det i planlegginga eit optimistisk delprosjekt nr 9, som skulle "syte for at forskning blir initiert og finansiert", og som eg fekk ansvar for. Gjennom samarbeid med

forskningsleinga ved avdelinga og høgskolen sentralt fekk eg gjennomslag for at det skulle utlysast eit ph.d.-prosjekt knytt til prosjektet. Seinare vart meir forskning planlagt, og nok ein stipendiat til er tilsett med utgangspunkt (men ikkje avgrensa av) prosjektet, slik at i skrivande stund er situasjonen for forskning på SALU som følgjer (sitata er frå nettsidene til Høgskolen i Bergen):

To ph.d-prosjekt (sjå nedanfor) knytt til SALU er lagt innafør Forskningsprogrammet "Lærerprofesjonalitet" (2009—2015), som er "ett av høgskolens strategiske forskningsprogram. Med lærerprofesjonen som samlande fokus utforskes ulike sammenhenger mellom utdanning, vitenskap og yrkespraksis.

I særlig grad rettes oppmerksomheten mot relasjoner mellom didaktisk praksis og danning slik disse premisslegges, utfolder seg, endres og har betydning i praksisfelt så vel som i lærerutdanning."

Les meir: <http://www.hib.no/senter/suf/laererprofesjonalitet.asp>

Ph.d-prosjekt 1: Profesjonalitet i rom

"Studien søker innsikt i betingelser og vilkår for utforming av læreres profesjonelle identitet innenfor et konkret utdanningsrom, allmennlærerutdanningen ved en statlig høgskole. Studenter fra ordinær allmennlærerutdanning studeres parallelt med studenter ved et alternativt organisert studieløp, Skolebasert allmennlærerutdanning, hvor blant annet praksisskolen utgjør en utvidet studiearena, og hvor samarbeid mellom praksislærer og lærerutdannere vil foregå i et større fellesskap.

Gjennom observasjoner, samtaler og ulike institusjonsanalyser undersøkes hvordan yrkesidentitet og profesjonalitet premisslegges, forhandles, etableres og befestes/ endres hos lærerstudentene. Prosjektet, som starter opp april 2010, er fullfinansiert som rekrutteringsstipend."

Les mer: <http://www.hib.no/senter/suf/PhD/profesjonalitet-i-rom.asp>

Ph.d-prosjekt 2: Danning av identitet hos praksislærer som lærerutdannar. – Prosessar og konsekvensar for framtidige lærarar sitt profesjonelle kunnskapsoppdrag

"Eit overordna mål for prosjektet er å undersøke korleis identiteten til lærarutdannarar i praksisfeltet vert konstruert eller danna i spenningsfeltet mellom teori og praksis."

Les meir: <http://www.hib.no/senter/suf/PhD/danning-av-identitet-hos-praksislaererer-som-laereudanner.asp>

Matematikk. Læringsamtalen i matematikkfagets praksis, LIMP

Matematikk var undervisningsfag i Skolebasert allmennlærerutdanning frå andre studieår. Materiale frå gjennomføringa av Skolebasert allmennlærerutdanning vart brukt i tilknytning til dette prosjektet, som alt var i gang i matematikkseksjonen: NFR-prosjektet Læringsamtalen i matematikkfagets praksis, LIMP, 2007-2012. Dette prosjektet studerte kvalitetar ved samtaler i relasjon til kvalitetar ved matematikklæring. Prosjektet utforska samtalen i læringa til elevar og studentar. Analysane gir grunnlag for å kvalifisere samtaler som læringsamtaler, og utvikla læringsamtalen som didaktisk grep og omgrep.

Artikkel med utgangspunkt i SALU: «Mer praksis i lærerutdanning – utprøving av nye praksisformer» av Beate Lode og Trude Fosse i boka *Læringsamtalen i matematikkfagets praksis. Bok 1* redigert av Marit Johnsen-Høines og Helle Alrø. Caspar Forlag 2012. S. 143-150.

Les meir om LIMP:

<http://www.hib.no/senter/suf/LaringsamtalenimatematikkfagetspraksisLIMP.asp>

(Sjå også kapitlet "Praksisbasert fagopplæring" nedanfor, avsnittet "Matematikk som eksempel".)

PARTNARSKAPSAVTALEN

12. november 2008 vart partnerskapsavtalen mellom Høgskolen i Bergen og Bergen kommune med de involverte skolane Skranevatnet og Søreide om pilotprosjekt "Skolebasert allmennlærerutdanning" ferdigforhandla. Den galdt éi gjennomføring av ei treårig bachelorutdanning. Prosjektperioden omfatta ein planleggingsperiode 2008-2009 og gjennomføringsperioden august 2009 til juli 2012.

Avtalen inneheldt rammer for kompensasjon til Bergen kommune frå Høgskolen i Bergen. Vedlagt låg prosjektbeskrivinga, der styring, organisering, målsetting og innhald gjekk fram.

Her følgjer avtalen:

Bergen kommune forplikter seg til å

- a. legge til rette nærmere beskrevet infrastruktur, slik at skolene på en omforent måte kan tjene som hovedstudiearena for studentene.
- b. skaffe personale ved skolene som vil gå inn i prosjektet med de utfordringer det innebærer og ellers legge til rette slik at prosjektet kan gjennomføres i henhold til prosjektbeskrivelsen.

Høgskolen i Bergen forplikter seg til å

- a. yte omforent kompensasjon i form av økonomi og kompetanseheving til skolene og personale som deltar i prosjektet
- b. skaffe studenter og personale til prosjektet og legge til rette slik at prosjektet kan gjennomføres i henhold til prosjektbeskrivelsen.

Følgende rammer for kompensasjon til Skranevatnet og Søreide skoler gjelder:

1 – Skolen tildeles et kontantbeløp som kompensasjon for følgende oppgaver:

- veiledning av studenter
- ordning med hovedveileder
- samarbeid med lærere og ledelsen ved HiB
- praksiskoordinatorfunksjon
- annet arbeid i tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av ordningen
- ledelse

2 – Annen kompensasjon/ faglig styrking:

- Studenter som ressurs når de går inn som medlærere mer enn som observatører i gruppene / klassene. Medlærerbegrepet skal avklares.

- Studentene gjennomfører trinnovertakelse på til sammen minimum 3 uker i løpet av 2. til og med 5. semester.

 - Studentene gjennomfører undervisning uten praksislærere til stede etter nærmere avtale:
 - Når faglærer fra HiB er ansvarlig
 - Når andre praksislærere på teamet er til stede samtidig
 - Når det ellers er avtalt
 - Omfanget av denne ordningen antas å kunne være 2-3 dager pr. semester pr. hovedveileder med unntak av første semester.
 - HiB tilbyr inntil to fagdidaktiske samlinger i regi av HiB på praksisskolene pr. semester. Tema etter nærmere avtale.
 - Lærere på praksisskolene tilbys videreutdanning i veiledning (9 sp), eventuelt andre kurs etter nærmere avtale.
 - Personalet på skolene gis tilbud om etterutdanning ved deltakelse i fagundervisning sammen med studentene på HiB.
- 3 – Lærere eller ledere som underviser i høgskolefag lønnes på timebasis.

Styret for høgskolen behandla og godkjente partnerskapsavtalen med Bergen kommune i sak 96/2008. I sak 29/2009 vart opptakstalet fastsett til 32.

DEL II GJENNOMFØRING

LITT OM MATERIALET FOR RAPPORTEN

I samband med både prosjektplanlegginga og gjennomføringa vart det sjølvstendig produsert ei heil mengd skrift, i tillegg til alt som vart sagt. Det er snakk om mengder av e-postar, det er møteinnkallingar, notat, møtereferat og oppsummeringar, utkast til og ferdige versjonar av planar og avtalar. Det er studenttekstar, det er semesterplanar, undervisningsplanar og evalueringar frå studentar og lærarar. Mykje av dette fekk eg som prosjektleiar tilgang til, og då dei tre åra var omme, hadde eg ein del av dette framleis, anten elektronisk eller på papir. Dette ligg, saman med det eg veit etter å ha deltatt i prosjektet frå første dag (rett nok utan tvil med varierende intensitet) dermed i botn av det eg skriv ovanfor og nedanfor.

I tillegg til dette har eg sjølv henta inn materiale. I februar-mars 2013 gjennomførte eg ein intervjurunde med dei fleste studentane som hadde gått på SALU. Eg intervjuja også prosjektkoordinatoren, dei to rektorane og dei to koordinatorene på skolane, og nokre hovudrettleiarar.

Etter at studentane hadde fullført det treårige SALU-prosjektet, gjekk dei fleste vidare på HiB med det avsluttande fjerde året i allmennlærerutdanninga. Her valde dei fag på lik linje med allmennlærestudentane ved avdelinga. Eit par-tre av studentane hadde gjennomført studiar før dei starta på lærerutdanninga som tilsvare heile eller halve det siste året og hadde dermed studiepoeng som dei fekk innpassa, og desse var nå starta i jobb. Éin av studentane vart intervjuja på telefon, og to sende svar på spørsmåla som e-post.

Då intervjuja med studentane vart gjennomførte, kunne dei altså sjå tilbake på SALU også i lys av nye erfaringar som fjerdeårsstudentar i alu, fleire med vikarerfaringar, og tre av dei i lys av erfaringar som fullt arbeidande lærarar. Fjerdeårsstudentane hadde hatt ein trevekers praksisperiode om hausten, fagpraksis. Denne fagpraksisen var lagt over tre kalenderveker, men dette tilsvare i realiteten berre ei og ei halv veker fulltidspraksis. Den var lagt over tre veker fordi det elles er uråd å gi studentane tilstrekkeleg mange undervisningstimar i det faget dei skulle ha fagpraksis i.

Studentintervjuja var baserte på ein intervjumal med 17 spørsmålsovråde (sjå intervjumal vedlegg 9), og tida brukt på kvart intervju var frå 45 til 79 minutt. Dette betyr at intervjumalen ikkje vart brukt ordrett. Spørsmåla og formuleringa av dei vart tilpassa utviklinga i samtalen, og tilleggsspørsmål vart stilt. Nokre av intervjuja kunne i periodar få form av diskusjon mellom meg og studenten. Når eg nedanfor skal summere opp resultatata av intervjurunden, siterer eg difor berre av og til spørsmålsformuleringane slik eg hadde dei i malen. Elles legg eg dei fram som innhaldspunkt, eller siterer dei slik eg faktisk stilte dei.

Eg gjorde lydopptak av intervjuja, som vart gjennomførte på mitt kontor, som nå var eit anna enn det eg hadde som programansvarleg og prosjektleiar. Dei studentane som er

intervjua, møtte fram etter at dei var spurde om det på mail eller telefon. Dei fekk inga form for kompensasjon eller løn for tida dei brukte til dette.

Overfor alle intervjuobjekta oppmoda eg til også å ta med kritiske merknader, og til også å leggje fram slikt som eg ikkje spurde om.

Alle sitat frå intervjuobjekt er attgjevne på nynorsk. Dette gjer at ein ikkje får med så mange nyansar i det som er sagt. Men transkripsjonen kan uansett aldri fullstendig gjenskepe alle nyansar ved eit intervjusitat. Også ein transkripsjon er ei tolking. Bruken av berre éi målform vil også betre ivareta anonymiteten til intervjuobjekta.

Intervjuobjekta blir ikkje refererte til med namn, korkje verkelege eller oppdikta, og får såleis ingen separat identitet. Dei blir sett på som grupper, og ulike synspunkt innanfor gruppa blir trekte fram der slike finst, for å gi eit mest muleg fullstendig bilde.

DET VIKTIGASTE GREPET?

DELTAKARVURDERING TREKVART ÅR ETTERPÅ

I intervjuet våren 2013 fekk studentane spørsmålet «Er du fornøgd med at du var student i SALU?» Her svarte alle studentane positivt og dei fleste understreka svært tydeleg *kor* fornøgde dei nå var med at dei kom med på dette prosjektet, trass i at mange undervegs hadde opplevd at det var slitsamt. Men det kom tydeleg fram at synet på SALU hadde forandra seg med dei erfaringane dei hadde gjort i tida etter SALU: Det var blitt meir positivt.

Kva var det så som gjorde at dei var så fornøgde? I intervjuet spurde eg kva deltakarane meinte var det viktigaste grepet. Dette skal eg summere opp, men først litt om korleis vi tenkte om dette før studentane kom.

I prosjektleiinga tenkte vi, trur eg, at det mest sentrale grepet var at studentane skulle opphalde seg på partnerskolane så stor del av studieåret. Utan at omfanget av den skolebaserte tida hadde blitt radikalt utvida, ville dei andre delane i prosjektet som var knytt til erfaringar i praksisfeltet, gitt mykje mindre mening. Til dømes kunne ein, uansett praksislengde, ha etablert *profesjonsfaget*. Men dersom studentane verkeleg skulle få tid og rom til å gjere erfaringar og reflektere rundt dei og kjenne på kroppen kva «kunsten å vere lærar» går ut på, og dermed også skaffe seg basis for tileigninga av dei teoretiske perspektiva i faget, måtte dei ha ei rolle på skolane der dei så fullt som muleg faktisk fungerte som lærarar i sine mange aspekt. Og for å få den rolla, måtte dei ha *tid* nok til å etablere den og erfare den.

Kva så med *partnerskapet*, kunne ikkje det fungere med mindre praksisomfang? Jau, sjølvstøtt kan partnerskap etablerast med kortare praksislengd (nå er jo partnerskap obligatorisk i grunnskolelærerutdanninga, som har 20 veker / 100 dagar praksis over fire år). Men for at det skal vere eit reelt partnerskap, må også skolane oppleve at det er noko *dei* har nytte av og bruk for. Varigheita av praksisperiodane, saman med dette at studentane kom tilbake på same skolane, gjorde at skolane kunne finne gode svar på spørsmålet: «What's in it for me?» Dette skriv eg meir om under overskrifta "Nytte" nedanfor.

Svara frå aktørane sjølve kva som var det viktigaste, varierer ein del avhengig av kva gruppe som svarer.

Studentane hadde i undervegsevalueringar gitt uttrykk for korleis dei såg på utvida praksis: Både etter første og andre semester svarte 100 prosent ja på spørsmål om dei meinte utvida praksis var viktig i utdanninga si. Etter andre år fekk dei ikkje dette spørsmålet. Men dei fekk spørsmål der synet på praksis kom tydeleg til uttrykk. Det første gjekk slik: "Hvilke tre erfaringer andre skoleåret regner du som de viktigste for din utvikling som lærer? Hvorfor er disse viktige?" Berre halvparten av studentane svarte på denne undersøkinga, men i alle svara bortsett frå eitt vart praksis framheva, oftast som

det viktigaste. Same undersøkinga inneheldt også eit fleirvalsspørsmål som gjekk slik: "Hvor viktig tenker du at selve omfanget av praksis er for at du tilegner deg en helhetlig lærerkompetanse?" Her svarte 42,9 prosent at det var svært viktig, 42,9 prosent viktig og resten litt viktig.

I intervjuet våren 2013 fekk dei som første spørsmål: *Kva var det viktigaste elementet i SALU-prosjektet (for deg som lærarstudent)?*

Her er svarea nokså eintydige, som desse tre:

- *Dobbelt så mykje praksis som vanleg allmennlærerutdanning.*
- *Praksis, ingen tvil. Det var det som gjorde at eg valde SALU.*
- *Praksislengde. Det at eg var på berre ein skole.*

Fleire studentar grunngir med seinare erfaringar, som desse:

- *Praksisen. No jobbar eg som lærarvikar, og kjenner ein heilt annan tryggleik fordi vi blei kasta ut i det, fekk meir ansvar.*
- *Det viktigaste elementet i SALU-prosjektet synest eg må vere all den praksisen vi fekk, og at vi var så få studentar per gruppe. Inntrykket mitt er at vi dermed fekk eit mykje større ansvar enn det verkar som medstudentane våre på ALU fekk, og ei vidare erfaring. Studiemodellen har fungert veldig bra, spesielt med tanke på praksis og all den erfaringa vi har skaffa oss på den måten. Det merka eg godt i haust, då eg var i praksisgruppe med ALU-studentar.*

Altså mengda av praksis, kvaliteten på praksisopplæringa, det store ansvaret dei fekk. Andre framhevar som viktig at det var to på gruppa, at det var berre to skolar, at praksis gav dei brei erfaring. Ein student seier at ho lærer mest ved å sjå og gjere sjølv. Ein annan seier at det er *nærleiken* til praksisfeltet som er det viktigaste. Lang praksis betyr jo i seg sjølv nærleik, men svaret framhevar anna aspekt: verdien i sjølve dette at utdanninga har plassert studenten så nær det framtidige yrkesfeltet. Det er inn i skolen som lærarar studentane har sett kursen, og då må det vere av stor verdi at dei ikkje under utdanninga skal opphalde seg i eit teoretisk venterom på høgskolen, men at dei har skolen nær og kan hente motivasjon og reelle problemstillingar derifrå. Nærleik er også knytt til det tredje sitatet ovanfor: Det at studentane var berre på ein (eller to) skolar, fremjar sjølv sagt nærleik og kjennskap.

Dessutan er mange inne på at undervegs i studiet var det ein stor verdi å gå i akkurat denne *studentgruppa*, som blir svært positivt omtalt:

Eg trur nok at SALU var ei unik samansetning av studentar, for vi diskuterte veldig mykje. Det var utruleg mange oppegåande og ivrige studentar som ikkje tok ja eller nei for svar, vi ville høyre litt meir (ler) – det veit jo du alt om! Vi utfordra kvarandre veldig mykje, også utanfor praksis – samtalar, diskusjonar. [...] Folket – altså studentane – gjorde SALU veldig bra. Heilt unikt for min del.

Studentane blei sveisa tettare saman enn i vanlege klassar mellom anna fordi dei arbeidde under stort press i praksisperiodane med base i eit felles arbeidsrom på skolane.

Også dei varige personrelasjonane studentane fekk til lærarar og rettleiarar blir framheva. Dette gjeld først og fremst til *prosjektkoordinatoren* (som var høgskolens faglærer i pedagogikk og profesjonsfag og hadde denne jobben i fem semester), men også *leiinga på skolane* blir framheva som viktige. Dei fleste, men ikkje alle, seier at dei hadde eit godt og tillitsfullt forhold til *hovudrettleiaren sin på praksisskolen*.

Vi hadde stabile folk rundt oss, og [prosjektkoordinator] var jo der alle åra, og det var ei veldig stor trygghet. Du blei veldig godt kjent med vedkommande, og du torde å vere kritisk og seie ting som dei var.

Når det gjeld **leiarane og rettleiarane på partnerskolane**, meiner også dei at praksislengda var det viktigaste, men den er ikkje nemnt åleine:

- *Det som var viktig med SALU, var at studentane fekk meir praksisopplæring, og at den praksisen dei fekk skulle vere meir likt det yrket dei går til.*
- *Praksislengde og at studentane blei kjent på skolen. Blei ein del av personalet i nesten ein tredjedel av skoleåret. At vi slapp dette som er det vanlege, at det kjem studentar og er i ein periode, og så kjem det nye studentar i neste periode. Altså at det var kontinuitet. Personalet blei kjent med studentane. Og vi kalla dei jo ikkje for studentar, vi brukte nesten ikkje ordet student, vi kalla dei for medlærarar. Det var ein del av prosjektet å bruke dette ordet.*
- *Tre ting var veldig viktige: utvida praksis, eit profesjonsfag som forplikta både skolenivået og høgskolenivået, og eit mykje tettare samarbeid.*
- *To ting: Det sterke samarbeidet mellom høgskole og praksisskole som har vore veldig positivt, og for studentane sin del må det vere den auka praksisen og det dei har fått med seg ved å vere meir i praksis.*
- *Vi fekk vere med å samarbeide med høgskolen, det trur eg var veldig bra... vere med å utarbeide fagplanane... at det var veldig fokus på praksis, og at studentane skulle fungere slik som ein lærar gjer.*

Prosjektkoordinator framhevar også praksis, men peikar på andre sider ved prosjektet som kanskje viktigare:

Eg trur studentane var glade for at dei fekk vere så mykje ute i praksis, men andre ting var kanskje like viktige, som det at det berre var to studentar per hovudrettleiar og at dei opplevde at heile prosjektet hadde mykje meir ressursar både ute i praksis og her. Dei fekk tettare oppfølging.

Prosjektkoordinator legg stor vekt på kontinuiteten: Det at denne klassen hadde ein eigen koordinator, at det var eigen praksiskoordinator på kvar skole, at dei berre forholdt seg til desse to skolane, at det var eit prosjekt med eigen prosjektleiar som dei også kunne vende seg til:

Alt dette gjer at dei hadde andre rammer en andre studentar har. Men eg trur at kontinuitet er viktigare enn berre lengda på praksis.

Kontinuitet er viktigare enn berre lengda på praksis?

Ja, i forhold til det kva eg oppfattar at studentane syns om trygghet og rammene for prosjektet. Den tette oppfølginga, tryggleiken, og det at dette var eit spesielt prosjekt, sette dei i ein sterkare posisjon, slik at dei stilte strengare krav til oss. F eks om at vi skulle jobbe veldig masse. Og det gjorde vi jo, og så kravde vi veldig masse tilbake.

Med tanke på kontinuitet var det svært viktig at prosjektkoordinatoren var den same heile vegen, og dessutan underviste koordinatoren som sagt i pedagogikk og i pedagogikkdelen av profesjonsfaget, og var kontaktperson nummer ein for studentane. Men siste semester hadde studentane berre eitt fag og altså ikkje profesjonsfag og pedagogikk og heller ingen eigen koordinator. Dette blir i intervju framheva av studentane som eit sagn.

Men på spørsmål om kva som var det mest vesentlege med SALU-prosjektet, svarer prosjektkoordinator at

Det var integrering. At det var sterkare integrert med praksis, og at det var sterkare integrering av fag. Samarbeid og integrering var det eg oppfatta som hovudelementa. Andre intensjonar, som flytting av opplæringsarena til praksisfeltet, skjedde til ein viss grad. Eg trur dette kanskje var tenkt på som eit hovudfokus meir enn det kanskje vart. Eg trur at praksisfeltet starta med større forventningar til praksisdelen og tankar om at deira bidrag skulle vege tyngre. Ja, studentane var mykje i praksis, så det er ikkje det det handlar om, men eg tenkjer at summen av opplæringa likevel var veldig fokusert her på høgskolen.

Oppsummerande ser vi at mykje av det som her kjem fram, har med praksis å gjere. Det dreiar seg om lengda på praksisen, om at studentane fekk vere på berre to, ev. éin skole og dette at det gav dei eit nært forhold til praksisskolen: til leiinga, rettleiarane og elevane. Dei var kjende, og det vart god kontinuitet. Det dreiar seg også om kvalitet og innhald i praksis; at dei fekk brei og autentisk lærarerfaring, som dei fekk meir av fordi dei berre var to på kvar praksisgruppe. I tillegg kjem at dei vart godt følgde opp av høgskolen og partnerskolane, hadde koordinatorar begge stader som heile tida var tilgjengelege for dei og gjorde at dei kjende seg trygge.

Og så er det studentgruppa i seg sjølv. Den var tett, den var god, alle kjende kvarandre godt og studentane var flinke og entusiastiske og målretta. Medstudentane var svært viktige for mange. Det at dei lærte av kvarandre og hadde stort utbytte av det eigne arbeidsrommet dei hadde på skolane, kjem fram andre stader i intervju (sjå seinare i rapporten).

Samarbeidet mellom høgskolen og skolane er også viktig, men dette er viktigare for høgskolen og skolane enn det ser ut til å vere for studentane. Dei kommenterer det, men dei ser ikkje nødvendigvis kor viktig det er for dei tinga dei sjølve nemner som viktige. Og

ein del av dei er ikkje alltid fornøgde med dette samarbeidet og denne kommunikasjonen. Dei meiner medarbeidarane på dei to institusjonane kunne ha informert kvarandre betre.

Men medarbeidarane på skolane legg vekt på det tettare samarbeidet, både innover på skolane og med høgskolen. Dei framhevar det tette forholdet til studentane, som dei fekk nærmast eit kollegaforhold til. Dei set pris på samarbeidet om fagplanane, om praksisen og på tilrettelegginga, som dei meiner er betre, eller mykje betre, enn til vanleg.

Medarbeidarane på skolane legg også større vekt på profesjonsfaget, som studentane ikkje nemner i denne samanhengen, men i andre samanhengar i intervjuet (sjå eiga utgreiing om det). Profesjonsfaget ligg nok under, utan at det alltid blir nemnt, for fleire som elles nemner det tettare samarbeidet.

I det som her kjem fram, ligg det aller meste av det som var viktig i SALU i stikkords form. Eg skal nå gå nærare inn på ein del av dette, og startar med studentane.

STUDENTOPPTAK, STUDIEGJENNOMFØRING OG KARAKTERISTIKA VED STUDENTGRUPPA

Studentopptaket

Studiet vart annonsert i studiekatalogen som eit eige tilbod (vedlegg). Alle førsteprioritetsøkjjarar til allmennlærerutdanning ved HiB fekk i slutten av juni eit orienteringsbrev om skolebasert allmennlærerutdanning, og varsel om at dersom dei kom inn, ville dei få høve til å søkje på denne. 15. juli vart det sendt brev til dei studentane som fekk tilbod om studieplass, med orientering om skolebasert allmennlærerutdanning og om å søkje, med svarfrist 10. august (vedlegg). Det kom 72 søkjarar, pluss nokre etterøklarar.

Dei som søkte, konkurrerte om plassane med opptakspoenga sine. Blant kvinnene var det stor søknad og stor konkurranse, blant mennene liten søknad og konkurranse. For å få nok mannlege deltakarar i prosjektet, bestemte eg difor at kjønna skulle konkurrere i separate grupper. «Nok» vil her seie at forholdstalet mellom menn og kvinner skulle om lag tilsvare allmennlærerutdanninga, dvs rundt ein tredjedel menn. 34 studentar vart tatt opp, 24 kvinner og 10 menn.

Gjennomsnittlege konkurransepoeng var 51,1, som er godt over gjennomsnittet på vanleg allmennlærerutdanning. NSDs Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) fortel at gjennomsnittlege opptakspoeng på 2009-kullet til dei som møtte fram til allmennlærerutdanninga ved Høgskolen i Bergen var 41,9.

Gjennomsnittsalder var 24,9 år. 9 studentar var 19 og 20 år, 17 studentar var frå 21 til 26 år, og så var det 7 som var frå 31 til 39 år, og ein var 49. I eit vanleg kull er ca halvparten 21—25 år og ca ein tredjedel 26—30 år. I SALU er altså studentane eldre enn vanleg og hadde dermed med seg fleire erfaringar, og dette kom til å prege gruppa når det gjaldt kor målretta og seriøse dei var i forhold til studiet.

Studiegjennomføring

Fem studentar slutta på SALU i løpet av første år, 2009-2010. To av desse hadde med ulike grunngevingar erkjent at dei ikkje passa til læreryrket, éin ønskte å undervise på vidaregåande skole; éin fekk overgang til vanleg allmennlærerutdanning, og éin fekk sjukepermisjon, og vart seinare tatt opp til grunnskolelærerutdanning. Etter andre år, 2010-2011, slutta éin. Det var altså 28 studentar som avslutta andre studieåret og som starta tredje året, 2011-2012.

Etter fullført tredjeår våren 2012 var det ti SALU-studentar som mangla studiepoeng i forhold til normert studieprogresjon. For dei fleste av desse var grunnen at dei ikkje fekk

tatt eksamen i eit norskemne på grunn av streik i Forskarforbundet og Undervisningsforbundet. Dei aller fleste av desse gjennomførte eksamen hausten 2012.

Etter studieåret 2012 hadde 3 studentar fullført lærarutdanninga (pga innpassingar), våren 2013 hadde 17 fullført på SALU pluss 1 på ALU, og i 2014 fullførte 2. Det vil seie at 23 av dei 34 som begynte er ferdige allmennlærarar sommaren 2014. Reknar vi i tillegg med 1 student som går på master, kjem vi opp i ein gjennomføringsprosent på 70,5%. Alle som fullførte SALU har fullført bacheloroppgåva.

I NSDs Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) kan ein finne gjennomføringsprosent for allmennlærerutdanning. Tala her viser at ved Høgskolen i Bergen vart det i 2009 tatt opp 222 studentar, og 127 av desse har fullført, dvs 57,2%. Til samanlikning ligg Høgskolen i Oslo på 50,7% og Høgskolen Sør-Trøndelag på 63,0%

Eit viktig poeng i planlegginga av SALU var at studentane skulle ha høve til ein direkte overgang til masterstudium i undervisningsvitenskap, med fordjuping anten i matematikk eller norsk. I mai 2011, samtidig med at studentane valde fordjupingsfag for vårsemesteret 2012, vart dei også spurde om dei ville søkje opptak til mastergrad etter tredje år, eller om dei ville nøye seg med fjerde år i allmennlærerutdanninga. På det tidspunktet var det berre fem studentar som varsla at dei ville gå direkte på master. Men seinare fall alle desse frå, slik at det våren 2012 ikkje var nokon SALU-studentar som søkte opptak på masterstudium. Éin begynte altså likevel på masterstudium i sitt femte år, hausten 2013. I intervjuet våren 2013 er det to-tre av studentane som seier dei skal ta master, som femte og sjette år. Dei vala SALU-studentane har gjort, viser iallfall at forventningane blant styrande i lærarutdanninga om stor interesse for å ta masterutdanning blant lærarstudentar, truleg er litt overdriven sjølv i grupper med flinke studentar og stor motivasjon for studiet. Dette kan forandre seg. Men truleg er det enno best å bevare 3+2 modellen der studentane står fritt til å velje master, eller kan ta denne graden på eit seinare tidspunkt etter at dei har fått noko erfaring som lærarar. Det vil seie at lærarstudentar ikkje bør takast opp til femårig løp.

Gjennomsnittskaraktar av alle avlagte eksamenar per april 2013 er litt betre enn midt mellom B og C.

Studentane si oppfatning av seg sjølve som gruppe

Studentane var klar over at dei var tatt inn på SALU etter konkurranse, og dette påverka sjølvoppfatninga deira. I intervjuet med studentane 2013 kjem det heilt tydeleg fram at dei oppfatta seg som flinke. Fleire studentar uttrykkjer dette omtrent på same måten:

...vi var ei veldig god gruppe...

Vi studentar gjorde litt mykje ut av at vi var salu, då. Vi var litt stolte av å gå i salu-klassen. Det var litt kjekt å gå i salu-klassen. Eg vil gjerne fortelje til andre folk at eg har gått i salu og ikkje alu.

I og med at studentane kjenner seg «utplukka», som éin seier, opplever dei at lærarane hadde høgare forventningar til dei. Dei vil også gjerne innfri desse forventningane, og dei hadde høge forventningar til seg sjølve:

...spesiell gjeng, og alle gjorde sitt beste ...

Det at dei er eiga gruppe som har eit anna opplegg enn alu, gjer at dei kom litt utafør studiemiljøet elles og fekk dermed ei sterk gruppeoppfatning og indre samhald:

Men eg trur veldig mange følte at vi var veldig åleine, at vi var litt utafør. Dei andre hadde jo fellesforelesingar, men vi kjørte vårt eige løp. Det var vanskeleg å knytte band til dei andre [alu-studentane]. Så vi var ein veldig samansveisa gjeng.

Minst like viktig som opptaket som grunnlag for at studentane opplever studentgruppa som god, er måten gruppa fungerte på internt:

Vi var ei veldig god gruppe med rom for diskusjonar og ueinigheiter.

...

Det har vore ein veldig god klasse. Eg trur mykje avheng av studentane som var der. Eg merkar at vi har brukt mykje tid på å diskutere og reflektere til forskjell frå dei klassane vi er i no, der det er mykje meir type forelesing, studentane lyttar, og forelesar pratar. Slik hadde vi det ikkje i like stor grad i SALU, vi var mykje meir inkludert i det som skjedde.

Studentane visste også at dei var ei krevjande og spesiell gruppe. Som ein student skiv i ei evaluering etter tredje semester: "SALU er ein gjeng med sterke meininger og eg kan forstå at det for nokre lærarar kan vere nesten skremmande". Dei visste å bruke denne situasjonen positivt, slik denne studenten svært tydeleg uttrykkjer:

Det eg er nok mest glad for er folka, studentane, som gjorde SALU veldig bra, heilt unikt for min del. Og så var det masse bra i forhold til det faglege, og så var det masse ting som eg skulle ønske var meir klart. Og eg treivst veldig godt med at de [prosjektleiinga] hørde såpass mykje på oss studentar. Det trur eg nok er veldig forskjell frå alu. Der har dei ikkje den type stemme. Vi var jo i ein veldig unik situasjon, det var berre vi som skulle gå der, i tre år, og då måtte de halde ut med oss uansett, og vi kunne seie det vi verkeleg meinte. Det trur eg er veldig viktig, for eg trur det er mange studentar som sit inne med veldig mykje bra. For oss var det slik at de [leiinga] ville høyre kva vi meinte, det var eit miljø for å kunne seie ifrå og gi tilbakemeldingar, det å bli høyrte.

Rettleiarane og lærarane si oppfatning av studentgruppa

Også lærar- og rettleiargruppa oppfatta dette som ei god studentgruppe med mange flinke.

Dei var veldig flinke, desse studentane eg hadde, syns eg...

Samla sett ser det ut til at SALU- klassen skil seg ut ved at det her *ikkje* er «den elevgruppa som ligg under gjennomsnittet i faglege prestasjonar som ofte vil styre den pedagogiske prosessen i ein klasse eller gruppe» (Heggen 2005). Her var det "dei flinke" som sette kursen.

Men dei vart òg oppfatta som krevjande studentar, slik prosjektkoordinator her uttrykkjer:

Den tette oppfølginga, tryggleiken, og det at dette var eit spesielt prosjekt, sette dei i ein sterkare posisjon, slik at dei stilte strengare krav til oss. F eks om at vi skulle jobbe veldig masse. Og det gjorde vi jo, og så kravde vi veldig masse tilbake. [...] veldig bevisste kva som sto i fagplanar, og veldig bevisste på rettigheter og plikter. Iallfall rettigheter. Det var jo flotte studentar, men av og til vart det litt vel stort fokus på enkelte.

Praksisskolane oppfatta dei også absolutt som flinke, men litt lite audmjuke i forhold til at dei på skolane skulle få si utdanning, og til at dei der møtte ferdig utdanna lærarar med lang erfaring. Ut på skolane kom dei, iallfall dei mest høgrøysta, med ei litt demonstrativ holdning som uttrykte «kva vi studentar forventar av dykk praksisskolar». Det var ikkje så mykje innhaldet i forventningane skolane reagerte på, som måten det vart framført på. Som ein hovudrettleiar seier: «det er mange måtar å seie ting på». Denne kravholdninga kom mest til syne i situasjonar der heile klassen var samla:

Det hovudrettleiarane syntest var vanskeleg, gjekk på at dei var kravstore, desse studentane, sto veldig på rettighetene sine, og brukte veldig mykje energi på ting som vi tenkjer er dilleting. Kor mange timar skulle dei ha denne veka ... Sjølv om det var avtalt på førehand, kunne dei gå inn og argumentere om ting som handla om rammer.

Deltakarane si holdning til SALU: Konsekvensar for evaluering av prosjektet

SALU var for det første eit *prosjekt* og fekk dermed meir merksemd og tilrettelegging enn allmennlærerutdanninga elles, både for studentar og rettleiarar, og hadde for det andre eit spesielt studentopptak og utval av studentar. Dette er to forhold som begge har noko å seie for korleis ein skal oppfatte deltakarane sine evalueringar av prosjektet og det dei seier i intervju.

Dette at det var eit prosjekt, verka tilbake på prosjektet på fleire måtar. Alle som deltok, visste at det var eit prosjekt. Det verka inn på sjølvmedvitet hos studentane og innsatsen deira, på forventningar og krava dei stilte til andre aktørar, på forholdet deira til medstudentar. Men det verka også inn på forventningar andre aktørar hadde til seg sjølve og til SALU-studentane. SALU var altså noko spesielt, eit pilotprosjekt, noko som ville gå over, det var ikkje ein normaltstand, og ein kunne tillate seg å bruke meir energi til dette og vie det meir merksemd enn ein kunne dersom det var kvardagen, og samtidig synast at det var viktig og gøy å gjere det og få det til.

Det andre er at SALU-studentane var noko spesielt, forventningane var større. Dette berre *måtte* bli bra.

Deltakarane si evaluering vil vere merka av dette. Som det står i NTNUs rapport frå PIL-prosjektet: «Entusiasmefaktoren er i forskningslitteraturen omtalt som en feilkilde» (Sletbakk 2011). Ein kan anta at studentane i ettertid vil ha ein tendens til å vurdere meir positivt slikt som var krevjande, og som dei syntest var tungt og kunne vere kritiske til medan prosjektet pågjekk og dei var midt i utdanninga. Det er difor ikkje overraskande at dei, når dei i intervjuet 2012 får spørsmål om dei er fornøgde med at dei var studentar i SALU, alle som ein svarer ja. Fleire svarer som desse:

Undervegs hadde eg tankar for og imot, men når eg ser tilbake er eg glad for at eg gjekk på salu.

...

Det var tøft, men i ettertid er eg veldig glad for at eg var med på det.

...

Det første eg tenkjer på når eg ser tilbake, er at det var veldig tøft. ... Så lenge eg klarte det, er eg fornøgd med at eg var med, men det var ofte eg tenkte at dette klarer eg ikkje.

Nettopp kombinasjonen av at det var tøft, og at studenten har greidd det, vil auke verdien av det studenten har vore med på og altså truleg gjere evalueringa meir positiv.

Samtidig kan ein vente at studentane er meir kritiske til målsettingar som etter deira oppfatning ikkje blei innfridd og ting som ikkje heilt fungerte slik dei hadde førestilt seg det. Her er profesjonsfaget eitt eksempel, rettleiinga på skolane eit anna, gjennomføringa av dei elevfrie dagane i praksisperiodane (profesjonsdagane) eit tredje, og oppfølging frå høgskolelærarane eit fjerde.

Det spesielle ved studentgruppa har også konsekvensar for korleis ein kan evaluere SALU som modell for ei lærarutdanning oppskalert til å gjelde alle. Ein student får spørsmålet: "Kunne vi kjørt SALU for alle studentane?", og svarer slik:

Eg føler at vi i SALU var ein flink gjeng, at vi var ein motivert gjeng. Eg seier ikkje at folk ikkje vil ha praksis, men... praksis er... slitsamt. Viss ikkje studentane er ordentleg motiverte, så kunne fråfallet ha blitt større.

På skolane viser intervjuet at dei der tenkjer på SALU-tida som ei positiv energi-innsprøyting. Dei snakkar om «før og etter SALU». Eg kunne merke ei viss sårheit og eit sagn over at nå, i 2013, er alt tilbake i den gamle tralten. Deltakinga i SALU gav noko som var verdifullt og som nå er vekke, og det saknar deltakarane på skolane, både leiinga og praksislærarane. Så trass i at studentane var kravstore og måtte få mykje tid og merksemd, blir prosjektet stort sett oppfatta som positivt, og dei positive sidene blir trekte fram.

På leiarnivå kjem dette slik til uttrykk på begge skolane:

Som eit prosjekt eg er veldig lei for ikkje kunne vidareførast. Eg ser at vi nå er tilbake i det gamle.

...

Eg saknar nå studentane, det pulserande livet som følgde med dei store delar av året. Dei var ein del av skolens miljø. Og vi på skolen følte oss som medansvarlege for lærarutdanning. I SALU så var det ikkje berre praksislærarane og leiinga ved skolen som var involvert. Nei, heile skolen var involvert. Alle blei ansvarlege, vi blei lærarutdannarar alle saman.

Sidan leiinga på skolane var sterkt medverkande, gjorde dette også forholda på skolane annleis for studentane og for rettleiarane. Rettleiarane opplevde at alt var lagt mykje betre til rette enn det vanlegvis er når skolane har studentar i praksis. Fleire av praksislærarane uttrykkjer at før og etter SALU kjenner dei seg meir åleine om å ha ansvar for studentar. I SALU kjente dei at skolen var saman med dei om denne oppgåva.

Det var positivt for studentane og for oss lærarar også at vi var felles om noko, og at vi hadde ansvar for alle, på ein måte. Det var jo lagt veldig godt til rette, og mykje betre då enn det er no. Alle var meir engasjert. No føler vi at vi er litt tilbake.

Det var eit prosjekt med ein partnerskapsavtale, og som ein hovudrettleiar seier,

Skolane hadde vel eit stort ansvar når dei tok på seg dette her, - at dei følte ansvar på ein annan måte enn for den vanlege praksisundervisninga.

Men det kjem også fram spørsmål om ressursbruken:

Det blei jo sett inn masse ressursar. Det er veldig mange som har vore i gang med utvikling av planar. Og då tenkjer eg at – var det verd det? Det var jo tre år, og så er vi over i noko heilt anna, sjølv om kanskje noko frå SALU er tatt med i den nye lærarutdanninga.

Det forholda eg her har nemnt, vil verke inn på korleis deltakarane evaluerer prosjektet, og på ei vurdering av i kva grad eit tilsvarande prosjekt oppskalert for heile utdanninga ville fungere.

«...EG HAR FÅTT MYKJE MEIR UT AV LÆRARUTDANNINGA...»

Intervju med studentane vart altså gjennomførte trekvart år etter at SALU var avslutta. Korleis hadde seinare erfaringar verka inn på vurderinga av SALU? Dette fekk studentane direkte spørsmål om.

Hovudintrykket er at SALU var mykje arbeid og veldig lærerikt. Studentane syntest med få unntak det var veldig slitsamt, men «eg har greidd det, og eg er veldig glad for at eg var med på det». Men dei synest det var litt mykje «vegen blir til mens vi går»: aktivitetar, faginnhald og forventningar til studentane var ikkje alltid tydelege. Og både på partnerskolane og på høgskolen merka vi at studentane var «flinke» til å gi beskjed dersom det var noko dei reagerte på.

Det studentane seier, inneheld for det første forskjellige uttrykk for at seinare erfaringar har gitt deltakinga i SALU større verdi for studentane. Denne verdiauken er knytt til omfanget av praksis og det dei lærte på skolane. Her er ei rekkje av dei studentsvar som viser dette:

- *Når eg samanliknar med andre, føler eg at eg har fått mye meir ut av lærarutdanninga enn dei. At eg føler meg meir klar til å begynne å jobbe. Dei er litt meir nervøse og veit ikkje heilt kva ein lærarkvardag går ut på.*
- *Veldig mykje utbytte av den lange praksisperioden. Mi personlege utvikling var stor.*
- *Eg ser på SALU som noko positivt, men veldig slitsamt. Eg gjekk 30stp i haust, og vart heilt overvelda over kor "lett" det var og kor lite det eigentleg var å gjere i praksis. Eg syntest også eg hadde all verdas tid til å lese til eksamen.*
- *Den store forskjellen er praksisen. Samanlikna med SALU er den praksisen vi har hatt i haust litt bortkasta. Så mange studentar, veldig få timar undervisning på kvar, det verkar litt tilfeldig kva vi ... altså, vi er inne berre i timane, og eg veit jo ikkje ein gong kven som er rektor. Vi blir ikkje kjent på skolen, vi går berre mellom klasserommet og eit rom der vi sat.*
- *Verdien har auka, for min del. Dette kan ha like mykje med klassegruppa eg var i som sjølve prosjektet, for vi var ei veldig god gruppe med rom for diskusjonar og ueinigheiter. Så eg ser at eg i ein del situasjonar kan vere litt meir reflektert; eg har fått litt andre perspektiv på ting og greier å sjå ting frå litt fleire sider. Og eg ser at den praksisen eg har fått, har gjort at eg har meir erfaring i sjølve skolen. Når vi kjem ut i praksis og vi snakkar om ting, så høyrer eg at mi forståing er annleis enn den dei som har gått den vanlege ALUen har. Så eg ser at eg har betre forståing av korleis skolesystemet fungerer og korleis lærarjobben fungerer. Og dette er viktig når eg kjem ut som lærar. Eg tenkjer at dette praksissjokket som alle snakkar om, trur eg ikkje at eg vil få i like stor grad.*
- *Eg har nok eit meir positivt bilde nå enn eg hadde akkurat då eg var oppe i det, fordi eg har vore i praksis med andre som ikkje har hatt så mykje praksis og ikkje har hatt den type oppfølging som vi hadde. [...] Det er mange av dei tinga vi diskuterer nå, som det verkar som dei på alu i det heile ikkje har tenkt over, og det er litt urovekkande når dei er i fjerde år av lærarutdanninga.*
- *Det var veldig tøft. Syntest alltid eg kom litt etter på den faglege fordjupinga. Altfor få timar, særleg når det kom til dei store faga som norsk og matte.*
- *Samanlikna med praksisen eg nå har hatt i fjerde året alu... I SALU fekk vi mykje større ansvar, vidare rolle, vi var meir lærarar, men i alu sat vi nesten og venta på å få undervise. Vi spøkte med at det kjendest som ferie å ha praksis.*
- *Har hatt det veldig godt, mye prøving og feiling, men når eg nå ser korleis alu fungerer, ser eg at eg har fått veldig mykje ut av at eg har vore med på den prosessen. Medverknad og praksismengde. No kortare praksis og fire studentar. Vi får ikkje gjort så mykje, og det er ikkje dei same krava kva som skal gjerast. Vi hadde tre veker der vi gjekk rundt og følte at vi ikkje var lærarar eigentleg.*

Nokre av studentane er begynte arbeid som lærarar:

- *Eg ville ikkje ha vore den same læraren om eg ikkje hadde hatt desse åra.*

- *Nå er eg begynt å jobbe, og ser verdien av all praksisen eg har hatt.*
- *Det er eit prosjekt det er lett å selje, og eg har brukt det i jobbintervju. Eg brukte også det at eg har skrive bacheloroppgåve, og kva eg skreiv om. Og eg ser at når eg nå er begynt å jobbe, som kontaktlærer for ein andreklasse, så hadde eg nok ikkje greidd den jobben like bra, eller iallfall ikkje med så mykje tryggleik, om eg ikkje hadde hatt så mykje praksis.*
- *I tillegg til å studere i SALU hadde eg faktisk ein arbeidsgivar, eit yrke og ein jobb undervegs. No er eg begynt å jobbe som lærar, og eg jobbar som om eg har hatt ein lærarjobb før. Eg har erfaringar og kunnskap om lærararbeidet som eg aldri ville hatt om eg hadde vore berre tre veker i praksis per semester. Eg føler at eg har vore i jobb før, og at dette er min andre jobb som lærar. Sjølv om SALU-praksisen hadde andre rammer, har eg veldig mykje verdifullt med meg. I forhold til kollegaene eg har nå, kan eg argumentere ut frå erfaringar har frå SALU, der vi kom så tett inn på samarbeidspartnarane i skulen at vi blei involvert på ein djupare måte, både fagleg og praktisk.*
- *Det høyrer ut til at du føler at du er meir ferdigutdanna som lærar?*
- *Langt, langt meir ferdigutdanna enn eg hadde vore utan SALU. Ferdig blir ein vel aldri, men eg meiner eg kunne ikkje ha fått dette i ALU. Vi var i praksis no i haust i fjerde året alu, og om dette hadde vore det vanlege – det hadde ikkje vore i nærleiken av det vi har vore igjennom. Det handlar ikkje om kunnskap i fag eller undervisningskompetanse, det handlar om kunnskap om heilskapen, om dagen, om strukturen, om samhandling med ulike instansar og avdelingar og faggrupper, og om leiing, og masse om arbeidsmiljø som ikkje står i noko pensum, men som har kjempestor verdi, som eg no kan gjere val ut frå at eg har.*

GJENNOMFØRING AV STUDIEMODELLEN

SALU hadde eige studieløp / eigen studiemodell, med treårig løp med obligatoriske fag, mot to år i ALU. Profesjonsfaget og pedagogikk var med i alle dei fem første semestera. Faga var lagt slik at dei skulle fremje integrering, at profesjonsinnretninga i studiet var overordna faginnretninga – dette at studentane skulle få tid til å studere eitt fag om gangen i fred og ro. Profesjonsfaget på 30 sp var eit skolerrelevant fag som opptok plass i modellen og gjorde at studentane i fjerde år berre ville kunne velje 30 sp meir med skolerrelevant fag. Forskrifta for allmennlærerutdanninga tillet 60 sp med skolerrelevante fag. Samtidig var modellen slik at den starta breitt inn mot lærarrollen, og smalna til i retning av skolefag, slik at siste året var 52 av 60 studiepoeng skolefag, og siste semester besto av berre eitt fag der bacheloroppgåva på 15 sp var det eine av to emne. (Sjå vedlegg for skjematisk oppstilling av studiemodellen.)

I intervju bad eg studentane om å kommentere studiemodellen. Korleis har den fungert? Var dei nøgde med den?

Mange av studentane har ikkje reflektert særleg over studiemodellen. Det er i og for seg rimeleg, ettersom dei jo ikkje kjenner nokon annan studiemodell! Nokre kommenterer at dei likte at løpet var stramt strukturert. Nokre få har reagert på at det var mange små einingar, og at det dermed vart mange eksamenar, og at dette var krevjande¹². Men minst like mange reagerer slik at dette var greitt, dei likar å bli ferdig med ting og leggje dei bak seg.

Både studentar, rettleiarar og leiarar på skolane er godt nøgde med at profesjonsfaget og pedagogikk gjekk i fem semester; dei har opplevd at det på denne måten kunne bli ein stadig vekselverknad mellom erfaringar på skolane og faga. Ein student seier at

... når vi hadde den erfaringa frå praksis, då blei det lettare med teorien...

og at det var lettare å knyte teori opp mot praksiserfaringar enn å lese teori for å «få betre praksis». Ein annan:

Eg likte veldig godt at profesjonsfag og pedagogikk var med heile vegen, det gjorde at ein fekk masse praktisk erfaring, og kunne gå tilbake til teorien, og bruke dette bevisst og bra. Eg likar godt når det er fleire fag samtidig. Det var litt kjedeleg å ha berre matte, f eks.

Ein tredje:

¹² Og det er rett at det var mange eksamenar. Dramafaget hadde eksamen alt første semester med 6 sp, RLE hadde to emne, eksamen haust og vår første året, kvar på 10 sp. Norsk hadde ein eksamen våren første året på 6 sp. Profesjonsfaget på 30 sp og pedagogikk på 30 sp hadde tre eksamenar kvar, der den siste før jul tredje året var på berre 6 sp. Faget grunnleggjande lese- skrive- og matematikkopplæring (GLSM) var på 10 sp. Til saman var det faktisk 18 eksamenar på desse 180 studiepoenga, i snitt 10 sp på kvar eksamen.

Eg synest det er bra at eg har hatt faga kvart år. [...] For det å bruke faget i praksis og heile tida utvikle seg og få meir og meir fagkunnskap trur eg er positivt. [...]

Ein student synest at når pedagogikk var så spreidd, vart det for lite høve til å gå i djupna, at det ikkje vart høve til å gå skikkeleg inn i pedagogikken. «Men det vil ein gjerne ikkje uansett med så få studiepoeng».

Det er ingen tvil om at denne studiemodellen var veldig styrande. Dei studentane som hadde søkt opptak og komme inn, hadde ikkje noko anna val enn å fullføre om dei ikkje ville tape tid. Sjølv om dei hadde full informasjon om kva dei valde då dei søkte, er det sjølv sagt slik at ting endrar seg, og dei ville kanskje valt annleis undervegs. Nokre studentar er til dømes misnøgdde med at profesjonsfaget, som brukte halvparten av dei tilletne 60 studiepoenga til skolarelevant fag, styrte valet i fjerde år for mykje.

... profesjonsfaget er nok ikkje eit fag eg ville valt frivillig som et fjerdeårsfag, men det var eit godt alternativ.

Ein student som vil ta master, vil ikkje velje dei faga som SALU la til rette for:

For meg som vil ta master i [eit anna fag enn matematikk eller norsk], betyr det eitt år ekstra. Sjølv om norsk eller matematikk låg som det valet ein fekk i utgangspunktet, er ikkje alle som søker ei utdanning bevisste nok til å sjå kva dei vil mot slutten av utdanninga. Men om det tar meg fem eller seks år, spelar ikkje så stor rolle.

At studiet inneheld bacheloroppgåve, er alle godt nøgdde med. Sjå seinare i rapporten om bacheloroppgåva.

Integrering, heilskap og samanheng

SAMARBEID MELLOM HØGSKOLEN OG PARTNARSKOLANE

Om partnerskap og samarbeid

Spørsmålet om partnerskap generelt er knytt til eigarforhold, og til makt og interesse. Det er også knytt til kompetanse. I eit fullverdig partnerskap mellom to partar vil begge vere reelt likestilte. Dei vil ha same interesse av partnerskapen, dei vil begge vere eigarar og kunne hauste utbytte, og dei vil begge ha like stor makt.

I ein partnerskap mellom høgskole og skole om utdanning av lærarar vil det alltid vere ulikskap. Det er alltid høgskolen som vil eige lærarutdanninga og som til sjuande og sist vil ha makt til å bestemme over utdanninga, ettersom det berre er høgskolen som har fått oppdraget med å utdanne lærarar og som har rett til å gi eksamen. Men inne i dette oppdraget ligg også eit oppdrag om samarbeid med skolen. Slik var det i allmennlærerutdanninga, og slik er det i grunnskolelærerutdanninga. Dette samarbeidet eller partnerskapen kan likevel ikkje på nokon måte vere slik at skolen kan overta høgskolens oppdrag eller vesentlege delar av det. Det direkte oppdraget til skolen når det gjeld lærarutdanning, er å stille praksisplassar til disposisjon. Dette skal skje mot ei bestemt godtgjering og med rammer som er bestemt i den sentrale øvingslæraravtalen. Oppdraget om *samarbeid* er ikkje gitt på nokon annan måte enn som ein del av høgskolens oppdrag. For allmennlærerutdanninga sitt vedkommande var dette gitt i rammeplanen av 2003. Her står det at «rammeplanen utgjør et forpliktende grunnlag for institusjonen, for ansatte, studenter og praksisskoler. På dette grunnlaget utvikler institusjonene en fagplan for utdanningen i samarbeid med studenter og praksisskoler. Denne skal også «inneholde plan for praksisopplæringen».

Men skolen har ei *objektiv* interesse av eit samarbeid som går lenger enn å berre stille praksisplassar og praksislærarar til disposisjon, altså av eit reelt partnersamarbeid. Denne interessa har skolen på fleire område:

- Skolen er interessert i å ha og kunne skaffe gode lærarar, for slik å kunne utføre sitt oppdrag på ein god måte. I den grad skolen meiner at den kan yte tilskot til å gjere lærarutdanninga betre, vil den ha interesse av å medverke – og å påverke, og dermed av samarbeid og partnerskap.
- Skolen er interessert i den praktiske nytten den kan ha av studentane medan dei gjennomgår praksisopplæringa si. Studentar kan, avhengig av korleis praksisopplæringa er organisert, utgjere ein ikkje uvesentleg ressurs i skolen, som hjelpelærarar, medlærarar, og også som lett tilgjengelege vikarar (sjølv sagt då med betaling). Måten SALU var organsert på, gjorde at dette punktet var høgst aktuelt her.

- Skolen og lærarane der er også objektivt interesserte i at dei sjølve heile tida blir motiverte for og får høve til å utvikle seg – metodisk, didaktisk, fagleg. Det å ha studentar er alltid givande. Dette er ei sterk og eintydig tilbakemelding frå praksislærarar. Du får innputt, seier dei, du får idear, du blir utfordra, du lærer nye ting som studentane har med seg frå høgskolen. Tilbakemeldingane frå rettleiarane i SALU framhevar svært tydeleg den store verdien av å ha studentar.
- Som alle andre har skolen over seg eit krav og eit ønske om utvikling. Difor har skolen i tillegg til det ovanståande objektiv interesse av samarbeid med høgskolen i arbeidet med kvalitetsforbetring, etter- og vidareutdanning, deltaking i utviklingsarbeid og forskingsarbeid. Studentpraksis legg grunnlaget for kontakt og samarbeid av denne typen.

Gjennomføring av partnerskapsavtalen

Partnerskapsavtalen mellom Høgskolen i Bergen og Bergen kommune er attgjeven til slutt i kapittel 2 ovanfor.

Partnerskapen kravde finansiering og personinnsats frå begge partar. I planleggingsarbeidet vart lærarar til dels frikjøpte for å delta. Det var engasjert koordinator på begge skolane og på høgskolen. Koordinatorane var svært viktige i gjennomføringa og hadde ein vesentleg integrerande rolle i samarbeidet.

Bergen kommune skulle leggje til rette infrastruktur slik at skolane kunne fungere som hovudstudiearena for studentane – ikkje i studiet som heilskap, men i den skolebaserte tida. Då skulle studentane ha sitt eige arbeidsrom på skolane med datautstyr som dei skulle disponere åleine dei seks praksisveke kvart semester. Og dette vart oppfylt på begge skolane, men i ulik grad, kan ei vel seie. På den største skolen fullt ut, noko studentane var svært godt nøgde med. På den minste skolen var det romproblem som gav seg utslag siste året:

Ein student:

Vi blei flytta inn på biblioteket tredje året, som blei delt med ein skillevegg [eit par studentar seier «eit forheng»] og då var det elevar på biblioteket heile tida, og då fekk vi ikkje den same arbeidsroa, og då kunne vi ikkje snakke med kvarandre om ting.

Nokre studentar klaga også over dårleg nettilgang der. Men studentane seier likevel at dei likte seg der, og at kvaliteten på arbeidsrommet var ikkje avgjerande. Det mangla altså ikkje på god vilje og innsats frå skoleleiinga si side. Ein hadde berre ikkje meir plass til disposisjon.

Skolane tok seg av å skaffe personale, dvs koordinatorar, hovudrettleiarar og praksislærarar slik avtalen var.

Høgskolen i Bergen ytte som avtalt kompensasjon i for det første i form av økonomi. Praksisopplæringa i SALU var dobbelt så dyr per student for høgskolen som vanleg praksisopplæring. Fordyringa kom stort sett av at praksisen var så lang, og at SALU opererte med praksisparti på to studentar.

Ein annan kompensasjon frå høgskolen var studentar som medlærarar. I avsnittet med overskrifta «Nytte» er det dokumentert at dette var ein reell kompensasjon til skolane. Medlæraromgrepet var rimeleg bra avklart før studentane kom i praksis, (jfr omtale i eige avsnitt i kapittel 2 ovanfor), og elles ad hoc undervegs i studieløpet. Det var litt murring frå ein del studentar om at dei kjende seg litt "brukte" undervegs. Dette har samanheng med at ein del av undervisning studentane hadde for elevar, ikkje vart gjenstand for rettleiing.

I tråd med avtalen gjennomførte studentane trinnovertaking på til saman tre veker, og hadde elles åleineundervisning i 2-3 dagar per semester. På ungdomstrinnet kunne dette vere litt problematisk. Dersom studentane skulle overta eit trinn, måtte det faktisk gjelde heile ungdomstrinnet, og dei måtte dermed undervise i alle fag, også fag dei ikkje sjølve hadde utdanning i. Dette var krevjande, og både studentane og rettleiarane peikar på at arbeidet / førebuinga til desse dagane tok fokus frå resten av veka, og at den praksisopplæringa dei elles hadde, miste kontinuitet.

I partnarskapsavtalen heiter det også at «HiB tilbyr inntil to fagdidaktiske samlinger i regi av HiB på praksisskolene pr. semester. Tema etter nærmere avtale.» Dette vart i lita grad gjennomført. Skolane uttrykte at det er vanskeleg på grunn av at det ville medføre vikarutgifter.

Praksislærarane hadde tilbod om å delta som studentar i fagundervisninga på høgskolen, eller i fagopplæringa på den elevfrie dagen. Dette var det ingen som har nytta seg av, bl a sidan vikarutgifter ikkje var dekkja og lærarane dermed var opptekne med undervisning.

Når personale frå partnarskolane underviste i profesjonsfaget, sende dei krav / timeliste til HiB og fekk honorar.

Partnarskap og oppleving av felles ansvar

I intervjuundersøkinga våren 2013 ville eg finne ut litt om korleis partnarskapen vart opplevt av partane, ikkje minst på skolane. Var det eit partnarskap der ein kunne snakke om at deltakarane kjende eit felles ansvar for lærarutdanning?

På **rektornivå** er det heilt tydeleg at det blir opplevt slik.

I den prosessen då vi bygde SALU-prosjektet saman med høgskolen, så var det jo spørsmål om å ta og gi. ... vi fekk ikkje gjennomslag for alt. Vi brukte mykje tid på å oppnå den einigheita vi kom til omsider, men begge partar var ganske fornøgde med at dei hadde

oppnådd ein god del. Så ekte partnerskap var det absolutt, elles hadde vi ikkje fått det til. ... Det eg tenkjer spesielt på i samband med ansvar og innflytelse, var dette profesjonsfaget som vi greidde å få på beina. Og det synes eg var det som forplikta mest, i og med at dette var eit fag med studiepoeng, og dermed var vi [skolane] inne i utdanninga, vi var bygde inn i ein forpliktande samanheng.

...

Vi opplevde at dette var eit ekte partnerskap. Det var lang veg å gå før vi kom dit vi kom. Eg hugsar eit møte på høgskolen der det vart snakk om at våre lærarar skulle undervise studentar i profesjonsfaget, og der nokon frå høgskolen sat at det kunne ikkje dei sjå var muleg, fordi det var krav om at ein måtte ha hovudfag før ein kunne undervise studentar. Dette var tidleg i prosessen, og fortel litt om den situasjonen som var i starten. Mitt poeng er at trass i ein stor avstand enda det opp i at vi var saman om å utvikle fagplanen. Vi nærma oss slik at det blei eit fantastisk godt lagarbeid frå alle involverte, frå høgskolen og frå skolane. Vi nærma oss og vi såg at dette var på ein måte ein ny idé. Og det var eit partnerskap som ikkje var mellom nokre lærarar på høgskolen og nokre lærarar på skolen. Partnerskapen var mellom høgskolen og skolen, der alle tilsette på skolen meir eller mindre var involvert i prosjektet. No er det ikkje slik lenger, no er det tilbake der nokre lærar har studentar, men ikkje i den grad som det burde vere at alle lærarar var involverte.

På **koordinatornivå** blir det sterke samarbeidet mellom høgskole og praksisskole skildra som «veldig positivt», og samarbeidet blir oppfatta som likeverdig:

Eg tenkjer jo at vi saman med høgskolen var lærarutdannarar, og at vi har litt ulike roller i det. Høgskolen står for mykje av den teoretiske ballasta og faga og deira eigenart, mens vi som skole kunne bidra mykje i forhold til den totale lærarjobben. ... vi var litt på lik linje med høgskolen i forhold til å vere lærarutdannarar, sjølv om vi hadde ulike bitar vi skulle ivareta, men at vi bidrar til at studentane kjem ut som gode lærarar.

Hadde de eit eigarforhold til SALU?

Jau, vi følte jo at vi var medeigarar. At det var eit samarbeid.

...

Vi fekk prøve ut ein modell der vi hadde vore med å skrive fagplanane. ... Vi følte vi var med på store delar av studentane sitt studium, idet vi både hadde forelesingar i profesjonsfaget som føregjekk på skolane og på høgskolen, og vi arbeidde tett med dykk i forhold til praksisen, og vi var med på eksamenane i drama og profesjonsfaget.

...

I SALU-prosjektet opplevde eg absolutt ikkje at vi gjorde ein jobb for høgskolen. Der opplevde eg at vi var gode samarbeidspartnarar og at vi utfylte kvar våre roller. Etter SALU er det mykje større avstand. Vi kommuniserer for lite, pratar for lite saman.

Ein **hovudrettleiar** seier at ho opplevde det som eit ekte partnerskap, og fyller ut slik:

I SALU delte vi på ansvaret meir enn det som er vanleg. Til vanleg har høgskolen lagt planane og så har vi gått inn på ein bit. Ein litt lausriven bit, har nokre av oss følt – at det var veldig liten samanheng mellom det som skjedde på høgskolen og det som skjedde i praksis. Men samarbeidet i SALU var heilt annleis på plass. Her følte vi vel meir at vi var delaktige og ansvarlege på ein annan måte.

Både denne og andre hovudrettleiarar seier at dei kjende seg som lærerutdannarar. Men dei seier også at når det gjeld akkurat dette, var det ikkje var så stor skilnad frå praksisopplæringa elles. Dei seier også at innhaldet i sjølve jobben som rettleiar, kommunikasjonen direkte med studenten, ikkje var vesentleg endra i forhold til det å vere praksislærer elles. Det som er endra, er tilrettelegginga og oppfølginga frå skoleleiinga si side, og tettleiken til høgskolen.

Prosjektkoordinator på høgskolen meiner at det mest vesentlege med SALU-prosjektet var integrering og samarbeid: sterkare integrering med praksis, og sterkare integrering av fag, og oppfatar at ein del praksislærarar hadde sterkare involvering og kjende seg som lærerutdannarar.

Nokre av dei [kjende seg som lærerutdannarar], men langt frå alle. ... Dei som kom her og også var med og sensurerte ved dei tre eksamenane i profesjonsfaget, kjende seg heilt klart som lærerutdannarar. Dei som var med å sensurere var også i stor grad med og undervise, både her og på profesjonsdagane på skolane.

Studentane var ikkje partar i samarbeidet, men det var jo studentane samarbeidet skulle vere til nytte for. Studentane merka samarbeidet på mange måtar f eks ved arbeidet koordinatorane både på skolane og høgskolen gjorde, ved praksisomfang, ved at leiinga på skolane synleggjorde samarbeidet, ved integrering av fag, ved deltaking i undervisning og ved eksamen frå lærarar på skolane, ved plassering av nokre eksamenar ute på skolane, i møteverksemda med stor deltaking frå begge partnarar – og ved mange andre ting. Samarbeidet var ein sentral del av heile tanken med SALU som studentane hadde medvit om.

Dette uttrykkjer dei også:

Det var eit mykje betre samarbeid på SALU enn det var no siste året på ALU.

...

Elevar og læring var fokus heile vegen, og praksisskolane var så sterkt involverte, det var ein kjemperessurs.

Men mange studentar opplevde at det var veldig forskjellige ting som føregjekk på høgskolen og på partnar skolane. Men likevel opplevde dei ikkje at det er så stor skilnad at praksistida og høgskoletida var som to utdanningar, men som «ulike delar av same utdanninga», og at det var høgskolen som hadde kontrollen over utdanninga.

Eg opplevde at det var éi utdanning. Eg opplevde at eg var høgskolestudent når eg var der ute.

...

SALU var éi utdanning. Men det kunne ha vore tettare. Men det var mange menneske som skulle inn og ha sin del av dette. Og utan ein koordinator som nøkkelperson så trur eg SALU hadde vore håplaust. Dette var heilt vesentleg.

Men kven si utdanning opplevde studentane at det var? Som veldig delt, slik at både praksisfeltet og høgskolen hadde eigarskap til utdanninga. Men dei seier det var høgskolen som hadde kontrollen. Dei synest også dei sjølve har stor innverknad. Ein student svarer slik på spørsmål om kven som hadde kontrollen, makta i utdanninga:

*Eg syns no vi styrte litt på vi studentar, og ville ha det som vi ville (ler).
Det var ikkje alltid vi fekk det som vi ville. Nei, eg syns det var godt samarbeid mellom både rektorane ute på skolane – det var jo gjerne dei vi såg tydelegast i dette her med samarbeidet – og både koordinator og deg og – ja. Vi visste kven som styrte.*

Internt samarbeid mellom skolane

Når det galdt relasjonen mellom høgskolen og skolane, vart skolane å sjå på som éi eining. Dei hadde heilt like vilkår i partnarskapsavtalen, og lik kompensasjon. For at resultatet skulle bli bra måtte også skolane ha eit internt samarbeid, eller eit internt partnarskap. Dette partnarskapet vart ikkje formalisert på nokon særskilt måte anna enn at dei hadde same vilkår og forpliktingar, men samarbeidet var likevel tett og godt. Skolane hadde kvar si prosjektgruppe i utviklingsfasen, til liks med HiB, som rapporterte til den sentrale prosjektgruppa. Det var tett kontakt og samarbeid mellom koordinatorane og mellom rektorane på skolane.

Med tanke på korleis praksisundervisninga bør blir organisert i framtida, står dette fram som ein god modell. Eit kull i grunnskolelærerutdanninga er ved Høgskolen i Bergen stort og uhandterleg, og det å få gitt ein god og relevant praksis er eit uløyst organisatorisk og administrativt problem. Ved å dele inn kullet og inngå eigne og spesifiserte partnarskapsavtalar som skal omfatte eit avgrensa tal studentar og eit avgrensa tal partnarskolar og som skal vare i tre år, vil ein oppnå mange av dei fordelane som ein har sett at SALU gav.

Utvikling av relasjonskvalitet

Leiarar ved lærarutdanninga og praksisskolar ønskte betre samhandling for å oppnå ei betre lærarutdanning. Det fanst klima og vilje til meir samarbeid. Men eit prosjekt som SALU ville involvere mange personar både på høgskolen og skolane, og det var viktig å arbeide med relasjonane mellom desse. Utvikling av høg relasjonskvalitet er avhengig av

tillit mellom partane og respekt for den komplementære kompetansen dei har. Det vart difor arbeidd med tilrettelegging av møtestader og fora for utvikling av relasjonane: mellom skoleeigar og høgskole, mellom leiinga for lærarutdanning og leiinga på skolane, internt på høgskolen mellom faglærarane som skulle delta, mellom faglærarane på høgskolen og praksislærarane, og dessutan mellom praksislærarane på skolane, og mellom leiinga på skolane og praksislærarane. I gjennomføringa ville det vere viktig med gode relasjonar mellom studentane og alle andre involverte aktørar.

I kapittel 1 og 2 ovanfor er det tydeleggjort at det vart lagt opp til dialog og samarbeid frå starten. Styringsgruppa besto av leiarar ved høgskolen og skoleeigar Bergen kommune. Prosjektgruppa, som var sentral i utviklingsfasen, var samansett av leiarar og lærarar både frå høgskolen og frå praksisskolane. Alle arbeidsgruppene i prosjektet var samansette av folk både frå høgskolen og frå partnerskolane. Her var sjølvsgt arbeidet med plan for praksisopplæring viktig, men ikkje noko spesielt for dette prosjektet, sidan slikt arbeid alltid involverer representantar frå praksisfeltet.

Det var viktige steg i utviklinga av relasjonskvaliteten at partnerskolane vart involverte:

- Deltaking i fagplangrupper: Også fagplangruppene for kvart enkelt høgskolefag var samansett av høgskoletilsette og praksislærarar. I dei fem fagplangruppene deltok 17 lærarar frå partnerskolane saman med elleve faglærarar frå høgskolen. Eigne utviklingsgrupper for dei to elementa som særleg profilerer prosjektet, det nye profesjonsfaget og praksisordninga (organisering og innhald), var samansette på tilsvarande måte.
- Undervisning av studentar: Skolane fekk tildelt ressursar og ansvar for undervisning i ein tredel av profesjonsfaget. Denne undervisninga skjedde både på praksisskolane og på høgskolen.
- Deltaking i eksamensarbeid: praksislærarane deltok som medsensorar ved to eksamenar som begge vart avvikla på skolane: eksamen i Drama som metode 6 sp og eksamen i første emne i Profesjonsfaget, 14 sp.

Dette prosjektet gav dermed praksisskolane ei ny form for eigarskap til og eit nytt ansvar for lærarutdanninga, og dette var svært viktig for samarbeidsklimaet og innstillinga til prosjektet på skolane. Ein måte å sjå dette på, er at her gav høgskolen frå seg makt til partnerskolane for å oppnå ein verknad som ein rekna med ville gi høgskolen større mulegheiter til å oppfylle oppdraget sitt, å utdanne gode og oppdaterte lærarar.

Eit slikt samarbeid har på den eine sida den verknaden at når lærarane på praksisskolane lærer å kjenne høgskolefaget og høgskolelærarane, står høgskolefaget tydelegare fram for dei. Som ein av deltakarane på partnerskole seier i 2013:

Men ein [skolane] har jo også fått eit innblikk i det som høgskolen skal ivareta – fagplanar – og av det også ei større forståing for kvifor vi ikkje kunne få meir, sjølv om vi kanskje skulle ønskje at vi kunne hatt meir.

Tilsvarande vil høgskolelærarane få innsikt i og forståing for situasjonen til lærarane på partnerskolen.

På eit oppsummeringsmøte 18. mai 2010 etter første gjennomføringsår var relasjonskvaliteten i forholdet høgskole – praksisskolar tematisert. Det kom fram at den var blitt tydeleg betra i løpet av 2009-2010. Dette galdt det konkrete arbeidet i faga, som vart vidare utvikla t d. i RLE i gjennomføringa, og ikkje minst i profesjonsfaget og drama i gjennomføring og eksamen.

I samband med gjennomføringa av praksis melde det seg et alt etter første praksisperiode hausten 2009 eit behov for å klargjere roller og forventningar til dei involverte aktørane. Det vart då gjort eit tiltak: Det vart utarbeidd eit forventningsnotat (vedlegg 8), som var eit resultat av eit felles møte med representantar frå studentar, hovudrettleiarar, faglærarar, skoleleiarar og praksisadministrasjonen. Notatet vart utarbeidd av praksiskontoret. Dette at ein kunne evaluere og forbetre praksisopplæringa undervegs, var ein god ting ved SALU som blir lagt vekt på frå rektorhald på skolane. SALU var eit prosjekt som hadde kontinuitet og samarbeid med same aktørar over fleire år. Her er ein kommentar frå ein rektor:

Og så var dei [hovudrettleiarane] saman med oss og evaluerte etter endt semester for eventuelt å kunne endre på ting til neste semester. Det var ein ny situasjon som vi ikkje har hatt før.

I evalueringsrapport til styringsgruppa etter første år, som vart lagt fram på møte i desember 2010, vart det bemerka at utover hausten andre gjennomføringsår syntest temperaturen og breidda å ha gått noko ned i samarbeidet. Dei planlagde relasjonane på fagnivå og koordinatornivå var ivaretatt, men det fanst eit behov for å fornye og vedlikehalde møteplassane i løpet av vårsemesteret 2011.

I etterkant kan ein vel seie at dette behovet berre vart imøtekomme ved at dei beskrivingane av aktørroller, oppgåver og ressurstildelingar som fanst i prosjektplanen, i plan for praksisopplæring, i fagplanar og i forventningsnotatet etter første semester vart ivaretatt. Det var desse rammene som styrte.

Det vart elles halde oppsummerings- og evalueringsmøte etter planen, men nå var det *drift* og gjennomføring av den planlagde utdanninga som føregjekk, og noko nytt nivå i relasjonskvalitet vart det ikkje arbeidd med.

Nytte

Det kan kanskje vere lett å undervurdere fordelane og nytten praksisskolen kan ha ved å ha studentar. På praksisskolen vil mange leggje vekt på at det er ein ekstra jobb inn i ein kvardag som er travel nok frå før, og at her kjem det arbeidsbelastning som må

kompenserast skikkeleg. La oss sjå litt på korleis skolane sjølve og studentane i etterkant oppfatta kva nytte skolane hadde av samarbeidet..

Eg kan starte med å sitere underevegsevalueringsrapport frå desember 2010:

«Sett frå skolane si side kan arbeidet med studentane i første periode beskrivast som investering: den har kravt svært mykje arbeid, mange spørsmål reiste seg og måtte løysast, praksiskoordinatorane var "servicestasjonar" for studentane. I andre periode fekk ein utbytte av investeringa, talet på henvendelsar frå studentane gjekk dramatisk ned. Om arbeidet med elevane kjem det fram at studentane laga til dels flotte opplegg, og generelt fekk elevane meir og større utbytte av undervisning og skolearbeid enn dei ville ha fått utan studentane sitt arbeid i prosjektet.»

I referat frå oppsummerings- og planleggingsmøte 18.mai 2010 finn ein følgjande punkt:

«Skolane – utbytte: Refleksjonsnivå blant deltakande lærarar auka. Verdikjensla knytt til eige lærararbeid auka. Trinnovertaking: fungerte godt for studentane, og stort utbytte for lærarane, som fekk planleggingstid. Bra å ha studentar – ein får fleire hender til å gjere arbeidet i klasserommet. Dette blir forsterka av at dei same studentane kjem tilbake til skolen.»

I ettertid er rektorane er heilt eintydige når dei får spørsmålet om korleis dei vurderer studentane sine bidrag inn i skolen sin kvardag:

Det kan eg seie litt om. For den organiseringa vi vart einige om, nemleg at dei skulle vere medlærarar, dei skulle ha mykje meir undervisning, ikkje vere så mykje observatørar – dei fekk etter kvart veldig stort undervisningsansvar. Vi hadde jo den ordninga at lærarane blei noko frigjort til planlegging, det var ein del av modellen. Det som var resultatet var at kvar student hadde over 50 timar undervisning per semester. Dette trur eg var heilt avgjerande, og dette fekk ein konsekvens inn i vår organisasjon. For dei gav eit aktivt bidrag, og vi stolte på dei, og vi var trygge når vi let over ansvaret til dei. Så dei var veldig nyttige. Og det er klart at i det å vere medlærar, så blei dei ein ressurs i opplæringa. Og ettersom dei var her i tre år, mange, så kjende dei jo faktisk elevar gjennomgåande frå år til år, og dei var med på foreldremøte og foreldresamtalar, og dei var veldig godt orientert om både den sosiale bakgrunnsinformasjonen, og elevar med spesielle utfordringar, og med spesialundervisning og støttetiltak, og behovet for det og grunngevinga for å gi det osv. Så eg synes at dette var ei veldig gledeleg utvikling, og kjensla av at dei var ein ressurs blei sterkare og sterkare i dei tre åra. Og vi bruker dei i dag som vikarar, og vi har veldig stor tillit til dei, og bruker ikkje mykje tid på å forklare. Dei kjenner til veldig mykje. Dei går inn i samanhengane på ein naturleg måte.

...

Dei var til stor nytte. For det første så var det vaksenpersonar. Vi er rundt 45 pedagogar på denne skolen, og når studentane var her, var vi 16-17 til. Ein stor andel! Dei var vaksenpersonar som bidrog til heile skolemiljøet. Og dei klassane som hadde studentar, fekk enorm lærartettleik i store delar av året. Og lærartettleik med entusiastiske studentar som hadde lyst å prøve ulike ting.

Dei to koordinatorane på skolane hadde same oppfatning:

Dei vart jo sett på av lærarane som kollegaer. Og dei delte gjerne opp undervisninga, dei fordelte arbeidsoppgåver og delte ungane i grupper. Så dei blei sett på som medlærarar. Spesielt andre og tredje året. Dei var veldig idérike, mange av dei, og flinke klasseleiarar.

-Tenkjer du at studentane var nyttige å ha på skolen?

Absolutt. Det synest eg, for dei får oss til å skjerpe oss litt, dei stilte gode, og kritiske spørsmål. Vi blei sett litt i korta utanfrå, det synest eg er veldig sunt.

-Nyttige også fordi dei gjorde jobb som hjelpelærarar?

Heilt klart. Ofte tilbakemelder praksislærarar at dei oppdagar ting ved elevar eller grupper når dei har studentar. Lærarane sjølv får observere lite grann – dei får trekkje seg litt tilbake og ser litt andre ting enn det studenten gjer – ting foregår jo blant elevane. Og studentane opplever ting som læraren ikkje ville ha sett åleine.

...

-Korleis vurderer du studentane sine bidrag inn i skolen sin kvardag?

Dette er noko av det som eg tenkjer har medverka til å utvikle oss. Kanskje fordi dei var her over lang tid, kanskje fordi dei hadde gjort eit meir bevisst val enn andre studentar. Dei var iallfall ein gjeng som torde å komme med eigne meiningar, stille spørsmål ved ting som heilt klart har sett i gang nokre tankar hos oss, som kvifor gjer vi det, og korleis... dette er noko av det veldig positive med det, at dei kjem med innspel sjølv.

- Vil du karakterisere dette som ein viktig rolle for innspel?

Ja, det vil eg. Og dei vil nok ha opplevd det litt ulikt kor godt det blei mottatt.

Hovudrettleiarane er ulike, og nokre er veldig opne for slike innspel, medan andre var kanskje ikkje det, og nokre er erfarne med å ha studentar, men andre var ikkje det, så eg kan godt tenkje meg at studentane har opplevd det som litt ulikt. Men eg har sett mange eksempel på at det har vore positivt.

- Nyttan av studentar kan òg handle om at dei er tilgjengelege og avlastar lærarar og dei kan vere vikarar osv.?

Ja, klart. Dette har vi snakka om, kor mykje skal dei vere medlærarar, men intensjonen var heile tida at dei var i ein læreprosess og dei skulle ikkje ta over vår jobb eller bli utnytta. Men nokre studentar ville gjerne ha så mykje som muleg og prøve seg, mens andre trong lenger tid før dei var trygge til det. Og i periodar så brukte vi dei som vikarar ut over undervisninga i praksisopplæringa og dei fekk betalt for det. Dette var det ein del som gjorde.

Ein hovudrettleiar:

-Hadde de nytte av studentane?

For min eigen del føler eg heilt klart det. Innimellom så kjem det nokre nye metodar, undervisningsopplegg som eg syntest var kjempespennande, som dei tydelegvis har lært på høgskolen. Så det var heilt klart utviklande for meg som lærar også. Det var ein stor fordel. Og så tenkjer du igjennom din eigen praksis. Når det er emne som skal diskuterast på dei

møta du har, så må du tenkje igjennom din eigen praksis før du kan begynne å diskutere. Det også gjer at du reflekterer, har diskusjonar og det kom mange gode innspel frå studentane også.

Det siste sitatet ovanfor handlar om kor utviklande det var for denne hovudrettleiaren å ha studentar. Også i ei to føregåande intervju-utsnitta kjem tilsvarende fram: *"...dei [studentane] får oss til å skjerpe oss litt, dei stilte gode, og kritiske spørsmål...". Dei "...torde å komme med eigne meiningar, stille spørsmål ved ting som heilt klart har sett i gang nokre tankar hos oss..."*

Hos Nilssen (2010) og Briseid og Werner (2013) blir det understreka kor viktig det er for ein praksislærer å stille spørsmål til eigen praksis, å arbeide med å utvikle den. Ein erfaren lærer og praksislærer har mykje av det som Donald A. Schön kallar "kunnskap-i-handling" – innebygde ferdigheiter, attkjenningar og bedømmingar av situasjonar og elevar og handlingar. Men for å vere ein god praksislærer er det viktig at denne kunnskapen er omsett til det Schön kallar "refleksjon-i-handling", at kunnskapen i handlinga blir sett ord på, vurdert, stilt spørsmål til og fornya.

Dette er viktig fordi det er i all praksis er innebygd fare for *"at den praktiserende, efterhånden som praksis mere og mere bliver gentagelse og rutine, og efterhånden som viden-i-handlingen bliver mere og mere ubevidst og spontan, måske glemmer at udnytte vigtige muligheder for at tænke over, hvad det er, han foretager sig."* (Schön 2001 s 61). Men dersom læraren møter eit eineståande problem i klassen, er ho nøydd til å finne ein måte å forklare det på, og dermed til å gjere eit stykke eksperimentelt arbeid der på staden, i klasserommet. Læraren *"kan ikke gå ud fra, at hans repertoire af forklaringer er tilstrækkeligt [...]. Han må være parat til at opfinde nye metoder og må 'søge at udvikle en evne hos sig selv til at opdage dem'"* (Schön 2001 s 65). *"Når nogen reflekterer-i-handling, bliver vedkommende en forsker i en praksissammenhæng. Han eller hun er ikke længere afhængig af den etablerede teorier og tekniks kategorier, men konstruerer en ny teori til det unikke tilfælde"* (Schön 2001 s 67).

Endrings- og utviklingskompetanse er ein viktig kvalitet ved praksislærarar. Men Schön skriv også at *"lærerens isolation i klasseværelset modarbejder hendes refleksion-i-handling. Hun har brug for at kunne kommunikere sine private overvejelser og indsigter, brug for at afprøve dem på sine kollegaer og ligemænd"* (Schön 2001 s 277). Nå er jo lærarar i våre dagar teamarbeidarar, utan at det dermed er sagt at den enkelte læraren sine individuelle lærarhandlingar er oppe til diskusjon i teamet. Men i SALU-prosjektet vart desse synlege for student-deltakarane som dermed kunne gå inn som kritiske samtalepartnarar for rettleiaren og motorar for vedkommande sin profesjonelle sjølvrefleksjon. Du må *"tenkje igjennom din eigen praksis før du kan begynne å diskutere"*, seier ein hovudrettleiar. Ein annan: *"Studentane opplever ting [blant elevane] som læraren ikkje ville ha sett åleine"*.

Studentane fekk spørsmål om dei kjende dei var til nytte på skolane, og då knytt til ordninga med «klasse-» eller «trinnovertaking» som låg i partnerskapsavtalen. Spørsmål: - «Tenkte du at skolane var heldige som hadde salu-studentane? Syntest du at du var til nytte på skolen?» Her svarer dei fleste at dei meiner dei var til nytte. Mange har ikkje tenkt på at skolane var heldige som hadde salu-studentane, og ein student seier at det var heller dei sjølve som var heldige som fekk så mykje praksis. Her er nokre studentsvar på spørsmålet:

Ja, eg følte at eg var til nytte. Eg tok på meg vikartimar når dei hadde behov, og trinnovertakinga stilte og opp på, og hadde timar i både tysk og spansk på ungdomstrinnet.

...

Læraren brukte jo av og til høvet til å ha elevsamtalar når vi hadde ei undervisningsøkt med klassen eller ... altså ... dei såg på oss som ein ressurs når vi var der ute slik av det var fleire lærarar i klasserommet. Og då kunne vi f eks ha prosjekt, eller ho kunne teste elevar, eller ho kunne... Ho følte seg av og til unyttig ved å berre sitte i klasserommet.

...

Dei hadde nytte av oss, sjølv om det var mykje meirarbeid og. Men alt etter første semester trur eg dei tenkte at nå var vi snart på plass og vi visste kva vi skulle og dei trong på ein måte ikkje å guide oss lenger.

...

Eg synest eg var til nytte alle tre åra, men kanskje minst i 10. klasse.

...

Ja eg tenkte at elevane lærte av mi undervisning.

Og dei faste lærarane hadde nytte av det eg kom med, det var eit friskt pust sa dei.

Blei studentane utnytta som arbeidskraft på skolane? I praksisperiodar vil det komme situasjonar der ein hovudrettleiar blir sjuk, i kortare eller lenger tid. Men det var ganske klare linjer på korleis ein skulle handtere dette. Ein koordinator forklarar:

På velkommenmøtet om hausten før praksis forklarte vi rammene. Vi sa at strukturen var slik at dersom din hovudrettleiar er sjuk, så får du spørsmål: Vil du ha vikar inn eller ikkje. Så svarer du ja eller nei på det, og viss du vil ha ein vikar, så er det vikaren som skal observere deg, dersom det er du som skal ha undervisninga. Eller du skal observere vikaren.

Undervisninga og planen til studentane skulle gå som vanleg. Dersom dei valde å ikkje ha vikar, å ha åleine timar, så ville praksiskoordinator eller ein annan lærar vere tilgjengeleg og prøve å gå innom.

I plan for praksisopplæring var det lagt opp til at studentane skulle ha ganske mykje undervisning, og ein del åleineundervisning. Det finst studentar som har opplevd at dei blir utnytta som arbeidskraft.

Eg følte særleg i første semester at dei hadde litt for stor tiltru, at dette fiksar de. Og så kjende eg på at dei var opptatt av at vi skulle ta mest muleg timar, særleg i den første perioden fekk eg kjensla av at eg var ein avløyssar og ikkje ein student som var der for å lære. Kjente at der var andre motiv bak det å gi meg mange timar.

Spørsmålet er om det blir følgt opp med rettleiing. Eg lar ein kritisk student sleppe til:

Eg syns det var lange praksisperiodar. Eg opplevde at vi jobba som lærarvikarar i praksis.

Jobba som lærarvikarar?

Ja, altså, om vi set det på spissen. Det vart heile tida sagt at vi var medlærarar, at vi skulle ha meir ansvar, og det hadde vi jo, og det er heilt greitt, men meir ansvar vil ikkje seie at vi skal ha klassen åleine eller at vår rettleiar berre skal gå ut av døra når vi har undervisning. Meir ansvar, ja, vi skal vere med på meir, men vi skal også ha rettleiing undervegs. Denne rettleiinga undervegs sakna eg alle tre åra.

Når åleinetimar ikkje i tilstrekkeleg grad vart knytt til rettleiing, vart det oppfatta som vikararbeid av studentane. (Rettleiinga blir omtalt seinare).

Her ein student, også kritisk, som såg fleire mulegheiter for læring i praksis med eit litt anna opplegg enn SALU baud på:

Slik eg ville hatt det, var meir høve til observasjon, gjerne knytt til skriving av rapportar eller oppgåver, slik at ein kunne få erfare meir av kva lærarane på den skolen gjorde. Få meir tid til å lære korleis dei ferdige lærarane gjorde det.

Det var mykje slik at når vi var i praksis, skulle vi ha idear og vere kreative og gi og gi og gi og gi, men eg hadde så lyst å bli fylt på! Men eg følte ikkje at eg fekk så mykje påfyll. Mange praksisperiodar vart avslutta med at «Åh, det har vore så kjekt å ha dykk her, eg har fått masse gode idear som eg kan bruke vidare!» Og så sat du der som eit slakt og tenkte at eg er heilt tom for idear. Men eg ville ha lært meir, ulike testreiskapar for eksempel, leselos, slik kunnskap som lærarutdanninga ikkje har med seg i si pakke i det heile.

Det du seier no er at praksisperiodane burde ha stilt mindre krav til dykk om medlærardeltaking, og gi meir rom for observering, og skriving av rapportar om dette, og for å diskutere innhaldet i observasjonane.

Ja, vi ville lært meir enn det enn av å sitje å sjå på medstudenten som underviste. Men då var det også forventning om at du skulle ikkje berre sitje å sjå på, du skulle vere medlærer. Sånn at då blei jo det utnytta av praksisskolane i forhold til at: «Nå er vi så mange, nå kan du ta ut ei gruppe og gi tilpassa opplæring til dei». Eg skjønner at praksisskolane ville utnytte ressursane. Og så fekk vi undervist nesten dobbelt omtrent heile tida. Men eg ville hatt meir tid til observasjon og refleksjon – til utdanninga mi i praksis.

- Men dersom du hadde hatt det slik, hadde du gått glipp av læringa som du fekk ved å oppleve presset, og oppleve tyngda av lærarrollen, noko som du for ei lita stund sidan sa hadde stor verdi. Det blir då ei prioritering av kva som er det viktigaste.

Eg lærte masse av dei refleksjonane vi hadde som studentar, lærte veldig mykje av medstudentane. Vi kom veldig tett inn på kvarandre og blei i realiteten kollegaer. Vi hadde masse gode refleksjonar og diskusjonar som hadde høg fagverdi, og som eg lærte masse av.

Sluttkommentar om samarbeid

På seminaret vi hadde for å planleggje prosjektet 18. september 2009, sa eg at ”prosjektet er eit utviklingsprosjekt for lærarutdanning, for korleis utdanne gode lærarar, men det er også eit utviklingsprosjekt for korleis høgskole og praksisfelt kan samarbeide.” Og det vart det. Det var eit varig samarbeid mellom lærarutdanninga og heile dei to deltakande skolane med mange involverte, og ikkje berre slik at skolane tok i mot nokre studentar over ein forholdsvis kort periode. Og her må det understrekast at dette slett ikkje var iverksetting av nye tankar i lærarutdanninga. Det meste av det som vart gjennomført i SALU, er slikt som låg i forskrift for allmennlærarutdanning av 2003 og som også nå ligg i forskrift og retningslinjer for GLU.

Dette gjeld oppretting av partnerskap med praksisskolane (som vart obligatorisk med GLU), og det gjeld samarbeid med praksisskolane om utarbeiding av fagplanar, det gjeld dette å syte for at det finst gode møteplassar mellom praksisfelt og høgskole, det gjeld rektor sitt ansvar i praksisopplæringa, og det gjeld opplæring av rettleiarar. NOKUT-rapporten oppmodar også til at praksislærarar deltar som undervisarar. SALU skilde seg likevel ut ved at samarbeidet var så tett, og ved ein del andre trekk ved innhald og organisering: Det at det var berre to studentar per hovudrettleiar (praksislærer), det at praksisskolane var dei same gjennom alle tre åra, det gjeld lengda på praksisopplæringa, og det gjeld profesjonsfaget.

Som ein basis ligg praksisskoletanken (som er dette at praksisopplæringa ikkje lenger blir overleten til enkeltøvingslærarar med tilsettingsforhold til høgskolen, men til heile skolar som inngår kontrakt med høgskolen, og arbeidet som praksislærer er ein funksjon i lærarstillinga ved grunnskolen. Heile skolen skal brukast i praksisopplæringa). Praksisskoletanken, som kom inn i allmennlærarutdanninga med øvingslæreravtalen frå 2002, har det tatt tid å innføre. Det er då heller inga enkel sak, for den har store implikasjonar. Heile måten å tenkje og handle på i forhold til praksisopplæringa for lærarstudentar har kravd forandring, både på høgskolane og på skolane og hos skoleeigarane. Men tanken er klar og tydeleg nok:

Studentene må få innblikk i og ta del i arbeidet med å virkeliggjøre læreplanens intensjoner i skolehverdagen. Praksisopplæringen må organiseres slik at hele skolen blir øvingsarena. Studentene må få en realistisk oppfatning av skolen i dag. Det er nødvendig at

praksisopplæringen i lærerutdanningen er i samsvar med utviklingen i skolen. Studentene må få ta del i utviklingsarbeidet og arbeidet med skolebasert vurdering.¹³

I SALU var slik organisert at praksis-skole tanken var oppfylt. Heile skolen vart øvingsarena. Og ikkje berre øvingsarena, men også studiearena. Den omfattande praksisen gjorde at studentane fekk ei røyndomsnær oppfatning av skolen i dag, både når det gjaldt arbeidet med elevar og med arbeidsmiljøet og spenningar der. Studentane kom så nær skolen at dei drog utbytte av skoleutviklingsprosjekt. SALU gav dei ein praksis som var svært annleis enn ordinær. Ein hovudrettleiar med lang øvingslærar erfaring beskriv *den* praksisen slik: *”Elles [i vanleg praksis] hoppar ein jo rundt, ein blir ikkje kjent.” Ein annan seier at ”det er jo litt glansbilde når ein legg fram kva ein gjer”, men at ”desse studentane har fått sjå litt medaljens baksida – eit meir nyansert bilde”.*

Basis for dette var ein partnarskapsavtale som baserte seg på ansvar, ytingar, nytte og utbytte frå begge partar si side, på engasjerte deltakarar, og på utvikling av relasjonskvalitet der eit viktig element var ansvarleggjering, statusheving og synleggjering av aktørane i praksisfeltet som lærerutdannarar, inkludert undervisning av studentar.

Dette er element som i hovudsak ligg innanfor gjeldande forskrift og retningslinjer for gunnskolelærerutdanninga. Slik sett er det berre å starte planlegginga og forhandlingane.

SAMORDNING AV INNHOLD I PRAKSIS OG HØGSKOLEUNDERVISNING

Under overskrifta *”Eigne fag- og emneplanar”* i første del av rapporten har eg beskrive arbeidet som vart gjennomført med fag- og emneplanane for studentane for å samordne fagundervisninga på høgskolen med praksisundervisninga i den grad det kunne la seg gjere, både innholdsmessig og tidsmessig i forhold til progresjon. Dette skjedde i samarbeid mellom høgskole og partnarskole i fagplangrupper. Ein rektor kommenterer dette slik:

Vi jobba mykje med dette, og det var spennande og krevjande. Intensjonen og tenkinga om harmonisering og parallellitet i undervisningsprosessane var utruleg viktig. Vi brukte ganske mykje tid på det, og det var veldig viktig at vi sette oss saman, og det blei nært og forpliktande samarbeid. Og vi hadde jo ein intensjon med SALU at samarbeidet skulle føre til at vi fekk større respekt for kvarandre sitt felt. Og dette var måten å gjere det på – å samarbeide i grupper.

¹³ Vedlegg 1b til den sentrale øvingslæraravtalen - Retningslinjer for avtale mellom lærerutdanningsinstitusjon og kommune / fylkeskommune / skole om praksisopplæring i lærerutdanningen.
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2005/0010/ddd/pdfv/242070-bmo-vedlegg_1_b.pdf

Nedanfor under overskrifta "Praksisbasert fagopplæring" har eg skrive ein del om korleis det gjekk i praksis i RLE og matematikk. Eg skal dermed skrive kort om emnet her.

Effekt av samordningsarbeidet?

Intervjuet med ein praksiskoordinator får tydeleg fram det både det positive i arbeidet på førehand og det problematiske i gjennomføringa. Eg spurde om samordningsarbeidet hadde det ført til betre integrering av høgskolefag og skolefag:

Intensjonane var veldig gode, og skolane blei tatt med i arbeidet.

- Det er jo kanskje viktig i seg sjølv?

Ja, det var ein del av kompetansehevinga for oss som skole. Men om det førte til at det var betre samanheng gjennom sjølve SALU-prosjektet, det er eg meir usikker på, fordi at det var så mange personar involvert. Vi visste ikkje når vi starta opp arbeidet kven som skulle vere hovudretteleiarar, kven som skulle ha dei ulike studentane når og knytt til kva for fag, slik at dei som vart valde ut til å vere med å lage fagplanane, var ikkje nødvendigvis dei som enda opp som hovudretteleiarar. Så det blei veldig mange ledd informasjonen skulle gå gjennom.

- Så du tenkjer at dersom dette skulle ha fungert godt, så måtte ein hatt større kontinuitet på personnivå?

Ja, det trur eg hadde vore avgjerande.

For å kompensere for manglande kontinuitet på personnivå, er informasjon, planlegging og kommunikasjon nødvendig. Samkjøringa var "bra første året, men vanskeleg på ungdomstrinnet. Dei rettleiarane som var der, var ikkje godt nok kjende med bakgrunnen", kommenterer ein student. "Eg kunne ønske praksislærarane hadde visst litt meir om kva som skjedde på høgskolen", sukker ein annan. Eksempelet RLE, der det var bra personkontinuitet og god samordning, viser at kommunikasjon uansett er viktig. Her er ein student si erfaring frå RLE:

Her hadde vi oppgåve å lage undervisningsopplegg for tre veker som vi leverte før praksis, og så skulle du utføre det når du kom ut. Og det kommenterte også hovudretteleiararen, for ho merka at det var ein heilt annan måte du jobbe på når du hadde opplegget for ein lang periode på førehand, og sa det fungerte veldig bra, og det opplevde vi sjølve og. [...] Det var alt avtalt mellom høgskolen og praksis kva for tema som var når vi kom ut.

Men også matematikk fungerte godt på lågare trinn: "Det var god samanheng. Hadde om brøk på høgskolen først, så i praksis." Men det var også slik at på nokre trinn passa det, og andre gonger ikkje. På ungdomstrinnet var det vanskelegare: "Vi opplevde mange gonger at vi hadde jobba med eit heilt anna tema enn ute i grunnskolen."

På lågare trinn var det også lettare for skolane å tilpasse sine undervisningsplanar etter studentane sine fagemne i eller like før sjølve praksisperioden: "Det var praksislærarane veldig flinke til å leggje til rette for." Ein annan seier:

Eg trur det har veldig mykje å seie kva rettleiar du hadde. Eg fekk heldigvis undervist i dei faga eg også hadde på høgskolen, og også i same tema. Det stemte godt for både RLE, norsk og matematikk. Skolen gjorde om på sine planar for å få dette til. Det var ekstra læring i dette. Men eg veit det var ulike erfaringar.

Men også studentane sjølve kunne styre dette: [...] *eg trekte inn den undervisninga og dei emna eg hadde hatt på høgskolen for undervisning i praksis. Og eg følte eg var meir usikker i dei faga eg ikkje hadde her.* "I dei største faga hadde dei lagt inn opne luker i årsplanen", seier ein student. Slik kunne studentane på eige initiativ fylle desse med å undervise i emne dei hadde hatt på høgskolen. Dette skjedde nok berre på lågare trinn.

Men så har vi også studenten som meiner at "det vi heldt på med på høgskolen var ein annan planet [...] *eg klarte ikkje å sjå samanheng*".

Samla sett ser det ut til at arbeidet med å samkjøre fag- og læreplanar og undervisningsplanar på institusjonane fungerte godt i planleggingsfasen og var viktig som ledd i bygginga av relasjonskvalitet, men at samordninga fekk full verknad berre dersom det vart vidare følgt opp med aktiv kommunikasjon, konkret planlegging og avtalar i god tid på førehand av sjølve praksisundervisninga.

Høgskoleundervisninga

For å få til ei god fagleg integrering med praksisfeltet, er det sjølvsagt ein fordel om høgskolelærarane kjenner skolen godt, og har oppdatert kunnskap og helst erfaringskunnskap frå skolen.

I intervjurunden våren 2013 spurde eg ein del av studentane kva inntrykk dei hadde av høgskolelærarane, om dei hadde så god kjennskap og innsikt i yrket dei utdannar til, at fagundervisninga på høgskolen vart relatert til framtidige yrkesoppgåver for studentane. Etter kvart slutta eg å stille dette spørsmålet, for eg fekk mange føreseielege og likelydande svar som gjekk ut på følgjande:

På den eine sida sa studentar det var veldig varierende kor gode høgskolelærarane var på dette. Ein student som framhevar at det var veldig individuelt, understrekar samtidig at dei som gjorde det, gjorde det veldig bra.

På den andre sida valde ein del av studentane å framheve at høgskoleundervisninga var veldig teoretisk og handla lite om korleis ein kunne bruke faget, at ein del lærarar ikkje hadde vore i skolen på lenge og gav undervisning som ikkje stemte med dagens situasjon. Ein student trekkjer fram at det meir var dei praksisretta arbeidsoppgåvene dei fekk som gjorde at studentane måtte reflektere over bruken av faget. Ein student understreka at i lærerutdanning skal ein "alltid relatere faga til skolen, og at dersom ikkje, er det rein fagutdanning".

Ein annan måte vi kan seie dette siste på, er at høgskolelæraren har som oppgåve å kontekstualisere fagkunnskapen som yrkeskunnskap for lærarar. Dette vil innebere å vise

studentane korleis kunnskapen framstår, kva slags språk den finst i, eller kva den er, når den skal brukast i undervisning. Då blir andre aspekt ved kunnskapen synlege, fordi den er broten i den linsa som grunnskoleundervisninga lar den bli synleg ved.

Noko om norskfaget

Nedanfor under "Praksisbasert fagopplæring" skriv eg om RLE og matematikk, men om norskfaget står det lite i denne rapporten. Dette kjem av at eg har lite materiale. Studentane kommenterte dette faget lite. Det var heller ikkje så vidt eg veit gjort egne konkrete utprøvingar av opplegg med tanke på tettare integrering. Det ser ut til at gjennomføringa av norskfaget ikkje på vesentleg vis skil seg frå gjennomføringa i ALU (bortsett frå bacheloroppgåva). Men likevel nokre avsnitt her.

Første semester gjekk norsk munnleg på 6 sp, som planlagt samtidig med norskdelen av profesjonsfaget. I planlegginga av profesjonsfaget var det vanskeleg å avgrense fagdidaktikken i skolefagemna mot profesjonsfaget. Dette gjaldt også i gjennomføringa her. I starten meinte studentar at profesjonsfagundervisninga i norsk munnleg var for lik fagundervisninga, endå faglæraren medvite skilde mellom emne som var direkte skolerrelevante, og tok opp det meir generelle i fagundervisninga. Som faglæraren skriv i ein epost, kom dette truleg av at emnet norsk munnleg i seg sjølv var fagdidaktikk, og handla om forholdet mellom fag og formidling: Korleis vi formidlar eit emne – i samtale, tale eller forteljing, og korleis vi vurderer måten vi formidlar på. Overlappinga vart løyst ved å gjere profesjonsfagpensum mindre norskfagorientert og undervisninga meir innretta mot utføring. Eksamen i norsk munnleg første haustsemesteret var praktisk-munnleg, med framføring i gruppe og refleksjonsøkt etterpå. I profesjonsfaget var eksamen om våren i klasserommet, som beskrive annanstad i rapporten.

Norsk språkkunnskap 12 sp gjekk haustsemesteret andre året, og evalueringa viser at 95 til 100 prosent av studentane meiner dei hadde stort læringsutbytte. Som ein student skriv: *"Jeg har sett relevansen i forhold til min egen undervisning og også relevansen av en sånn type bakgrunnskunnskap"*. Ein annan: *"Ting som ble opplevd som tørt, ble gjort veldig relevant og jeg forsto hvorfor jeg var nødt til å lære meg det"*. Ein tredje: *"...Eg har lært mykje om korleis ungar lærer å lese og skrive"*.

Emnet inneheldt basiskunnskapar i språk og tekst knytt til lese- og skriveopplæring i skolen og dessutan til eigen tekstproduksjon av fagtekst. Forprøver knytt til praksis var for det første å skrive ein fagartikkel om norskdidaktikk. Her hadde studenten høve til å bruke egne praksiserfaringar som utgangspunkt, eller planleggje eiga praksisundervisning med basis i fagartikkelen. For det andre det var omskriving av ein kortare tekst til eiga dialekt. Poenget med dette var å få konkret innsikt i forholdet mellom tale og skrift og dermed basis for å skjønne problemstillingar i den første lese- og skriveopplæringa. For det tredje var det analyse av elevtekst innhenta av studenten sjølv.

Norsk tekstkunnskap 12 sp gjekk i haustsemesteret andre året. Emnet inneheldt skjønnlitteratur for barn og vaksne av ulike sjangrar og frå ulike tider. Det skulle auke studentens litterære kompetanse: tekstkunnskap, analyse, tolking og vurdering av tekstar, sjangerkunnskap, bruk av litteratur i skolen. Studentane skreiv sjølve to tekstar i ulike sjangrar, bl.a. dikt, og dei skreiv ein kort fagartikkel. Dei hadde også eit opplegg kalla "Bok i praksis". Det er innhenta ei grundig evaluering som fortel om stor respekt for faglæraren og om læringsutbytte knytt til å bli breiare kjent med litteratur og måtar å sjå på litteratur på, og også få erfaringar knytt til det å stå fram med eigenskriven litterær tekst. Det er tydeleg at emnet meir har gitt brei orientering, tekstmedvit og innsikt enn oppleggsorientert praksisinnretta kunnskap. På spørsmål om dei har fått brukt litteraturkunnskapen i praksis, er det få som svarer tydeleg ja, og eit tips til høgskolen frå ein student er meir didaktisk fokus i undervisninga. Ein annan skriv at "Bok i praksis" var ein god måte å få opp augo for litteratur på det aktuelle trinnet, men at *"det hadde vært mer lærerikt om vi hadde valgt en bok, brukt den i praksis og deretter skrevet en slags refleksjon på hvordan det gikk og hva som kunne gjøres annerledes. Altså relatere forprøven direkte til praksis og samarbeide med hovedveilederne med hensyn til tid."*

I intervjuet våren 2013 er det få som kommenterer norskfaget, men enkelte faglærarar blir framheva på ein positiv måte for god oppfølging, også i praksis, særleg faglærar i språkkunnskap.

PROFESJONSFAGET

God idé, ujamn gjennomføring

Før eg skriv noko meir om gjennomføringa av SALU, vil eg understreke kor viktig *prosjektkoordinatoren* var både som funksjon og person. Dette gjeld profesjonsfaget, og det gjeld også heile gjennomføringa av prosjektet. Vedkommande underviste både i pedagogikkfaget og i pedagogikkdelen av profesjonsfaget, og hadde ein nøkkelrolle, både i forhold til studentane, til skolane, til faglærarane og til meg som prosjektleiar. Prosjektkoordinatoren var eit omdreiingspunkt, den som fekk alle spørsmåla om faget både frå studentar og lærarar, og gjorde ein stor kommunikasjonsjobb i tillegg det å ta ansvar for sine delar. Utan denne koordinatoren ville vi hatt store vanskar med i det heile å gjennomføre faget, og også prosjektet. Koordinatoren hadde ikkje vore med i utviklinga av prosjektet, men kom inn først til gjennomføringa. Ho hadde då ikkje bakgrunn i alle diskusjonane om profesjonsfaget og elles om heile prosjektet som hadde gått med til dels høg temperatur i planleggingsfasen. Dette gjorde det – men berre i ein startfase – vanskelegare å forstå sin eigen rolle og å ha bakgrunn for å informere aktørane.

Profesjonsfaget var sentralt i etableringa av SALU, og viktig for samarbeidet med skolane. Når vi ser på korleis det gjekk med gjennomføringa, tyder tilbakemeldingane på at delar av den var vellykka eller til og med svært vellykka, medan i andre delar fekk ein det ikkje til slik det var tenkt.

Når det gjeld den tredelen av faget som skolane hadde ansvar for og fekk ressursar til, var gjennomføringa vellykka, slik deltakarane på skolane ser det, og slik studentane ser det. Når eg i ettertid intervjuar rektorane om faget, var dei framleis like entusiastiske som under planlegginga. *”Det var liksom det som var ideen i SALU, dette profesjonsfaget”,* seier ein av dei. *”Og når vi fekk lov å utvikle dette profesjonsfaget saman med høgskolen, så var det fantastisk. Det var jo her våre lærarar underviste og.”*

Den andre rektoren sitt syn går heilt i same retning. Han omtalar profesjonsfaget i samband med intervju spørsmålet *”om du meiner skolane bør ha større ansvar i lærarutdanning”,* og svarer:

Eg meiner det. Men også større innflytelse. Det eg tenkjer spesielt på i samband med ansvar og innflytelse, var dette profesjonsfaget som vi greidde å få på beina. Og det synes eg var det som forplikta mest, i og med at dette var eit fag med studiepoeng, og dermed var vi [skolane] inne i utdanninga, vi var bygde inn i ein forpliktande samanheng. Pluss at dette inspirerte veldig mange av lærarane våre, fordi dei følte at deira del av utdanninga fekk meir å seie. Dei fekk høve til å halde forelesingar på høgskolen. Så profesjonsfaget var eit lysglimt; eg vart eigentleg veldig skuffa då det på ein måte blei tatt tilbake igjen. Det kjenner vi mykje på.

Det som ligg i at «det blei tatt tilbake igjen», er for det første at profesjonsfaget ikkje lenger finst i lærarutdanninga, og at grunnskolelærarar heller ikkje i høgskoleregi går inn som ordinære undervisarar i praktisk lærararbeid for studentgrupper. Dessutan ligg det noko under her, som går på at samarbeidet etter SALU er redusert og at skolen ikkje lenger har særleg ansvar og innflytelse i lærarutdanninga.

Alt etter første året melde skolane at profesjonsfaget var svært viktig for dei lærarane frå skolane som fekk undervise; dei blomstra. Generelt førte arbeidet med dette faget til meir fagleg-pedagogisk refleksjon blant lærarane på praksisskolane, og gav dermed tilskot til ei kompetanseheving.

Den sist siterte rektoren er heile tida svært opptatt av å få betre innpass i lærarutdanninga for den kompetansen som skolane har – og jamt oppdaterer seg på ved å delta i skoleutviklingsprosjekt og etter- / vidareutdanning. Her ligg det eit potensial som bør utnyttast fullt ut. Det vil heve kvaliteten, meiner han. Profesjonsfaget opna eit forpliktande rom for denne kompetansen. Rektoren uttalar at *”når vi så skilde lag i forhold til den utdanninga som vi hadde etablert i SALU-prosjektet, så skaper jo det eit skilje i forhold til den totale kompetansen som ligg i både høgskole og praksisfelt til saman. Og det er eit problem.”*

Koordinatorane på skolane fekk bl a dette spørsmålet: *”Kva var profesjonsfaget? Kva var ideen med faget slik du oppfatta det?”*, og dei meiner det handla om dei mange sidene ved lærararbeidet:

At studentane skulle lære og erfare noko om alle dei andre rollane som ein kontaktlærer eller ein vanleg lærar har. Det som gjer at du er ein profesjonell lærar, det at du kan takle ulike typar elevar, ulike typar foreldre, det at du må justere det etter kva typar menneske du jobbar med. Alt det som ikkje har med fag å gjere. Det er ikkje matte, ikkje norsk ikkje engelsk.

...

Det var vel å synleggjere og ha eit forum for å gi studentane meir opplæring i ting som går utanom det å berre vere i klasserommet. Vi har jo opplevt tidlegare at dei kjem ut og møter dette praksissjokket – at plutselig går realiteten opp for dei at den jobben inneheld veldig mykje meir enn berre det eg har øvd meg på i praksis. Faget skulle ivareta profesjonen – det å vere lærar.

Ein hovudrettleiar understrekar behovet for nettopp eit slikt fag: *”Er det noko ein saknar i eiga utdanning, så er det slikt som kunne førebyggje praksissjokket, og emne på tvers av faga.”*

Vi ser at for deltakarar på partnerskolane hadde profesjonsfaget ein ganske tydeleg identitet, sjølv om det innhaldsmessig var mangfaldig. Undervisarane herifrå formidla systematisert og eksemplifisert erfaringstilknytt praktisk kunnskap om lærararbeid.

Tilbakemeldingane frå studentane fortel at dei sette pris på dette. Dei aller fleste framhevar i intervju, slik dei også gjorde i ei større evaluering etter andre studieår, skolane sine bidrag som det dei lærte mest av, samanlikna med dei andre faga sine bidrag. Studentane syntest dei her fekk kunnskap som dei *”ikkje kunne lese seg til”*. Dette er eit særtrekk ved praktisk kunnskap som kunnskapsform. Og det var dette mange av dei ville ha og syntest var relevant som undervisningsobjekt i dette faget. Her kjem ei svært positiv vurdering frå ein positiv student:

Spesielt når skolane hadde ansvaret for profesjonsfaget, enten det var onsdagen på skolane eller det var undervisning då dei kom til høgskolen; då var det noko spesielt med ein gong. [...] Tema dei tok opp, var slike som ein ikkje lett kan lese seg til. Fagdidaktikk kan du faktisk lese i ei bok også. Men når rektor kjem og fortel om skolen som organisasjon, eller ein annan praksislærer kjem og snakkar om vurdering og alle dei vanskelege situasjonar som kan dukke opp, så skjønner du at OK, sånn er det faktisk der ute. Du får ei heilt anna vinkling på det. Dei dagane vi likte best, var dei dagane då yrkesfeltet kom.

”Vi” likte best, seier denne studenten og inkluderer heile klassen i dette *”vi”*. Og sant nok, det var ikkje mange studentar som var negative til skolane si undervisning, men dei fanst. Den følgjande er svært tydeleg:

"Dei gongane skolane hadde undervisninga, hadde eg rett og slett ikkje utbytte av det. Iallfall berre enkelte gonger. Veldig mykje om «korleis vi gjer det». Dei gav ikkje faget noko djupn." "...det vart veldig praktisk".

Denne studenten framhevar derimot "ei kjempegod økt" om temaet "læraren som samfunnsaktør" tredje året, der ein høgskolelærer frå norskseksjonen hadde ansvaret. Eg synest at sett i perspektiv av dei andre studentkommentarane, er denne interessant. Eg les kommentarane samla slik at dei understrekar at det å gi ei fullgod undervisning i eit slikt fag, krev *både* ei praksisnær og erfaringsbasert tilnærming og eit perspektiv som hentar kunnskap frå teori av ulikt slag, også teori som i utgangspunktet er meir praksisfjern. Men vil formidling av slik "sterk" teori vil bli oppfatta som *relevant* av studentane? Eg får gjennom intervjuet eit bilde av at mange SALU-studentar oppfatta det slik at jo meir klasseromsnær ei undervisning i profesjonsfaget var, jo meir relevant var den. Og dette, veit vi, er jo ikkje nødvendigvis "objektivt" sant. Men så var det dette at ein del av undervisninga i profesjonsfaget gjekk for seg på skolane, på den elevfrie dagen. Då var studentane i praksismodus, dei hadde travle dagar, og dei ville ikkje flytte fokus. Det var forstyrrende.

Når studentane si evaluering av skolane si undervisning gjennomgåande var så positiv, kan også ein grunn vere at deira oppfatning av *identiteten* til profesjonsfaget stemte med skolane si (som referert ovanfor). I intervjumalen er første spørsmål til studentane: "Kva var profesjonsfaget? Kva var ideen med faget slik du oppfatta det? Kjernen i faget?". (Merk at her svarte studentane i forhold til *heile* faget, og ikkje berre praksisskolane sin tredjedel.) Her kjem heile svaret frå ein student:

Litt forvirrende slik det blei gjennomført, for i mitt hovud var meininga med faget at det skulle handle om læreryrket som profesjon, lærarrollen, etikk, dei ulike sidene ved lærarrollen, altså korleis skal ein opptre i forhold til foreldre, i forhold til leiing, i forhold til elevar i ulike settingar, altså meir utøving av lærarrollen. Og dette hadde vi inntrykk av at mange av lærarane i faget hadde forstått, slik som når vi hadde drama, så fekk vi tildelt oppgåver og skulle prøve ut ulike rolleutformingar. Og så var det etikk. Men andre gonger opplevde vi at denne undervisningstida blei brukt til ekstra undervisning i eitt av faga. Det hende at lærarane spurde oss kva dette faget eigentleg var.

Her ser vi forventninga om at faget ikkje skulle handle om rein skolefagkunnskap. Denne kjem til syne hos så godt som alle studentane. Sitatet viser også at lærarane famlar for å få grep om faget.

Den positive studenten sitert ovanfor, seier også følgjande: "Når faglærarane på høgskolen hadde ansvaret, var det stundom fagdidaktikk, men plutsleg var det nokon som brukte det til ei rein fagundervisning i staden for. Ein trekte kanskje ikkje linjene mellom fag og praksis så sterkt som ein skulle gjort."

Studenten peikar her på det "evige" problem i lærarutdanninga.¹⁴ Til dømes skriv ein evalueringskomite i 2002: *"Faglærerne sier at studentene ofte ikke forstår at de får undervisning i didaktikk, mens studentene har problemer med å se sammenhenger mellom det de lærer i mange fag, og det de trenger å vite i praksisundervisningen. Dette forholdet fremstår som det mest maktpåliggende for den enkelte høgskole å gripe fatt i"* (Harnæs 2002). Det var nok maktpåliggjande lenge før 2002, og det er lite som tyder på at det er blitt uaktuelt.

Det ser ut til at det er avgjerande at relevansen blir *gjort eksplisitt* for studentane i fagundervisninga. Samanhengen mellom den fagkunnskapen studentane møter på høgskolen og bruken av denne fagkunnskapen i undervisninga av elevar i grunnskolen må visast og grunnjevast med eksempel samtidig som fagkunnskapen blir undervist i. For at dette skal kunne gjerast på ein truverdig, tillitvekkjande og motiverande måte, er det viktig at høgskolelærarane kjenner grunnskolen godt. Alternativet, som vart gjennomført i SALU, er å engasjere fagleg sterke praksislærarar som undervisarar som kan vise relevansen av den teoretiske kunnskapen. Det finst mykje fagleg kunnskap som er relevant sjølv om relevansen ikkje utan vidare vil bli oppfatta og forstått studentane, og difor må synleggjerast av læraren.

Profesjonsfaget vart av ein del studentar oppfatta som nær knytt til pedagogikkfaget, eller som ei forlenging av pedagogikk. *"Kanskje fordi vi hadde same læraren, og det var litt dei same emna"*. Men andre ser at det dreiar seg om noko meir: *"...å ta med alle faga i eitt fag for å arbeide med å bli lærar"*.

Kven sitt fag var det? Høgskolen sitt eller partnerskolane sitt? Mange som blei spurt, svarte at dei oppfatta at det var delt, det var begge institusjonane sitt fag. At mange svarte slik, tyder på at samarbeidet var tydeleg. Men like mange svarte at det var høgskolen sitt fag – som det jo formelt var. Dette gjeld også studentane.

Nokre studentar meinte ideen med faget var *"å knytte teori og praksis saman"*, *"kombinere fag og praksis"*, det skulle vere *"meir ein munnleg arena, at pedagogikk skulle vere det teoretiske i bakgrunnen"*. Alle studentane meinte at ideen med profesjonsfaget var god. Men i motsetning til aktørane på skolane, gav studentane blanda tilbakemeldingar på gjennomføringa av faget som heilskap. Faget var *"vanskeleg å få tak på"*. *"Vi visste ikkje heilt kvar det faget skulle."* Men faget var *"uklart"*, *"diffust"*, *"vanskeleg å gjengi kva faget eigentleg dreia seg om"*. Slike utsegner går att, og dei kjem til syne i undervegsevalueringar frå tidleg i studieløpet. Ein grunn til dette er at faget hadde mange undervisarar, både frå skolane og frå høgskolen, og at dette førte med seg at det truleg vart formidla omtrent like mange og ulike perspektiv på læraryrket som det elles blir i heile lærarutdanninga.

¹⁴ At teori vs praksis er eit "evig" problem, kjem rett og slett av at mennesket er menneske, det vil seie at det har sjølvmedvit, at det kan sjå seg sjølv og sine handlingar som noko anna enn den som ser.

Som tidlegare sagt var det slik at ressursane og dermed undervisningsansvaret i profesjonsfaget var delt mellom skolane med ein tredel, pedagogikkfaget med ein tredel, medan ein tredel var fordelt etter talet på studiepoeng på dei skolefaga som til ei kvar tid gjekk. Dette førte til at studentane møtte mange ulike undervisarar. I starten meldte studentane at dei syntest dette var givande, men etter kvart vart dei kritiske. I rapporten etter gjennomføring av første år skreiv eg følgjande: "Oppsplittinga av ansvaret for profesjonsfaget har ikkje vore utan negative sider. Både studentar og ulike faglærarar som er inne, kjenner seg noko usikre overfor faget[...] Nov. 2010 blir inntrykket stadfest. For studentane er faget vanskeleg å få tak på. Kva er kjernen i faget, kva er rammene - det står fram som så mange ting."

Meininga var at ressursfordelinga skulle føre til at alle undervisarane måtte samarbeide og informere kvarandre. Eg kan ikkje nå dokumentere i kor stor grad det vart gjennomført ut over at prosjektkoordinatorer laga framlegg til og innkalla til møte om semesterplanar og også fordelte ressursar / undervisningstid som planlagt. Ut over dette er det mitt inntrykk at det stort sett var slik at den enkelte faglærer orienterte seg ut frå emneplanar og oppsette undervisningstema og -tider, men i mindre grad undervegs søkte kontakt over faggrensene for å finne fram til ei felles forståing av faget eller drive meir konkret planlegging. Eg ser at eg som prosjektleiar med fordel kunne ha formidla meir informasjon og tatt initiativ til meir samarbeid mellom undervisarane.

Men arbeidet med eksamenane i første og siste emne danna unntak til dette. Her var eksamensformene og ressursfordelinga slik at det verkeleg nødvendiggjorde felles planlegging. Meir om eksamen seinare.

At fleire oppfatta profesjonsfaget som uklårt, har sjølv sagt samanheng at faget samla opp i seg alle dei faga som gjekk parallelt, og at det dermed ikkje *var* nokon indre logisk samanheng i kunnskapsområda i faget.

Ekskurs om kunnskap i profesjonar

Og her kjem det ein ekskurs om kunnskap i profesjonar, som ein eventuell lesar kanskje vil finne forstyrrende og gjerne må hoppe over. Den er altfor lang, men samstundes er den altfor kort i forhold til emnet.

Slik eg var inne på ovanfor, var profesjonsfaget eit brennpunkt for heile lærarutdanninga: pedagogikkfaget, undervisningsfaga og praksis. Profesjonsfaget skulle vere både eit praktisk og eit teoretisk fag. Pensum og undervisning i faget skulle peike mot praksis, og praksis skulle peike mot pensum og undervisning. Faget skulle inkludere samarbeid mellom faglærarane internt på høgskolen, mellom høgskolelærarar og praksislærarar, og formelt samarbeid

mellom høgskole og praksisskolar i den forstand at praksislærarar underviste studentar i fagemne. Kjernen i faget var lærarprofesjonen.

Men kva slags kunnskap er det som dannar kjernen i lærarprofesjonen, og dermed i faget? Dette er vanskeleg å gripe og setje ord på, og heller ikkje var det eintydig for dei som arbeidde med faget. Studentane rapporterer som sagt at faget var uklårt, "*kva var det vi egentleg skulle lære i dette faget?*" Faglærarane frå høgskolen hadde vanskeleg for å sjå skilnaden på dette faget og til dømes på arbeidet med fagdidaktikk i sitt eige fag. Men for praksislærarane som underviste i faget, eksisterte ikkje desse problema, sidan dei underviste med basis i sitt daglege arbeid. Dei gav mange konkrete eksempel relatert til sjølve det praktiske lærararbeidet og knytte desse til teori – om blant anna vurdering, eller klasseleiing.

No har ikkje eg tatt mål av meg til her å finne og formulere nokon kjerne i profesjonsfaget. Det er ikkje sikkert den *kan* formulerast presist, jamfør nedanfor om praktisk kunnskap. Eg har likevel lyst til, for betre å kunne forstå den oppgåva vi sette oss då vi laga dette faget, og for å ha ein bakgrunn for å kunne forstå evalueringa av det, å peike på ein del generelle trekk ved kunnskap i profesjonar. Her vil eg støtte meg til filosofen Harald Grimen, som i eit kapittel "Profesjon og kunnskap" i boka *Profesjonsstudier* har gjort greie for sentrale profesjonsteoretiske problemstillingar knytte til kunnskap (Grimen 2008). Desse skal eg ikkje referere fullt ut som resonnement, men trekkje fram nokre av dei mest sentrale av dei omgrep han nyttar.

For det første, seier Grimen, er kunnskapane i profesjonar henta frå *ulike kunnskapsfelt*. For ein lærar er det til dømes svært mykje forskjelligarta kunnskap som er relevant og som er i bruk kvar dag. Kunnskapane i læraryrket, i profesjonsfaget, og også i profesjonar generelt, er dermed *heterogene*. Profesjonsfaget besto av vitskapsfaglege og fagdidaktiske kunnskapar i forskjellige skolefag, som i seg sjølv er samansette av ulike kunnskapsfelt. Det inkluderte ein pedagogikkdel, likeins eit svært samansett fag, og dessutan eit breitt register av kunnskapar knytt til praksis. Innholdsmessig var det eit mangfaldig fag.

For det andre er kunnskapsområda i profesjonar slik at dei har få eller ingen *logiske* samband mellom kvarandre. Kunnskapen i skolefaga heng ikkje logisk saman med til dømes kunnskapen om gruppedynamikk, som heller ikkje heng logisk saman med testteori og vurderingsteori. Læraren sine kunnskapsområde er i stor grad *fragmenterte*. Men likevel inngår dei i ein og same yrkespraksis og i ei og same profesjonsutdanning, og det er nettopp dette som gjer at dei – sjølv om det er låg grad av indre samheng mellom kunnskapsområda – likevel i ein forstand er *integrerte*. Det som bind dei saman, er dette at dei blir brukte i utøvinga av profesjonen. Dette kallar Grimen *praktisk syntese*.¹⁵ Dei mangfaldige kunnskapane i lærarutdanninga og i læraryrket blir bundne saman ikkje av logikk, men av praksis: i lærararbeidet.

¹⁵ "Sammenhengene i profesjonskunnskap er *praktiske synteser*, der forskjellige brokker av kunnskap er satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler av yrkesutøvelsen forstått som en praktisk helhet eller enhet" (s. 74).

Eg har ein tanke om at denne syntesekapande funksjonen som finst nettopp i praksis, kan vere ein av grunnane til at praksis eintydig og gjennomgåande blir oppvurdert av lærarstudentar som den staden der dei lærer mest. Og det er også difor at det er avgjerande viktig for kvaliteten i lærarutdanninga at ho er lagt opp slik at studentane, også i undervisninga på høgskolen, aldri får høve til å gløyme at det er lærarutdanning dei held på med.

Profesjonsfaget i SALU var prega nettopp av å vere heterogent og fragmentert. Dette gjeld både dei kunnskapsområda som var ein del av faget, og det gjeld den måten undervisninga var lagt opp på, ved at den gjekk for seg både på høgskolen og på skolane, og ved at det var mange lærarar frå ulike fag som underviste, med ulike innfallsvinklar til kunnskapen og til faget, og ved at det var lærarar både frå høgskole og lærarar frå partnarskolane som var underviste. Faget var halde saman av praksis, og dette er truleg ein av grunnane til at det var praksislærarane som gjennomgåande vart høgast vurdert som undervisarar av studentane.

Ein annan grunn til dette trur eg er at praksislærarane har *praktisk kunnskap*¹⁶ om lærarprofesjonen, og kunne nytte den i undervisninga. Grimen peikar på at form og innhald i praktisk kunnskap er av ein slik karakter at det ikkje kan rivast laus frå dei som har den, og frå dei situasjonar der den vart lært og blir brukt. Praktisk kunnskap *peikar*: Den peikar essensielt på kunnskapsbæraren og bruksituasjonane. Dette kallar Grimen praktisk kunnskaps *indeksikalitet* (index, latin, noko som peikar; peikefinger). Praktisk kunnskap har ikkje sitt primære uttrykk i påstandar i språk, men "uttrykkes i handlinger, vurderinger, bedømmelser og skjønn" (Grimen 2008 s 76). Praktisk kunnskap er i utgangspunktet taus, men den kan likevel brukast ord om. Den kan beskrivast, og den kan arbeidast med gjennom individuell og / eller dialogisk refleksjon.

Praktisk kunnskap har heilt frå antikken lege i skuggen, seier Grimen, og framhevar at viktige grunnar til dette er at praktisk kunnskap ikkje fell inn under det platonske kunnskapsomgrepet, som er at kunnskap er påstandar som kan formulast, som er sanne, og som kan grunnvlast. Men praktisk kunnskap kan vere vanskeleg å formulere, det er vanskeleg å seie om den er sann, og den er vanskeleg å grunngi. Korleis kan ein artikulere kunnskap som ikkje er oppfatningar, og korleis kan ein vurdere om den er sann? Korleis kan ein grunngi taus kunnskap knytt til utøving bortsett frå til dømes å seie at "dette som eg her gjer, det virkar"?

Ein kan spørje om det då er slik at teorien i profesjonsutdanninga alltid og eintydig skal peike mot praksis? Har ikkje ein lærar bruk for kunnskap av mange slag, også kunnskap som i utgangspunktet ikkje synest å ha nokon ting med praksis å gjere? Grimen skriv at indeksering er eit *gradsspørsmål*. For lærarutdanninga trur eg det må det vere bra at kunnskapen i *forskjellig* grad peikar mot praksis. Ein del teori er føreskrivande for praksis, medan annan

¹⁶ Grimen ramsar opp ei rekkje nemningar som er brukt om praktisk kunnskap, for eksempel "taus kunnskap", "knowing how", personlig kunnskap, vanemessig kunnskap, hverdagskunnskap, handlingskunnskap, orienteringskunnskap og fleire.

teori handlar om å beskrive og forstå fenomenen i verda, kunnskap som i seg sjølv er verdifull og som nye generasjonar skal tileigne seg. Profesjonskunnskap er på denne måten ikkje berre heterogen når det gjeld kva kunnskapsområde den er henta frå, men også når det gjeld kunnskapsformer (kunnskapskategoriar).

I dei seinare åra er det i diskusjonen omkring teori og praksis av fleire peika på at det kan gi meining å gå tilbake til Aristoteles og sjå på dei kunnskapsformene som han opererte med, for slik få hjelp til å *unngå* å sjå på forholdet mellom teori og praksis som dikotomiar, som motsetningar som utelukkar kvarandre. Eg synest også hans kategoriar er nyttige i forhold til indeksering av kunnskap, altså på kva slags måte kunnskapen peikar mot eller viser til praksis.

Dei tre kunnskapsformene Aristoteles opererte med, var episteme, techne og fronesis.^{17 18} Til kvar av desse er det knytt ei aktivitetsform, og kvar aktivitetsform har eit formål. Dette betyr i realiteten at det er ulike slags forhold mellom teori og praksis, eller mellom kunnskap og praksis. Den eine kunnskapskategorien er knytt til ein aktivitet som er forskjellig frå den andre og den tredje. Ein kan seie det slik at ulike kunnskap / teori har ulike bruksområde, og at ulike bruksområde har bruk for sin kunnskap / teori.

Først litt om episteme (frå gresk, kunnskap, erkjenning. Epistemologi: erkjennings-teori, læra om kunnskap), som er det høgaste forma for kunnskap, etter Aristoteles si meining. Den som arbeider med episteme, arbeider med å *tenkje*, arbeider i teorien, teoretiserer. *Theoria* er den aktivitetsforma som er knytt til episteme. Den prøver ut med fornufta korleis noko i verda er eller heng saman, og korleis det er muleg å vite dette. Målet med teoretiseringa er nettopp dette: kunnskapen i seg sjølv, og ikkje at kunnskapen skal brukast til noko i verda. Episteme i streng forstand er sann kunnskap om noko evig og uforanderleg, det kan vere filosofisk kunnskap eller naturvitskapeleg kunnskap. Den er ikkje grunnlagt på empiri, men den er resultatet av rein tenking, *theoria*. Dette er ikkje indeksert kunnskap, den peikar ikkje

¹⁷ In [Ancient Greek](#) the word *praxis* (πρᾶξις) referred to activity engaged in by free men. [Aristotle](#) held that there were three basic activities of man: *theoria*, *poiesis* and *praxis*. There corresponded to these kinds of activity three types of knowledge: theoretical, to which the end goal was truth; poietical, to which the end goal was production; and practical, to which the end goal was action. Aristotle further divided practical knowledge into *ethics*, *economics* and *politics*. He also distinguished between *eupraxia* (εὐπραξία, "good praxis")^[2] and *dyspraxia* (δυσπραξία, "bad praxis, misfortune") *Wikipedia*: [http://en.wikipedia.org/wiki/Praxis_\(process\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Praxis_(process))

¹⁸ Anne Karin Rudjord Unneland har publisert ein artikkel der ho bruker distinksjonen mellom desse og deira tilhøyrande aktivitetsformer i ein diskusjon om teori og praksis i lærerutdanning. Unneland vil komme vekk frå oppfatninga av teori og praksis som ein dikotomi, uforeinlege motsetningar, og viser at vi i lærerutdanninga treng fleire slags kunnskap og fleire slags teori til bruk for fleire slags handlingar i mange ulike situasjonar. Dei tre kunnskapsformene og Aristoteles si samanknytning av desse med forskjellige aktivitetsformer som tener forskjellige formål, understrekar dette. Sjå Unneland, A. Karin R. (2009). "Mind the gap! – Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen." *Norsk pedagogisk tidsskrift* **93**(05).

Sjå også Grimen, H. (2008), s 78. Tone Kvernbekk viser i ein artikkel at avstand mellom teori og praksis kan vere eit gode, og nødvendig for å skape eit frirom for tanken. Nettopp i gapet eller rommet mellom teori og praksis finst også rommet for den frie tanken, for kritikken. Og for danning, slik eg forstår det. Sjå Kvernbekk, T. B. s. n., 20-25 (2011). "Filosofisk om teori og praksis." *Bedre skole*(2): 20-25.

mot nokon bestemt brukssamanheng utanfor teoretiseringa. Men kunnskapen, og innsikt i dei "evige" spørsmål, er også noko ein lærar har bruk for, endå om kunnskapen *i seg sjølv* ikkje peikar mot ein bruk.

Men med ei slik avgrensing av 'episteme' held vi oss innanfor den filosofiske verda. Brukt så strengt blir 'episteme' ein ytterkant i spekteret av mulege kunnskapsformer, den "mest teoretiske". Ein del av pedagogikken er kanskje også epistemisk på denne måten: "Pedagogikk er også et vitenskapsfag, som til forskjell fra praksisorienterte fag er teorientert i den forstand at det skal produsere kunnskap om hvordan fenomener i verden faktisk er" (Kvernbekk 2011: 22). Det er kanskje denne pedagogikken ein snakkar om når ein snakkar om at lærarutdanninga er for teoretisk? Men slik kunnskap kan vere nyttig for ein lærar å tenkje med.

Episteme er altså ikkje indeksert inn mot praktisk bruk i verda, men i lærarutdanninga treng vi i høg grad slik kunnskap. Dessutan treng vi praktisk kunnskap (men altså ikkje berre praktisk kunnskap). "For Aristoteles var det to typer praktisk kunnskap", skriv Grimen (2008 s. 78). Dette er *techne* og *fronesis*. «Ordet *tekhne* betyr «kunst», eller rettere sagt «produktiv kunnen», «kunnskap om hvordan en lager noe» (Andersen 1995). Moderne ord som er avleidde frå *techne* er til dømes teknikk og teknologi. "I moderne språkbruk er det praktisk kunnskap". (Grimen 2008 s. 78). Den som veit korleis noko skal lagast, som å byggje ein båt, har *techne*. Dette er ein kunnskap som peikar mot ein brukssamanheng, er indeksert. Den er knytt til situasjonar der han vart til og skal brukast, og person og tid. Kunnskapen sit i kroppen, både i hovud og i hender. Fag og kunst er synonyme omsettingar av *tekhne* (Andersen 1995, s. 15). I planlegginga av SALU kom det forslag om å kalle profesjonsfaget «kunsten å vere lærar». Dette er langt frå originalt, men godt, for kunstomgrepet omfattar erfaringsbasert kunnskap, innsikt, evne til praktisk utøving og gjennomføring. Donald A. Schøn skriv i *Den reflekterende praktiker*: «Det er eit uomgjengeleg element av kunst i den profesjonelle praksis» (2001). Kunsten å vere lærar som *techne*, fag, vil då vere ein systematisk kompetanse som fortel korleis ein kan gå fram som lærar (sjå også Aristoteles-sitat i Andersen 1995:44). Første året av profesjonsfaget – og for så vidt i heile SALU – la stor vekt på å gje studentane høve til å prøve å tileigne seg lærarkunsten både med tankar og kropp.

I det klassiske Athen brukte ein *techne* både om talekunst, diktekunst og samtalekunst (Andersen 1995:11), det vil seie kunnskapen om korleis ein lagar ein tale og eit dikt, om korleis ein gjennomfører ein samtale. Den praktiske aktiviteten som er knytt til kunnskapsforma *techne*, vart kalla *poiesis*. Unneland (2009) viser til Saugstad (2007): «*Techne* er både innsikt, praktiske ferdigheter og «erfaringsbasert situationsfornemmelse for, hvilke generelle love og prinsipper der skal komme i anvendelse i en given konkret situation» (Unneland 2009:319).

Ein praktisk lærarkunst kan ein ikkje lese seg til i ei pedagogikkbok eller ei lærebok i fagdidaktikk. Den som trur at slik ein slik kunstkompetanse kan formidlast i skrift, er ein tåpe,

meiner Aristoteles. Skrifta kan berre minne oss på kva det dreiar seg om (jfr sitat i Andersen 1995:97).

Utan å hente fram Aristoteles, konkretiserer Tone Kvernbekk (2011) dette synspunktet. Kvernbekk skriv at "foreskrivende, normativ teori, som mange anser for å være den eneste formen for teori pedagogikkfaget har, overvinner er-bør-skillet¹⁹ ved å ta opp i seg begge delene. For eksempel, elever lærer slik og sånn, lærere bør derfor undervise slik og sånn. [...] Alle teorier er generelle [...]. Det betyr at samme teori skal fortelle oss hva vi skal gjøre i mange situasjoner / klasserom [...]". Men, skriv ho, slike teoriar tar ikkje omsyn til den store variasjonen i praksis. Elevane er ikkje like, og dei forandrar seg. Lærarane forandrar seg, og omgivnadene og lærestoffet. Dersom ein følgjer same oppskrift i mange situasjonar, og oppskrifta sjølv bestemmer korleis den skal brukast, "behandlar man alle likt og overser dermed en mengde relevante forskjeller mellom dem. Praktikerne må til syvende og sist selv bestemme hva de skal gjøre, og ta ansvaret for det. *De kan la seg informere av teori, men ikke diktere*" (s. 23, utheva her.). Her har Kvernbekk full støtte frå Aristoteles, som vi ser. Pedagogisk litteratur kan vere til hjelp når ein skal systematisere og forstå det ein erfarer (faglege grunnbøker, lærebøker, handbøker heitte rett og slett techne i antikken), og når ein skal planleggje. Men for å bli lærarkunstnar, må ein arbeide både med kropp og fulle sansar og hovud, med tanke, kjensler og handling.

I lærarane sin profesjonskunnskap trengst det altså forskjellige typar teori, kunnskap som kan beskrivast på forskjellige måtar og som har forskjellige bruksområde, og som i forskjellig grad peikar mot praksis. Det trengst både episteme, som ikkje er indeksert mot praksis, og techne, som er svært tydeleg indeksert. Det trengst både kunnskap om korleis fenomen i verda faktisk er og heng saman, og teknisk og instrumentell kunnskap om korleis ein kan handle for å oppnå at elevar lærer. I tillegg trengst det *fronesis*, som altså er den tredje av Aristoteles sine kunnskapsformer²⁰. Og alle desse er "teori".

Fronesis (gresk) er etisk og situasjonstilknytt kunnskap, gjerne omsett med "klokskap" eller "praktisk klokskap". Fronesis er, som techne, innretta mot handling, likevel ikkje som produksjon eller skaping *av noko*. Fronesis er knytt til aktivitetsforma *praxis*. Når etisk klokskap er grunnlag for handling, er handlinga sitt eige mål. Ein handlar slik ein handlar som fritt menneske fordi det er etisk godt og muleg å handle slik. Fronesis / klokskap er kunnskap om kva handlingar som kan føre til at ein som lærar har eit godt liv saman med kollegaer og elevar, om korleis ein kan skape undervisningssituasjonar med god atmosfære og lærelystne elevar. Fronesis er ikkje berre ein passiv og "teoretisk" kunnskap om dette, men i den praktiske klokskapen ligg også evna til å setje denne kunnskapen om i handling. Eg oppfattar det slik at fronesis er knytt til personens *etos*, altså i denne samanhengen ein lærar sin

¹⁹ Dvs skiljet mellom episteme (teori som seier korleis ting er), og techne (som seier korleis ting bør gjerast).

²⁰ "Episteme og techne er ikke spesifikt aristoteliske begreper, men hørte til den greske tradisjonen. Fronesis derimot, er et spesifikt aristotelisk begrep". Grimen 2008 s. 78.

personlege læraridentitet og yrkesetiske iverksetting av lærarrolla. Ein lærar *er* i ein viss forstand sin fronesis.

Fronesis er den mest interessante kunnskapsforma i samband med profesjonskunnskap, seier Grimen. Den peikar mot praksis, men den peikar på ein annan måte mot praksis enn techne. Fronesis fører ikkje til instrumentelle handlingar som peikar direkte mot eit resultat, som oppnåing av førehandsbestemt kunnskap eller nivå, men den baserer seg på ein praktisk persepsjon av heile situasjonen, den er ei heilskapstenking retta mot handlinga sjølv, situasjonen og rammene for den og mot dei som handlar. Det krev techne å produsere ei atombombe, det krev fronesis å ikkje bruke denne kunnskapen. Og når eg seier dette, blir det tydeleg at ei kunnskapsform som fronesis ikkje blir godt fanga inn av omgrepet 'kunnskap' slik det til vanleg blir brukt. Her trengst det uttrykk som "kritisk distanse og refleksjon", "heilskapleg etisk vurdering" – og samtidig evne til å handle ut frå dette.

Fronesis kan ikkje vere gjenstand for direkte formidling. Kan vi tenkje oss eit pensum i klokskap? Eit pensum studentane kan lære, og så bli kloke?²¹ Dei kan tileigne seg episteme og dei kan tileigne seg techne, men pedagogisk klokskap kan dei berre få gjennom erfaring, som gjennom å setje dei to andre kunnskapsformene i spel, bruke dei. Aristoteles meinte difor at det ikkje fanst ungdom med fronesis. At klokskap var for vel vaksne.

Når fronesis / klokskap er indeksert på denne måten, betyr då dette at den peikar mot sitt opphav i den enkelte si individuelle erfaring? I samband med profesjonsutdanning kan dette vere litt nedslåande, for korleis kan erfaring bli ein så stor del av profesjonsutdanning at fronesis får tid og rom til å bli forma?

Til dette har eg to kommentarar:

For det første at utdanninga må leggje vekt på at studentane oppnår god endringskompetanse; at den fremjar ein lærarrolle med hunger etter vidare utvikling og meir kunnskap og erfaring, og slik legg eit grunnlag for stadig større pedagogisk klokskap. Det nest siste spørsmålet i intervjumalen frå våren 2013 var dette: "Meiner du at SALU har gjort at du ikkje vil ha behov for oppfølging når du som nyutdanna skal starte i jobb?" Her svarte alle studentane nei. Dei var innstilte på vidare utvikling av lærarkompetansen. Fleire svar går i denne retninga: "Eg vil gjerne ha ein mentor når eg kjem ut likevel. [...] Men eg kjenner meg betre førebudd." Eit anna typisk svar er: "Nei, ein er aldri ferdig utdanna." Ein student har følgjande implikasjonsrike svar: "SALU har gjort at eg har erkjent at det er uendeleg mykje meir å lære. Eg trur eg hadde hatt meir tru på at eg var ferdig viss eg ikkje hadde gått SALU."

Og for det andre: Om SALU tenkjer eg at her fekk studentane med lang praksis og mange undervisningstimar eit større erfaringsrom enn vanleg for å utvikle sin pedagogiske klokskap,

²¹ I "gamle" dagar las lærarstudentar "alltid" i norskfaget – og stundom i pedagogikken – romanar og noveller som tematiserte skole og oppseding og læraren sine dilemma, til dømes *Gift* av Kielland, *Jonas* av Bjørneboe, *En glad gutt* av Bjørnson. Høgskolen i Vestfold deler sidan 1991 ut Bård Skolemester-prisen for å løfte fram pedagogisk klokskap.

og samtidig fekk dei mykje merksemd under praksis frå rettleiar og mange rettleiingsøker (sidan dei var berre to i gruppa), og dermed godt høve til refleksjon og utvikling i dialogsituasjonar. Dessutan var profesjonsfaget eit forum for å arbeide med erfaringar i forhold til konkrete situasjonar der heilskaplege omsyn skulle takast. Og eit viktig moment til: Dei hadde sitt eige arbeidsrom med fri diskusjon, erfaringsutveksling og refleksjon.

Samla sett er det ikkje urimeleg å seie at SALU la godt til rette for å utvikle pedagogisk klokskap så langt dei tre åra tillet.

Mot slutten av denne ekskursen vil eg likevel understreke at mitt poeng med den ikkje er å vurdere i kva grad SALU og profesjonsfaget kunne bidra til at studentane utvikla fronesis, men heller å gjere det tydeleg at i læraryrket og i lærarutdanninga treng vi mange slags kunnskap, mange slags teori, som i forskjellig grad peikar mot praksis.²² Og at distansen mellom teori og praksis ikkje treng forståast som noko negativt, som ein veikskap ved lærarutdanninga, men heller som noko vi *treng*: eit rom å tenkje i. som Tone Kvernbekk skriv (Kvernbekk 2011, s 25).

Etter det eg her har skrive om praktisk og pedagogisk klokskap, fronesis, finn eg grunn til å spørje: I den norske skolen, og i høgare utdanning, kor viktig er dette eigentleg i måldokumenta? Er det ikkje techne som rår grunnen? Altså målstyring, testing nasjonalt og overnasjonalt, kompetansemål, indikatorar på måloppnåing, kvalifikasjonsrammeverk etc. Lærarane skal ha techne, instrumentell kunnskap om korleis ein oppnår måla. Men fronesis overskrid techne, og set inn der techne ikkje strekk til. Fronesis spør: Er det eit gode, fremjar det lykke, fremjar det utvikling og gagns menneske å basere skole og utdanning i så høg grad på å oppnå førehandsbestemte mål? Eg har i jobben som programansvarleg tidlegare arbeidd ein del med Kvalifikasjonsrammeverket for høgare utdanning,²³ og kan ikkje her motstå freistinga til å leggje inn teksten til eit lysbilde eg då brukte. Kvalifikasjonsrammeverket har nokre positive sider, men:

Det negative ved Kvalifikasjonsrammeverket er baksida av konkretiseringa og tydelegheita: forløpet blir lukka, verdien av læring som uforutseieleg, individuell og fornyande prosess blir

²² Dette er ikkje eit originalt synspunkt. For min del er det, i tillegg til kapittelet av Harald Grimen eg har vist til, inspirert av to artiklar. Den eine er av Anne Karin Rudjord Unneland og står i *Norsk pedagogisk tidsskrift* frå 2009. Unneland har sett kor lite fruktbar motsetninga mellom teori og praksis er, slik den framstår i den daglege og ofte upresise diskursen innanfor og om lærarutdanning. Omgrepa tener heller til å løyne enn til å avdekke, og er lite brukbare til å tenkje med. For å finne noko som meir presist kan brukast, grip ho tilbake til Aristoteles sine kunnskapsformer episteme, techne og fronesis, som er kunnskap som også kan uttrykkest både verbalt og gjennom handling, men som samtidig baserer seg på etisk innsikt og ei heilskapleg situasjonsforståing. Unneland meiner at ein lærar har bruk for alle desse kunnskapsformene i lærararbeidet, men ikkje alle like mykje heile tida. Sjå Unneland (2009). Den andre er av Tone Kvernbekk (2011).

²³ "Kvalifikasjonsrammeverket beskriver de kvalifikasjonene alle kandidater minst skal ha etter fullført utdanning. Kvalifikasjonene beskrives som læringsutbytte oppnådd i kategoriene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse." <http://www.nokut.no/no/fakta/det-norske-utdanningssystemet/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/nivaer/>

borte, ikkjestandardisert kunnskap og verdiar blir usynleggjort, registrering, rapportering og evaluering på alle nivå blir vilkåret for at noko har eksistens i dette systemet, kunnskapen blir ein administrativ storleik. Kvalifikasjonsrammeverket er ein stortilt internasjonalt freistnad på å meistre kunnskap og læring administrativt, og eit ledd i den pågåande prosessen med å omgjere kunnskapsinstitusjonar til kunnskapsbedrifter.

Ekskurs slutt.

Litt om eksamenane i profesjonsfaget

Ressursar til undervisning, innhald og ansvar for fagtema var delt mellom lærarar frå undervisningsfaga, lærarane frå pedagogikkfaget, og fleire lærarar frå praksisskolane. I løpet av det første året i Lærerrollen 1, 14 sp, var til dømes 8-10 undervisarar i sving ut frå ein felles undervisningsplan.

Ein viktig samarbeidsarena i profesjonsfaget (og også i dramafaget) var *eksamen*. Ein del av hovudrettleiarane deltok saman med faglærarane frå høgskolen når det galdt å utarbeide retningslinjer for dei to praktisk-munnlege eksamenane (Lærerrollen 1 og Lærerrollen 3) og også under gjennomføringa og vurderinga av desse. Eksamen i Lærerrollen 2 var ein skriftleg skoleeksamen.

Her er synspunkt på alle tre eksamenane frå ein kritisk student:

Skriftleg eksamen andre året var veldig kjekk, didaktisk, vi fekk vise kva vi kunne. Eksamen første året var heilt forferdeleg [meir om denne eksamenen nedanfor]. At det var ulike sensorar på ein del grupper der det var veldig lagt opp til faget dei ulike sensorane hadde, f eks dramalærer spurte under eksaminasjonen kvifor du ikkje hadde drama med i opplegget ditt. Ein slik eksamen på tredje året burde ein kunne vente at studentane kunne meistre.

Eksamen tredje året var i januar, som eg syntest var eit dumt tidspunkt. Januar var utanfor modellen ein forventar. Inntrykket var at oppgåvene her var litt svevande

Profesjonsfaget skulle tene både den teoretiske og den praktiske delen av lærerutdanninga. Briseid og Werner (2013) refererer s 11 Skårderud m.fl. som gjer eit skilje mellom ulike handlingskompetansar i profesjonsutdanningane: kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante handlingskompetansar. Kvalifikasjonsrelevante er dei kompetansane studentane utviklar i den teoretiske delen av utdanninga, og som gjer dei i stand til å greie eksamen og dermed blir formelt kvalifisert for profesjonsutøving. Yrkesrelevante kompetansar er slike som trengst for å kunne løyse oppgåver i konkrete yrkespraksisar utanfor utdanningsinstitusjonane.

Eksamen i profesjonsfaget kopla saman desse kompetansane.

I det følgjande har eg valt å konsentrere meg om eksamen i Lærerrollen 1, ettersom dette er den som skil seg mest ut, og som studentane er opptatt av i intervju.

Eksamen i Lærerrollen 1

Dette galdt i høgast grad eksamen i Lærerrollen 1 etter første studieår, som var den mest fornyande av dei tre eksamensformene som vart brukte. I intervju var det denne eksamen alle studentane var opptatt av. Forma kjem Solstad (2010) i møte. Ved eksamen i Lærerrollen 1 skulle studentane, som Solstad skriv, "vise teknisk dyktighet i praktiske oppgaver", "reflektere over egen tenkning og forståelse" og "drøfte og vurdere alternativer",

og ”argumentere og resonnere ved hjelp av et profesjonelt fagspråk”, for på denne måten å vise ”et helhetlig perspektiv på sammenhengen mellom teori og praksis”.

Det var semje om at eksamen skulle skje på praksisskolane i reelle undervisningssituasjonar med elevar. Dette var ei omstendelig og arbeids- og ressurskrevjande form, men det vart opplevt som den einaste måten ein kunne gi studentane realistisk høve til å artikulere nivået i den praktiske profesjonskunnskapen dei hadde tileigna seg. (”Artikulere” tyder då ikkje berre verbalisering, men også artikulering i form av gjennomføring av undervisning.)

Eg viser her til beskrivinga av eksamen slik den finst i emneplanen for det første emnet i profesjonsfaget, S30PRO109 – Lærerrollen 1 (vedlegg).

I samarbeid mellom aktørane i faget på høgskolen og partnerskolane vart det laga retningslinjer for eksamen i Lærerrollen 1, våren 2010, med følgjande hovudpunkt:

Individuell eksamen

der studenten vart prøvt i a) førebuing, b) gjennomføring og c) kritisk refleksjon over ei praktisk undervisningsøkt. Det var to sensorar: hovudsensor var faglærer frå høgskolen, medsensor var ein rettleiar frå partnerskolen.

Førebuinga

Studenten valde sjølv tema for undervisningsøkta og fekk det godkjent av hovudsensor i god tid før gjennomføring. Kandidaten måtte deretter beskrive og grunngi undervisningsopplegget, og levere dette inn tre dagar før eksamen. Grunngivinga skulle innehalde litteraturtilvisingar.

Gjennomføringa

Gjennomføringa skjedde på partnerskolen og starta med 10 min førebuande samtale mellom studentar, hovudrettleiarar og sensorar. Deretter gjennomførte studenten ei 25 min undervisningsøkt, munnleg, i undervisningsrom, med sensorar og elevar.

Refleksjonen

Direkte etter undervisningsøkta skulle studenten gjennomføre ein kritisk refleksjon over undervisninga, i munnleg samtale med sensorar, 20 min.

Vurderinga

Det vart brukt gradert karakter A-F med slik vektning av dei tre delane av eksamen: a) 20%, b) 50%, c) 30%.

Hovudrettleiaren for kvar enkelt student var til stades under pkt. b (saman med sensorane), men hadde ikkje vurderingsansvar.

Vurderinga vart relatert til hovudmåla i emneplanen for Lærerrollen 1, og dessutan galdt følgjande:

”I vurderingen blir det lagt vekt på at undervisningen fungerer i god faglig kommunikasjon med elevene, og at kandidaten kan grunngi valg av emne og formidlingsform.

Følgende elementer blir vurdert:

- tilpassing til emne og mottakergruppe
- kommunikasjonsevne
- klasseledelse”

Endeleg karaktersetting vart gjort straks heile eksamensgjennomføringa var avslutta for alle kandidatane.

Gjennomføring av eksamen

I intervjuet våren 2013 kom studentane med synspunkt som framheva både positive og meir problematiske sider ved denne eksamensforma.

I intervjuet lydde spørsmålet slik: *”Eksamen i faget, korleis evaluerer du den? Var eksamensforma viktig for kompetanseutviklinga, og for arbeidet med faget fram mot eksamen?”* Ein del av studentane fekk berre førsteleddet i spørsmålet.

Ord studentane bruker er at det var ei spesiell, spennande (*”for det var jo ein eksamen i det vi skal bli”*), veldig grei, veldig artig og lærerik form. Ein seier: *”Sjølve forma elles var god, der ein planlegg og utfører undervisning og reflekterer munnleg over den etterpå med sensorar både frå skolane og høgskolen. Eg håpar at ein kan ha ein slik eksamen i GLU.”*

Men fleire peikar på at *”det var ein veldig kunstig situasjon”*. Dei var kritiske, slik ein kan vente når dei blir utsette for ei eksamensform dei aldri har møtt før. Det dei peika på, var

- at ein slik eksamen var lagt så tidleg som etter første år (*”I andre klasse hadde vi kanskje takla det betre”*).
- at dei fekk gradert karakter (*”Det var litt rart, det var som å få karakter på praksis etter berre ein halv time”*) (*”heilt på trynet”*), (*”eg ser ikkje grunngevinga for at den ikkje blei vurdert med bestått/ikkje bestått. Dei få som fekk C, tok det tungt”*) (*”...du fekk jo på ein måte karakter på deg som lærar”*.) (*”Eg likar framleis ikkje tanken på at eg vart vurdert som lærar i klasserom etter eitt studieår. Det var veldig ferskt framleis, og synest endå det er veldig skummelt å ha ein karakter på det.”*)
- at dei ikkje fekk ein full undervisningstime (*”Det var veldig kunstig. Du hadde så mykje du ville vise”*),
- at eksamen var lagt utanfor praksisperioden,
- at retningslinjene for faget kom *”ganske seint, så det blei litt skumlare enn det trong å vere”*.

Dette er studentsynspunkta, og sjølv om ikkje alle desse påpeikingane er av ein slik karakter at dei nødvendigvis bør bli tatt særleg omsyn til, det er ikkje vanskeleg å sjå at her er fleire gode poeng.

Ein rektor seier: *“Det var eksamen i klasserommet og utruleg spennande og masse gode tilbakemeldingar både frå høgskolefolka og frå studentane, og frå dei som var til stades frå kommunen, kommunaldirektør og fagdirektør for barnehage og skole.”*

Poenget med eksamensforma er at den nødvendiggjer ein artikulasjon av kompetanse som er både praktisk og verbal, at den aktiverer både praktisk og teoretisk kunnskap. Sjølv om forma kunne verke kunstig og den kom tidleg i studieløpet, seier ein praksiskoordinator: *“Men hovudretteleiarane meinte at den gav eit bilde av studentane som stemte”.*

Kva for forskjell gjorde egentleg profesjonsfaget?

Tre punkt:

Profesjonsfaget løfta fram det lærararbeidet som ein både praktisk og teoretisk disiplin og førte dette inn i lærarutdanninga som eige undervisningsemne. Faget var nær knytt til praksis, og ved eksamensformene oppgraderte det verdien av praktisk kunnskap i studiet. Ved at det var skilt ut som eige fag, var dette lettare å greie enn om det var ein del av pedagogikkfaget. Men kanskje kan ein, dersom ein ønskjer, få dette til i grunnskolelærarutdanninga innanfor faget Pedagogikk og elevkunnskap.

Profesjonsfaget var ikkje heilt vellykka som undervisningsemne. Delar av det (særleg skolane sin del) var tydeleg og klår, men som heilskap oppfatta studentane det som uklårt. Dette vil eg for det første forklare med det fragmenterte innhaldet, og for det andre med dei mange undervisarane og den svært krevjande undervisningsorganiseringa. Arbeidet hadde nok behøvd endå meir møteverksemd og avklaring av faginnhald.

Profesjonsfaget var svært viktig og vellykka som arena for samarbeid og utvikling av relevanskvalitet. På den måten gjorde det ein vesentleg forskjell for prosjektet for heilskap. Eg tolkar det slik at grunnskolelærarane sitt arbeid med fagutvikling, undervisning og eksamen, i tillegg til å vere vellykka i seg sjølv, hadde symbolverdi for og verka tilbake på heile kollegia. Det løfta dei og viste dei mulegheiter. For skolane var faget så viktig at dei opplevde det som eit tap når det ved prosjektslutt *«vart tatt tilbake»*, som ein rektor seier.

ELEVfri DAG, PROFESJONSDAG, INTEGRERINGSdag

Eg har fleire gonger tidlegare komme inn på denne dagen . Eg skal difor gjere det kort og oppsummerande her.

I praksisperiodane var *onsdagen* elevfri dag på begge partnerskolane. I planlegginga var dette tenkt meir som eit omfang av tid enn som ein bestemt dag i veka. I den detaljerte planlegginga dag-for-dag kunne det så bestemmast tidspunkt: delar av dagar eller om heile dagar, og skulle vere fleksibelt Men dette vart altfor komplisert og for

arbeidskrevjande. Partnerskolane ville ha ein fast dag å forhalde seg til. I den grad studentane skulle ha undervisning i denne tida, måtte dei ha det som felles tid.

Det er lett å sjå at ein bestemt vekedag utan praksisundervisning kunne ha uheldige sider, noko som kom fram både undervegs og i intervjurunden. På ungdomstrinnet kunne timeplanen til praksisklassen vere slik at nettopp det sentrale faget til studenten hadde undervisning denne dagen. Slikt tap av praksistid kunne gjere det vanskelegare å oppfylle kravet til omfang av praksisundervisning, og føre til tap av kontinuitet i denne. Tap av kontinuitet var elles noko fleire studentar og praksislærarar på alle trinn var opptatt av som ei vanskeleg side. Dette kom fram i møte og i evalueringar undervegs. Men ikkje alle, og særleg ikkje lærarar på lågare trinn, syntest det var ei ulempe å få overta klassen sin sjølv ein dag i veka, og ein del studentar syntest det var godt å ha denne pausen i eiga praksisundervisning.

Grunngjevinga for å ha denne elevfrie tida var at praksisperiodane var så lange at vi meinte det var nødvendig å gi rom for at studentane også i denne tida kunne arbeide med faga, lese og reflektere over dei. Vi ville bevare høgskolen og den fagkunnskapen som den står for som ein present ressurs for studentane, og dessutan gi skulane høve til å leggje fram si teoretiske overbygning på ulike sider ved sin praksis. Vi ville samstundes at aktivitetane denne dagen skulle forankrast i den løpande praksisen, og at denne dagen dermed skulle vere eit tiltak for å oppnå eit overordna mål med prosjektet, nemleg integrering av teori og praksis. Ein del av undervisninga i profesjonsfaget var lagt til denne dagen, og i intervjurunden våren 2013 kjem det fram at mange studentar knyter faget sterkt til det som skjedde onsdagane. Deira evaluering av onsdagane er ikkje ulikt evalueringa av profesjonsfaget.

I kvar praksisperiode var det seks onsdagar, og ansvaret for desse dagane vart fordelt slik at kvart av høgskolefaga fekk ein onsdag i kvar periode, skolane fekk som regel to; ein eller to dagar var "opne" eller til disposisjon. Ei tid av dei fleste onsdagane var til fri bruk for studentane.

Kvar enkelt av desse onsdagane var krevjande når det gjaldt forarbeid og planlegging. Med 16 praksisgrupper eller -par, slik det var første året, fordelt på to skolar, var svært mange fagnivå som var aktuelle. Planlegginga ville krevje godt samarbeid med studentane og med hovudrettleiarane for å krystallisere ut emne og tilnæringsmåtar som ville gi godt læringsutbytte.

Var formålet med onsdagen godt nok klarlagt for alle som fekk ansvar? Vart planlegginga godt nok ivaretatt? Tilbakemeldingar frå studentane, både undervegs og i etterkant, fortel at dette var varierende. Studentane synest det er ein god intensjon som ligg bak dagen, men det burde ha *"vore litt meir klargjort, slik at alle visste kva dei skulle gjere"*. Som for profesjonsfaget var det her slik at når skolane hadde ansvaret, var det enklare for dei å gjere si undervisning relevant, sidan den heile tida tok opp emne som var

praksisbaserte og nær knytt til deira daglege arbeid. I den undervisninga kunne studentane bli verande i praksismodus, og oppleve det dei der fekk, som direkte hjelp. Skolane får då også gjennomgåande gode tilbakemeldingar. Høgskolelærarane hadde større utfordringar, sidan dei både fagleg og på andre måtar var fjernare frå studentane sin praksiskvardag, og dermed måtte bruke mykje tid og energi for å overvinne denne avstanden. Tilbakemeldingane frå studentane tyder på at dei oppfatta det slik at ein del gonger vart høgskolelærarane verande i si verd, og underviste i sine fag som høgskolefag. RLE-læraren blir framheva som eit unntak, for *”ho gav oss den didaktiske kompetansen samtidig som ho gav oss fagkompetansen, [...] idear som vi kunne bruke vidare.”*

Onsdagen var altså tenkt som den dagen ein bygde kunnskap i høgskolefag på bakgrunn av praksiserfaringar. I intervjurunden bad eg studentane kommentere dagen ut frå dette. Her er eit svar som nøkternt summerer opp tendensen i svaret mange gav:

Den fungerte ikkje slik. Lærarane både frå høgskolen og praksis var eigentleg ikkje sikre på kvar denne onsdagen skulle brukast til. Og det kom forskjellige ting og studentane visste eigentleg ikkje kva som kom. Praksisskolane sine timar var gode – case-timar. Nokre høgskolefag brukte dagen til undervisning i eige fag.

Ein grunn til at dei reagerte så tydeleg på dette, var at *«vi hadde så utruleg stort utbytte av dei integreringsdagane når det fungerte»*. Ei utfordring særleg for høgskolelærarane var nettopp plasseringa av onsdagane som ein del av praksisperiodane. Studentane hadde då alle sine intellektuelle og arbeidsmessige ressursar innretta mot gjennomføring av praksis, med dei utfordringar som der fanst i forhold til både elevar og fag. Alt som ikkje hadde tydeleg tilknytning til dette, vart oppfatta som irrelevant, forstyrrende og avsporande: *«Vi var i praksismodus, og dette var ikkje relevant»*. Dette styrer då mange studentar si tilbakemelding på onsdagen. Det er også ei oppfatning som blir delt av dei fleste deltakarane på skolane. Praksis er praksis og då vil rettleiarane ha studentane si fulle merksemd inn mot praksis.

Men kva i så fall med integreringa? Onsdagen var planlagt ut frå behovet for integrering, for praksisbasert fagopplæring. Det ser ut til at den som underviser, må greie å formidle fagkunnskap, didaktikk, idear for undervisning og aktualitet samtidig for at det skal opplevast lærerikt for studentar. Det er slik at relevans må skapast, den må hentast fram frå faginnhaldet og synleggjerast. Det ser ut til at formidlaren og tilretteleggjaren må ta på seg denne oppgåva. Dersom dette skjer, i planlegging og i gjennomføring, vil ein integreringsdag fungere.

PRAKSISBASERT FAGOPPLÆRING

La meg starte med å sitere frå ei oppsummering etter møte i praksisgruppa 1.12.2008 der "Praksisbasert fagopplæring" var eit tema:

«I arbeidet med integrering av fagopplæring og praksisopplæring ligg den sentrale utfordringa i prosjektet. Skilnaden mellom praksisbasert fagopplæring og allmenn praksisopplæring ligg i 1) fokus, 2) førebuing og 3) etterarbeid. Ein kan fastsette fokus for ei praksisøkt, leggje fagundervisning i forkant som underbyggjer dette fokus, og gjennomføre etterarbeid med dette fokus. Det blei påpeikt at eit slikt opplegg er enklare å gjennomføre enn dersom ein går motsett vei: observerer, og byggjer opp faginnhaldet som ei overbygning på enkelttema etter undervisninga. Vanskane vil m a komme av at det vil vere mangt ulikt faginnhald som blir tatt opp i ei undervisningsøkt, og alt kan ikkje utdjupast i undervisning i etterkant. Men det bør likevel vurderast om ein også kan ha denne typen fagbasert praksisopplæring. Faglærar og studentar må då velje ut fagtema, aktualisert i den føregåande undervisninga, som skal behandlast. Ein vil i ei slik undervisning få opp grunnleggjande fagdidaktiske spørsmål, som kva for faginnhald i det aktuelle faget er relevant, og kva nivå det er relevant på.

Men konklusjonen er at spørsmål som går på integrering av fag og praksis må behandlast i faggruppene som for alvor startar arbeidet sitt med oppstartmøtet på Skranevatnet 12 januar kl 14.»

Som ein ser, var praksisbasert fagopplæring eit grep og eit omgrep som blei prega i SALU for å integrere fag og praksis. Ein ville bruke den undervisninga for elevar som studentane gjer i praksis, som utgangspunkt for ei kunnskapstileining i høgskolefaga som samtidig er tilpassa praksis. Studentar må mange gonger må ha praksisundervisning i fag eller fagemne dei ikkje har eller har hatt på høgskolen. Då må dei ofte kjapt må skaffe seg naudturftig fagbakgrunn for å gjennomføre denne undervisninga. Ved integrering og samarbeid kan ein syte for at studentane iallfall i fagemna i høgskolefaga har fagleg tryggleik, og at dei også slik kan kjenne verdien av solid kunnskap for undervisning.

I SALU utarbeidde vi, som eit ledd i integreringsarbeidet, nye eller tilpassa fagplanar i alle faga. I fagplangruppene deltok éin eller ofte to faglærarar frå høgskolen, og vanlegvis to faglærarar frå kvar av praksisskolane. Føremålet med dette samarbeidet var sjølv sagt å få på plass fagplanar for studentane, men dessutan eit tiltak i relasjonsbygginga mellom høgskolen og praksisskolane og i etableringa av personlege kontaktar. I tillegg var det eit integreringstiltak, som skulle syte for fagleg samanheng mellom høgskoleundervisninga og dei undervisningsoppgåvene studentane skulle møte i praksisperiodane.

Fagplangruppene hadde følgjande mandat:

«Det er ønskeleg at fagplanane

- er i tråd med HiBs mål for fagplanar
- er i tråd med rammeplan for alu
- tar omsyn til Kunnskapsløftet og lokale læreplanar
- beskriv korleis fagstudiet er "praksisbasert", korleis "erfaringer og problemstillinger fra praksisfeltet er et sentralt utgangspunkt også for fagstudiene", og korleis studentane kan "møte praksisfeltet som arena for studiearbeid i fagene og som arena for utforskning". (sitata er frå rammeplanen)
- legg til rette for at praksislærarar kan bidra i fagundervisning
- beskriv korleis overordna tema i profesjonsfaget kjem til syne i faget (jfr neste strekpunkt)
- synleggjer element som kan gå inn i ei profesjonssøyle
- synleggjer element som er ledd i utviklinga av skriveopplæringa til studentane (skrivesøyle)»

Når det gjeld det nestsiste strekpunktet, hadde vi då arbeidet med fagplanane vart fullført, gått vekk frå tanken om ei «profesjonssøyle» som eiga kolonne i studiemodellen. Dette var fordi heile studiet var så innretta mot profesjonen at det i seg sjølv var ei «profesjonssøyle».

RLE som eksempel

RLE, eit fag på 20 studiepoeng i allmennlærerutdanninga, var lagt første året i SALU, med 10 studiepoeng om hausten og 10 om våren. Om hausten skulle studentane altså ut i sin aller første praksisperiode, etter å ha hatt berre nokre få veker med høgskoleundervisning. Eit spørsmål var då korleis ein kunne sikre at studentane alt då hadde ein fagbakgrunn som gjorde at dei kunne kjenne ein viss fagleg tryggleik i undervisninga, gi ei forsvarleg fagundervisning, og i tillegg utvikle fagkunnskapen og fagforståinga si medan dei var i praksis. Praksisbasert fagopplæring kunne ikkje omfatte all fagopplæringa – studentane måtte ha med seg eit grunnlag frå høgskolen, ein basis i fagkunnskap når dei starta. Praksisbasert fagopplæring er sjølv sagt ikkje den einaste fagopplæringa studentane får, og den startar altså ikkje på null, men den bruker praksis som springbrett for å utvide fagkunnskapen og den fagdidaktiske kompetansen. Generelt er det jo slik at eit fagemne som blir tatt opp i grunnskoleundervisninga, kan utvidast og byggjast på i alle retningar, i djupna og i breidda, og den tilgjengelege fagkunnskapen om sjølv eit lite emne vil vere stor. Det praksisbaseringa gjer i forhold til dette, er å situere fagkunnskapen, gi den retning og perspektiv og antyde grenser, eller med andre ord profesjonsrette den.

Fagplangruppa for RLE løyste oppgåva på den måten at dei brukte den eksisterande fagplanen for faget i ALU som utgangspunkt for ei tilpassing til SALU.²⁴ Og i tillegg til sjølve dei to emneplanane i RLE, laga gruppa felles grovplanar for undervisningsforløpa på høgskolen og partnarskolane. Gruppa laga ein plan for kva for emne som skulle takast opp i kva for semester og omtrent kva tid i kvart semester, og ein diskuterte seg fram til løysingar i

²⁴ Innhaldet i den vidare framstillinga kviler mykje på samtale med høgskolens faglærar i RLE juni 2013.

forhold til læreplanen for skolen og rammeplanen for lærerutdanninga. Dette at studentane skulle ha praksis på heilt ulike trinn på partnerskolane, kom ikkje til å representere noko stort problem. Her var tidsperspektivet svært viktig, at ein var inne tidleg nok med planlegging. Dette var møte som gjekk føre seg minst eitt år før planane skulle setjast i verk. Ein tilpassa dei overordna emna, lærarane var fleksible. Emne kunne få omfang ettersom det passa, timar kunne bli flytta, ein kunne leggje litt blokkundervisning. Dette kunne lettare gå med eit fag med så veketimar som RLE. I tillegg til emna var det laga ei liste over slikt som forteljingsdidaktikk, bildebruk i undervisninga, drama i undervisninga med meir. Grunnskolelærarane syntest sjølve det var interessant å vere med på noko som var annleis enn det dei var vane med. Til dømes ønskte høgskolelæraren at skolane la opp til ein RLE-dag, eller iallfall ein halv dag som skulle konsentrere seg om eitt emne, og der det i gjennomføringa var brukt ulike undervisningsmåtar som nemnt ovanfor. Dette vart ein dag som seinare vart hugsa og positivt evaluert av studentar og praksislærarar. Intervjurunden våren 2013 viser dette.

Då dette arbeidet i fagplangruppa var ferdig, hadde ein ei ramme, og det viste seg at den fungerte.

Men den fungerte ikkje av seg sjølv. I planlegginga deltok berre eit par lærarar frå kvar skole, men det var mange fleire som skulle ha studentar i RLE og ha ansvar for undervisninga på partnerskolane. Det var til saman 16 praksisgrupper, kvar på to studentar. Alle rettleiarane måtte vere innforstått med kva som var planlagt og kva som var venta av dei. Dei var veldig merksame på sjølve SALU-prosjektet, i og med at leiinga på skolane hadde hatt dette oppe på mange møte. Dei visste at det var eit prosjekt der heile skolen skulle delta, og dei hadde i januar 2009 møtt høgskolen på ei oppstartsamling for arbeidet på skolane, med deltaking av alle lærarane på skolane og alle deltakarane i prosjektgruppene og fagplangruppene frå høgskolen. Men no skulle dei altså ha ansvar for praksisrettleiinga i eit fag som i høg grad skulle integrerast med høgskolefaget, og då hadde dei eit større behov for informasjon.

Her tok RLE-læraren på høgskolen eit initiativ. Ho meinte ho måtte komme i direkte kontakt med desse praksislærarane, og kalla dei alle inn til eit felles orienterings- og planleggingsmøte etter skoletid. Og med få unntak møtte alle frå begge skolane fram. Der fekk dei ein gjennomgang av det planleggingsarbeidet som hadde vore gjort i fagplangruppa og kva ein skulle gjere framover - kva emne ein hadde planlagt og kva for arbeidsmåtar som var ønskelege, og der og då i møtet skjedde det ei ytterlegare planlegging og tilpassing i forhold til dei lærarane som nå var komne til. Epostadresser til alle vart samla inn, og alle fekk tilsendt PP-presentasjonen RLE-læraren hadde hatt, saman med oppsummering av møtet. Dette møtet og den direkte kommunikasjonen i samband med det var den eine av fleire vesentleg føresetnader for at integreringa i RLE-faget fungerte godt.

Eit anna integreringsgrep som vart gjort i RLE-faget, var å knytte ein forprøve i vårsemesteret til praksis. Dette var ei paroppgåve for praksisgruppene. Gjennomføringa av forprøven var ein prosess som gjekk føre seg delvis før praksis, delvis i løpet av praksis, og delvis etter

praksis. Det som skjedde før praksis var at studentane skreiv ei fagoppgåve, i løpet av praksis underviste dei i dette emnet, og etter praksis skreiv dei ein refleksjon omkring gjennomføringa.

Om hausten hadde praksislærarane blitt orienterte om at dette kom, og alt før jul hadde dei gitt studentane eit emne, som vart endeleg bestemt i samråd med studentane. Dette var eit undervisningsemne for vårpraksisen. Arbeidet med oppgåva hadde rettleiing av RLE-læraren, og den skulle leverast og godkjennast før praksisperioden starta.

I denne innleveringa var det inkludert eitt element til: Med basis i fagoppgåva utarbeidde studentane eit didaktisk opplegg med beskriving av eit undervisningsforløp. Her var det praksislæraren som hadde ansvar og var drøftingspartner. Også denne delen var godkjent før praksisperioden, av praksislærer, og også levert til RLE-læraren, som kunne bruke det i førebuinga til oppfølging i praksis.

I løpet av praksisperioden vart opplegget gjennomført, og studentane loggførte endringar og vurderingar av gjennomføringa. Til slutt laga dei og leverte til faglærer ein tekst i tre delar: den planen dei hadde laga før praksis, ei beskriving av kva dei faktisk gjorde og ei vurdering av begge delar, både opphavleg plan og gjennomføring. Denne vurderinga skulle innehalde fagdidaktisk og metodisk refleksjon.

Integreringsarbeidet med RLE-faget var vellykka, og mange av studentane framhevar dette i intervjurunden våren 2013, til liks med rektorane og andre deltakarar på skolane. Faglærer i RLE ser det slik at den store forskjellen mellom ALU og SALU er at SALU hadde rammer som gjorde det muleg å få vist kva du kan få til når samarbeidet fungerer. Det avgjerande var den direkte kommunikasjonen og forarbeidet i form av den felles planlegginga. I tillegg kom dette at RLE-faget var lagt første året, og dermed tidsmessig nær planleggingsfasen, og i den perioden då merksemda på SALU og engasjementet var friskt. Men det viktige var ansikt-til-ansikt-kontakten i årsplanlegginga tett opp mot gjennomføringa. Det la også grunnlag for dei seinare oppfølginga i praksis som RLE-læraren gjorde.

Lenge etter å ha skrive det ovanstående, las eg ein rapport frå Universitetet i Agder av Lars Gunnar Briseid og Sidsel Werner, *Sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen?* (2013). Der finn eg støtte for det arbeidet som vart gjort i RLE:

Vi mener på bakgrunn av dokumentasjonen i denne studien, at det bør etableres en stabil ordning der en gjennomfører seminarer hvor praksislærer og universitetslærere identifiserer aktuelle tema som studentene skal møte på begge arenaene. Dette bør gjøres med utgangspunkt i fagplanene for lærerutdanningen og temaene må avgrensnes og utdypes i fellesskap. Om dette lykkes, tror vi studentene (og lærerutdannerne) kan få en sterkere opplevelse av at lærerne på de to arenaene arbeider for en felles sak: utvikling av gode lærere” (2013:40).

Var det då slik at integreringsarbeidet og den praksisbaserte fagopplæringa i samband med det kunne vege opp for den reduserte studietida for studentane som den lange SALU-praksisen førte til? I intervjurunden med studentane fekk dei spørsmål om dei ville ha redusert omfanget på praksis og heller hatt meir tid til pensumlesing. Utgangspunktet for spørsmålet var ein diskusjon som oppsto undervegs i studieløpet, i andre år, blant studentane. Dei vende seg til faglærarar og prosjektleiinga; dei ville ha mindre pensum og ikkje så store faglege krav. Dei meinte det hadde stått i orienteringa dei fekk før dei starta at dei skulle ha mindre pensum, men dette kan eg ikkje finne stemmer. Det står ingen stad i orienteringane til studentane at krava er lågare eller at pensum er mindre. I ettertid har studentane likevel ikkje same oppfatninga om pensumomfanget som dei hadde undervegs, dei aller fleste seier no at dei ville verken hatt mindre pensum, lågare krav eller kortare praksis. Dei var våren 2013 velnøgde med at det var slik det var, sjølv om det var strevsamt medan det sto på. Denne diskusjonen som gjekk blant studentane undervegs i andre studieår, var ikkje RLE-faget innblanda i; faget var avslutta. Men RLE-læraren peikar på at i forhold til vanleg undervisningsomfang, var det i SALU ikkje så svært mykje meir enn halvparten att. Ho opplevde at ho måtte gjere noko med undervisninga. Ho dreiv derfor ei undervisning som føresette at studentane møtte førebudde til undervisninga, slik at den undervisningstida dei hadde, berre i liten grad trong brukast til presentasjon. Den vart brukt til diskusjonar og utdjupingar, både av utvalde faglege og av fagdidaktiske spørsmål, i korte pararbeid og klassesdiskusjonar. Studentane kunne ikkje komme til undervisninga og få ting opp i fanget, dei var nøydde til å involvere seg, og fekk direkte spørsmål frå faglæraren om faglege ting. Dette reagerte dei på, dei var ikkje vane med det, men faglæraren gav det ikkje opp. At det fungerte godt, hang også saman med at klassen var i så stor grad dominert av flinke og aktive studentar at bildet vart eit heilt anna enn i ei gjennomsnittsklasse.

Vi ser at i tillegg til arbeidet med integrering, gjorde RLE-læraren ei intensivering av eigne undervisningsformer som stilte krav til studentane og føresette studentaktivitet i undervisninga. For meg er det ein opplagt ting at dette er noko som alltid bør skje, uansett praksisform. Det er dessutan noko som studentorganisasjonane tydeleg har gått inn for.

Matematikk som eksempel

Matematikkfaget i SALU besto av ei obligatorisk eining på 30 sp og ei eining på 30 sp som kunne veljast. Den obligatoriske eininga besto av tre emne som gjekk delvis parallelt:

- Emne 1: Didaktisk utviklingsarbeid, 12 sp som gjekk over tredje og fjerde semester
- Emne 2: Geometriemne og didaktisk teori, 8 sp, som gjekk tredje semester
- Emne 3: Matematiske emner, digitale hjelpemidler og didaktisk teori, som gjekk over fjerde og femte semester.

I matematikkdelen av profesjonsfaget hadde studentane ei fagdidaktisk gruppeoppgåve der dei laga ein periodeplan for matematikkundervisning.

Matematikkfaget stiller heilt andre typar krav til læraren enn fag som pedagogikk, RLE, norsk og samfunnsfag. I matematikken er det slik at læraren må beherske eit stort antal reglar og storleikar, kunne bruke desse i bestemte operasjonar, og kunne forstå og forklare desse reglane og bruken av dei på ein slik måte at dei også kan bli oppfatta av elevar på ulike nivå. For å få dette til, bør matematikklæraren kunne skape ein samanheng mellom på den eine sida desse abstrakte storleikane, reglane og operasjonane og på den andre sida praktiske samanhengar i omverda dei kan bli brukte på og / eller kan bli genererte frå. Slik er matematikkdiraktikken ein integrert del av matematikkforståinga. Forståinga genererer didaktikken, didaktikken kan generere forståing.

Matematikk er for mange studentar eit vanskeleg fag. For ein del studentar er det svært vanskeleg. Trass i at SALU-studentane hadde høge inntakspoeng, galdt dette også ein del av desse. Fleire studentar hadde vanskar med tileigninga av innhaldet i matematikk på det nivået det vart gitt på høgskolen. I intervjurunden våren 2013 hevda fleire studentar at krava i høgskolepensumet låg høgt over det som var aktuelt for undervisning også på tiande trinn, og kritiserte dette. Men i realiteten var det nok studentane som ikkje hadde god nok kunnskap om læreplanverket sine krav til matematikk i grunnskolen. Faglærer i matematikk stadfester at matematikkundervisninga var oppe på tiandeklassenivå, men ikkje høgare, og også at det fanst det studentar som syntest dette var heilt forferdeleg.

Men det er sjølvsagt avgjerande viktig at studentane har lært seg den matematikken som trengst, og her seier faglærer i matematikk at ho var veldig tydeleg i forhold til studentane. Dei fekk beskjed om status: ikkje alle meistra til dømes alle sider ved prosentrekning skikkeleg, og heller ikkje enkel aritmetikk, og at dei derfor måtte rekne og jobbe med dette. Ein del studentar vart veldig provoserte over nivået på den matematikken dei skulle kunne, og ville ikkje ha dette vanskelege pensumet. Men dei fekk tydeleg tilbakemelding på at det er dette som er pensum, og ein del reagerte og kritiserte matematikklærarane. Ein av studentane som ikkje var einig i denne kritikken, tok i intervjurunden våren 2013 sjølv initiativ for å få sagt følgjande:

Eg veit ikkje om det er relevant, men ein ting som eg reagerte på i alle dei tre åra, det var at mange av studentane stilte heilt urealistiske krav til høgskolen, spesielt til lærarane. Mange av dei fekk gjennomgå veldig hardt i tilbakemeldingar frå klassen, noko eg synest var veldig urettferdig. Høgskolen fekk tilbakemelding om at dei var misnøgde med undervisninga fordi det var for mykje å gjere, det var for mange forprøver og sånn. Denne tilbakemeldinga syns eg var urettferdig i forhold til den innsatsen studentane la ned sjølve. I praksisperiodane veit eg ikkje kor mykje den enkelte jobba, men i høgskoleperiodane har eg sett at det var mange som ikkje jobba så hardt som dei gav uttrykk for. Det at mattelærarane fekk gjennomgå ganske mykje, det synest eg var veldig urettkomme. Så det håpar eg at spesielt mattelærarane forstår, at det kanskje låg ein del på studentane sine skuldrar også, at det ikkje var berre dei som ikkje klarte å gjere jobben skikkeleg på alle punkt. Noko av kritikken var kanskje rettkommen, men... Det viktigaste for meg er vel kanskje berre dei lærarane som

tok altfor mykje inn over seg den kritikken som kom, - altså for eksempel i begynnelsen på undervisninga i matte, i geometri for eksempel, der lærarane tok utgangspunkt i at studentane hugsa det mest grunnleggjande som vi gjekk gjennom på ungdomsskolen. Men det var det mange av studentane som ikkje gjorde. Og det er jo kjent at mange lærarstudentar synest at matematikk er vanskeleg. Men då fekk jo lærarane kraftig kritikk, for at dei gjekk for fort gjennom det som ein student eigentleg burde kunne frå ungdomsskoleundervisninga – og det syns eg jo er urettferdig.

Også matematikken for lågare trinn fanst det studentar som ikkje forsto, men det var naturleg nok særleg på ungdomstrinnet ein kunne merke at studentane sleit med faget. Dette kunne føre til at rettleiinga vart vanskeleg. Faglærer i matematikk nemner eit eksempel frå ungdomstrinnet på at ein student har vanskar med å ta imot rettleiing frå praksislæraren, fordi denne har uttrykt at studenten ikkje kan nok matematikk. Her går faglærer inn med fagleg rettleiing så studenten kan gjennomføre undervisninga.

Spørsmålet blir så korleis ein kan unngå å komme opp i slike situasjonar som denne sist nemnde. Eitt svar er sjølvsagt det arbeidet som ein faktisk gjorde i SALU: Gjennomføre eit arbeid med fagplanane for å leggje til rette for samkjøring mellom høgskolefaget og faget slik det vart undervist på partnarskolane. Her vart det også i matematikk gjort eit grundig arbeid. Det finst dokumentasjon som viser korleis det vart sett opp detaljerte kjøreplanar for matematikkundervisninga på høgskolen slik at den skulle ha mest muleg samsvar med planane på partnarskolane. Alle meinte det var muleg å bestemme kva matematikkinnhaldet på partnarskolane skulle vere to år seinare enn planlegginga, då matematikkundervisninga på høgskolen skulle starte. Det vart laga ein fagplan med emneplanar som føresette at bestemte emne skulle komme på bestemte tidspunkt. Alle i fagplangruppa ønskte emnemessig samsvar mellom høgskoleundervisning og praksisundervisning. Men då matematikkundervisninga var starta opp, og dette skulle gjennomførast, var det varierende korleis det gjekk. På lågare trinn gjekk det bra, her var det også lettare å vere fleksibel for praksislæraren. På høgare trinn, og særleg på ungdomstrinnet, gjekk det ikkje så bra.

Det tydelegaste eksempelet på dette siste er geometriemnet. I fagplanane for studentane var det lagt opp til at ungdomstrinnsklassane på praksisskolen *ikkje* som vanleg skulle starte med geometrien, men vente med den til praksisperioden starta. Studentane ville då ha fått undervisning i geometri på høgskolen, og ville vere klare til å undervise i emnet. Men her gjekk det gale. Partnarskolen starta med geometriundervisning slik ein var van med. Fagplanen som var laga, vart gløymt. Den vart ikkje inkludert i planlegginga på skolen. Dessutan var ikkje dei praksislærarane som skulle ha faget på trinnet, til stades på orienteringsmøtet om SALU før studiestart.

Her kan ein sjølvsagt leite etter skyldige, men det har lite for seg. Eksempelet peikar på eit generelt problem i samarbeid der mange er involverte. Her var det lang tidsavstand mellom fagplanskrivinga og gjennomføringa. Dei praksislærarane som skulle ha studentar i matematikk, hadde ikkje skaffa seg eller fått den nødvendige informasjonen. Aktørar på fleire nivå kunne ha vore meir aktive. Som faglærer i matematikk peikar på i samtale, er

poenget med pilotprosjektet at ein kan lære av slike glipp kan kva som må til for at slike tiltak skal fungere. Informasjonsvegar og samarbeidsforum, og kven som har ansvar for desse, kan ikkje vere uklårt, men må vere etablert av prosjektgruppa, helst i planleggingsfasen. Informasjonsmøtet før semesteret var viktig, men alle relevante aktørar møtte ikkje fram. Og dermed vart ikkje dette møtet tilstrekkeleg. Samtidig var det ingen som tok tak i dette og sytte for at all den nødvendige informasjonen nådde heilt fram til alle aktørane, og tilstrekkelege forum for dialog vart ikkje etablerte.

Kommunikasjonen må altså vere god og samarbeidet tett. Vi hugsar studenten som ikkje greidde å ta imot rettleiing frå praksislæraren fordi denne at meinte studenten ikkje var flink nok i matematikk. Hadde matematikklærarane på høgskolen kjent til kva emne som skulle undervisast i, kunne høgskolen ha tilpassa si undervisning. Emnet kunne ha vore gjennomgått. Det er dette vi ønskjer, å ha høgskoleundervisning i dei tema som er aktuelle, og så ha praksisoppfølging knytt til desse. Då trengst det tid til samarbeidet som *må* til for at dette skal lykkast, både frå høgskolen og partnerskolen si side.

Ei god samkjøring verkar sterkt inn på studentane sin motivasjon. Den blir større når dei opplever at «no er det rett før eg skal ut og undervise i dette emnet». Dersom studentane ikkje merkar eit slikt samarbeid, får dei ei meir tilbakelent innstilling.

På SALU kom ikkje dette samarbeidet langt nok på alle trinn i matematikkfaget. På partnerskolen heldt dei for ein stor del på med sine emne og sin matematikk, og på høgskolen heldt ein på med sine emne, som absolutt var relevante for lærarutdanninga i si breidd, men som i forhold til den praksisundervisninga som skulle skje i SALU, ikkje var situert nok, relevant nok. Det var for mykje to forskjellige verder.

Det studentane sjølv seier om sine erfaringar med dette, er ganske forskjellig. Nokre seier akkurat dette, at det var to forskjellige verder, medan andre seier det motsette: at det klaffa bra heile vegen. Denne forskjellen har samanheng med kva trinn dei hadde praksisen sin på; på lågare trinn var det lettare å tilpasse emna i praksisundervisninga, og praksislærarane kunne vere meir fleksible.

Men spørsmålet ovanfor, om korleis ein kan unngå situasjonar der rettleiinga bryt saman fordi studenten kan for lite fag og praksisrettleiaren ikkje kan takle dette, kan utvidast: Korleis kan ein utvikle ein praksis i matematikkfaget i lærarutdanninga som fungerer slik at den kan heve nivået og utvikle alle involverte aktørar samtidig: faglærer, student, praksislærer og ikkje minst: elev?

Denne spørsmålsformuleringa ligg nær hovudproblemstillinga i NFR-prosjektet *Læringsamtalen i matematikkfagets praksis*, drive av medarbeidarar i Seksjon for matematikkdiraktikk ved Høgskolen i Bergen, og der matematikklærarar i SALU var deltakarar. Dei henta også inn data frå SALU til delprosjekt i det store prosjektet.

Svaret på spørsmålet ligg i kommunikasjon, dialog, informasjonsutveksling sett i system innanfor bestemte rammer og knytt til ei teoretisk overbygning.

Nøkkelordet her er læringsfellesskap. Faglærarane i matematikk i SALU seier at dei synest kanskje ikkje dei fekk til samarbeidet mellom praksis og faget i SALU, men det dei synest var inspirerende, var at dei lærte så mykje om å etablere læringsfellesskap med praksis. Der lærte dei såpass mykje at dei har skrive om det i artikkelen «Mer praksis i lærerutdanning – utprøving av nye praksisformer»²⁵, og også har greidd å bruke det inn i den nye grunnskolelærerutdanninga. Dei ser at det er ganske vellykka å bruke tid på å etablere eit læringsfellesskap med praksislærarar.

Når det i tittelen på artikkelen er brukt «nye praksisformer», er det meint ei utprøvande praksisform. «Studentene går inn i et team med lærerne i praksis. Å jobbe i team betyr at det som foregår i klasserommet, i større grad skal preges som et felles prosjekt. I denne sammenhengen kan faglærere fra lærerutdanningen bringe inn forslag til hvordan en kan ha faglige fokus i praksis» (s 145). I ei slik praksisform samarbeider student, praksislærer og faglærer for å finne fram til fagtema for praksisundervisninga, finne språk, omgrep og forståing som dei har felles for kva som konkret kan skje i undervisninga i grunnskolen. Dei prøver ut på kvarandre og utviklar gjennom dialog ein pedagogisk ide i fellesskap. Denne ideen dreiar seg om kva som skal skje i undervisninga for elevar i klasserommet. Kva skal det matematikkfaglege innhaldet vere, korleis kan det konkretiserast, kva undervisningsmåtar kommunikasjonsformer, elevaktivitetar skal ein leggje opp til som vil støtte læringa, kva skal lærarens rolle vere? Og denne ideen må ein bruke tid på å utvikle. Men ein må gjere det saman, og høgskolelærarane skal ikkje komme og tre ein ide nedover hovudet på praksislærarane. Det er utviklinga av denne ideen i kommunikasjon i eit læringsfellesskap som er løysinga her.

På tilsvarande måte arbeider elevane så i grupper med utgangspunkt i denne pedagogiske ideen. Ideen kan vere ein situasjon som er slik at elevane har bruk for matematiske omgrep og eit matematisk språk for å kunne beskrive og snakke om den. I gruppedialogen gjenbruker elevane matematiske omgrep og utviklar eller leitar fram det matematiske språket som trengst og som dermed gjer dialogen effektiv. *Studentane* kan observere, dokumentere og svare på spørsmål, for dette er eit matematikkemne som dei kjenner godt frå samarbeidet dei alt har gjennomført om den pedagogiske ideen saman med faglærer og praksislærer.

I dette arbeidet er lærings samtalen det sentrale, og den pågår over tid, slik at studentane lagar ikkje eit opplegg for si undervisning som dei leverer inn, verken til faglærer på høgskolen eller til praksislærer. Arbeidet kan likevel dokumenterast på kva for tidspunkt som helst, gjennom notatar eller lydopptak. Men samtalen held fram.

²⁵ Sjå artikkelen «Mer praksis i lærerutdanning – utprøving av nye praksisformer» av Beate Lode og Trude Fosse i boka *Lærings samtalen i matematikkfagets praksis. Bok 1* redigert av Marit Johnsen-Høines og Helle Alrø. Caspar Forlag 2012. S. 143-150.

Men på eitt eller anna eller fleire tidspunkt treng studentane og lærarane ein dokumentasjon, og i arbeidet med læringsamtalen i matematikkfaget i SALU bestemte faglærarane at det skulle skje i praksis. Faglærar seier at studentane kunne sikkert gjort det før praksis, men at dei ikkje ønskte å gi studentane så mykje jobb at dei mista motivasjonen for å vere med på denne måten å jobbe på.

Når faglærarane i matematikk ikkje synest dei kom i mål med etablering av læringsfellesskap med praksis, kom det slett ikkje av motvilje frå praksislærarane si side, men heller av at det representerte eit brot med den vanlege faglærarrollen i forhold til praksisopplæringa. Praksislærarane var ikkje vane med å ha faglærarar så mykje involvert i forhold til praksisundervisninga – vere medspelarar, vere med og diskutere og vere med å tenkje ut noko saman med dei. Praksislærarane sa at faglærarane måtte berre komme ut på skolane, men dei visste ikkje heilt *kvifor* dei ville komme, meiner faglærar i matematikk.

Eit grunnleggjande poeng med læringsfellesskapet er sjølv sagt *læring*. Læring og utvikling, og at dei som deltar i fellesskapet, løfter kvarandre. Faglærarane i matematikk ville komme ut og spørje praksislærarane kva dei ønskte å få til at elevane skulle lære. Poenget var ikkje berre at høgskolelærarane skulle kjenne til kva emne som vart undervist, og komme og rettleie fagleg i dette. Ein ønskte i tillegg å gi tilskot til at praksislærarane kunne oppleve vekst i sin eigen rettleiingskompetanse i matematikk. Dermed trong ein innsikt i korleis praksislærarane tenkte om innhaldet i det elevane skulle lære i matematikk, og ha ein dialog omkring dette. Faglærar i matematikk har erfaring med at når fleire personar har kunnskapar om same emne, så er desse kunnskapane likevel ikkje heilt like, og i den vesle forskjellen ligg det eit rom for at kvar enkelt kan løfte seg. Faglærarane frå høgskolen kan løfte seg, praksislærarane kan løfte seg, og studentane. Studentane løfter seg mykje meir når dei merkar at faglærarar og praksislærarar jobbar saman. Alle må komme i posisjon til å utfordre kvarandre fagleg / didaktisk. Men i SALU kom ein ikkje dit at læringsfellesskapet var der. Det er når det blir etablert, at du kan få eit løft for alle. Då kan alle lære av alle.

Ein annan ting var at praksislærarane var veldig opptatte av det praktiske lærararbeidet, som klasseleiing, i forhold til elevane. Det sterkare fagfokuset som matematikklærarane sin vilje til fagleg / fagdidaktisk samarbeid førte til, braut med dette og førte til reaksjonar. Til dømes kom det utsegner frå aktørar på fleire nivå som kjende trong til å understreke at studentane kunne bli gode lærarar sjølv om dei ikkje kunne så mykje matematikk.

I planlegginga kjem det i mange møtetreferat fram ei uro frå faglærarane si side over om faglæringa til studentane vil bli godt nok ivaretatt i praksis, til dømes i møte i praksisgruppa 1.12.08, der det blir understreka at sjølv om det er viktig for læringa til studenten å kjenne sjølvstendig ansvar i praksis, må ikkje ansvaret «bli så stort at det går ut over studentens høve til å tileigne seg fagstoff på eiga hand.»

Det er ikkje tvil om at i praksisperiodane i SALU var det arbeidet i forhold til elevane som var høgast prioritert. Faglærar i matematikk opplever det slik at studentane fekk lite hjelp til å

beskytte studietida som dei hadde onsdagane. Dei fekk heller beskjed på at praksis er viktigast, og skolane uttrykte også innimellom at dei syntest onsdagane når høgskolen hadde ansvaret, var bortkasta, for studentane hadde så mange andre oppgåver knytte direkte til praksis dei heller burde gjere. Nokre studentar kjente seg veldig inneklemt og opplevde at dei hadde like stor arbeidsbyrde i samband med praksis som om dei ikkje hadde hatt den elevfrie dagen. Og studentane som er så mykje ute i praksis, vil naturleg nok oppleve det same som rektorane og praksislærarane, at praksis er viktigast. Det var lett å tenkje at «vi har eigentleg ikkje tid til dette som høgskolen kjem inn med; det er ikkje relevant no.»

Matematikklærarane kjende på at studentane var så integrerte i praksis at dei hadde lite tid til å lære seg noko matematikk. Så for å prøve å hjelpe dei med å halde seg litt varme i matematikken, fekk studentane i éin praksisperiode eit oppgåvesett som dei kunne rekne på medan dei var der, og bruke ein onsdag på det. Det var ei fagplanbestemt obligatorisk oppgåve å fullføre dette settet. Men det viste seg at den onsdagen av dei fleste ikkje var blitt brukt til det, dei hadde ikkje tid. Matematikklærarane tilbød seg å komme ut og rettleie, men nei, studentane hadde ikkje tid til det, dei måtte gjere heilt andre ting. Resultatet var at ein måtte forandre fagplanen og la denne oppgåva bli frivillig, slik at studentane kunne få tatt eksamen. Dette er eit eksempel som viser at forholdet mellom faglæring og praksis faktisk blei eit konfliktområde i matematikken. Det som manglar her, er ei felles forståing mellom faglærarar i matematikk på høgskolen og rettleiarar og leiing på skolane om at faglæring skulle skje også i praksisperioden, at tida avsett til det, skulle brukast til det. Høgskolelærarane måtte hatt støtte frå praksisskolane og hovudrettleiarane på at slik skulle det vere. Det er ikkje nok å opprette eit læringsfellesskap berre mellom faglærarane og studentane; det er avgjerande viktig at praksislærarane er med og drar i same retning.

Faglærarane meiner det var vanskeleg å undervise denne klassa i matematikk, for studentane fekk for lite tid til å konsentrere seg om faget. Dette var også på grunn av lengda på praksis, og galdt dermed for alle faga i SALU. Faglæringa måtte bli veldig intensiv i dei periodane dei var på høgskolen.

Faglærar understrekar at det er viktig at praksisopplæringa til studentane har faglege teoretiske element. Det er viktig at ein kjem litt lenger enn den etablerte erfaringa som lærarane sit med og heile tida gjer seg. Ein treng innsikt i teoriar om matematikklæring som kan utfordre erfaringane. Praksisopplæringa må innehalde element frå det store forskingsområdet som heiter matematikkdiraktikk. Vidare er det viktig at studentane lærer seg sjølve matematikken. Men desse to går alltid saman. Matematikkdiraktikken handlar ofte om kommunikasjonsformer i matematikk. Og for å få til ein god kommunikasjon, må ein også ha god innsikt i sjølve matematikken.

Samla sett får eg forståing av at erfaringa med SALU var interessant og inspirerande for matematikklærarane, sjølv om det var noko ein ikkje fekk til denne gongen. Her vart det så tydeleg kva som må til for at det skal vere muleg å etablere eit læringsfellesskap i matematikk. Det går an å få dette til, dersom ein kommuniserer mykje meir, og utviklar

felles oppfatningar av kva og korleis ein skal kommunisere overfor studentane, også i rettleiingssamtalar, og av kva som er viktig.²⁶

²⁶ Mykje av innhaldet i det som her er skrive om praksisbasert fagopplæring knytt til matematikk, kviler på ein samtale eg hadde med faglærer i matematikk i juni 2013.

Skolebasert tid. Praksis

"... I will argue that issues of education should be addressed first and foremost in terms of identities and modes of belonging, and only secondary in terms of skills and information"

(Etienne Wenger 1998 s. 263)

LÆRING I PRAKSISFELLESKAP

Skolebasert allmennlærerutdanning var organisert slik at praksisopplæringa gav utvikling av kjennskap, nærleik og personrelasjonar over tid. Heile skolane var med, og opna seg med sine rom, personale, ressursar og aktivitetar for å gjere studentane til deltakarar. Studentane melder at i tillegg til praksisomfanget var kontinuiteten, det at dei var på berre ein eller to skolar i alle dei 32 praksisvekene, noko av det viktigaste ved SALU. Tanken var at studentane skulle lære gjennom deltaking over tid i fellesskapen på skolane.

Teori omkring praksisfellesskap og læring i praksisfellesskap er utvikla m.a. av Etienne Wenger og Jean Lave og passar godt med mykje av det som skjedde i praksis i SALU.

Lave og Wenger held fram at praksisfellesskap som fenomen har vore ein del menneskelivet til alle tider heilt frå vi begynte å kommunisere og samhandle om å løyse oppgåver. Praksisfellesskap finst overalt, i arbeid og fritid, der folk er med og engasjerer seg. Det er ein så sjølvsgd del av måten menneske samhandlar på at ein ikkje tenkjer over det. Det Lave og Wenger har gjort, er å løfte fram dette fenomenet ved å omgrepsfeste det og studere det slik at ulike sider ved det blir synleg, og å knyte det til teori om læringsprosessar.

Lave og Wenger knyter læring til praksisfellesskap, men meiner at deira omgrep om læring ikkje står i motsetnad til eller stengjer ute andre læringsteoriar. Men dei er opptatt av at sidan praksisfellesskap finst overalt, vil også læring skje overalt og heile tida. Det er ikkje slik at læring er avgrensa til bestemte, gjerne institusjonelle samanhengar der det er lagt til rette for det, og der det er bestemt at læring skal skje, som i skolen. (Føremålet med å ha skolar er dermed ikkje at læring skal skje, sidan den skjer uansett, men skolar finst for å styre innhaldet i læringa og for å effektivisere læringa av det utvalde innhaldet. I tillegg til dei andre funksjonane som skolen etter kvart har fått.)

Når menneske engasjerer seg i dei fellesskapa dei inngår i og yter tilskot til praksisen i fellesskapet, lærer vi. Læringa skjer gjennom deltakinga. Denne læringa er på ein og same gong både årsak til at fellesskapet utviklar seg som fellesskap, og eit resultat av fellesskapet. Dette er ei situert læring.

Slik det her går fram, oppfattar teoriar om situert læring, som det finst fleire av, læring som ein sosial og relasjonell aktivitet eller prosess. Dette synet på læring vil skyve i bakgrunnen oppfatningar av læring som ein individentsentrert, kognitiv prosess for tileigning og reproduksjon av ferdig kunnskap. Dagrun Kibsgaard Sjøhelle skriv i doktoravhandlinga si:

Lave og Wenger skriver om situert læring gjennom perifer legitim deltakelse (Lave & Wenger 1991, Wenger, 1998). Fra deres perspektiv handler situert læring om å bevege seg fra en mer perifer posisjon i et praksisfellesskap til gradvis og gjennom deltakelse bli et fullverdig medlem i dette fellesskapet. Begrepet "legitim perifer deltakelse" har særlig vært knyttet opp mot mesterlæringsteorier (Nielsen og Kvale (red.) 1999), der lærlingen tilegner seg kunnskap ved å etterligne og lære av de som er mer kompetente i fellesskapet²⁷. Lave og Wenger understreker imidlertid at det er praksisfellesskapet, mer enn mesteren, som er det sentrale i deres læringsteorier. (Sjøhelle 2007) s. 29.

Slike fellesskap har svært forskjellig karakter; dei kan vere både formelle og uformelle. Lave og Wenger definerer praksisfellesskap fleire stader. Éi beskriving er at praksisfellesskap er noko som blir skapt over tid. Det er likevel ikkje slik, seier Wenger, at ei spesifikk minimumstid er nødvendig. Det dreiar seg heller om å halde oppe tilstrekkeleg gjensidig engasjement i det å gjere ein jobb saman lenge nok til å lære noko meningsfullt. "From this perspective, *communities of practice can be thought of as shared histories of learning*" (Wenger 1998) (s. 86, utheva i kjelda).

Praksisfellesskap blir altså skapt i ein prosess av legitim deltaking. Dei som er med i eit slikt fellesskap, er der som *legitime* deltakarar. Ein lærarstudent får legitimiteten sin i praksisopplæringa frå det faktum at han er lærarstudent og er plassert av høgskolen på ein bestemt skole etter avtale med skolen. Men i ein vanleg praksis (som i allmennlærerutdanninga eller grunnskolelærerutdanninga) kan lærarstudentar knapt seiest å bli deltakarar (korkje legitime eller perifere) i *heile* praksisfellesskapet på skolen (dvs heile kollegiet), men berre i eit avgrensa fellesskap som i si minste form består av praksislærer og medstudentar i praksisgruppa. Men i SALU var heile skolen med på prosjektet, og det var lagt stor vekt på å understreke studentane sin legitimitet i heile kollegiet.

Perifer deltaking seier noko om plasseringa i fellesskapet. Eit kjenneteikn ved praksisfellesskap er at alle deltar og yter sitt og lærer av kvarandre, og at det er i prinsippet

²⁷ Her er Kaare Skagen (2009) si oppsummering av hovudtrekka ved meisterlæring slik han refererer Nielsen og Kvale i ein artikkel om rettleiing i lærarutdanninga:

«Mesterlæren er en læringsform som først og fremst er knyttet til opplæring i håndverk ved at unge blir innviet i kunnskaper, verdier og ferdigheter. Mesterlæren er opplæring gjennom deltagelse i et yrkesfellesskap, og forholdet mellom lærlinger og mester er avgjørende. Opplæringen skjer gjennom observasjon, utprøving, korreksjon og forbedringer. Veiledningen skjer i nær tilknytning til yrkesutøvelsen, og evaluering er en del av veiledningen. Det er karakteristisk for mesterlæren at veiledningen er uformell og direkte i formen. En mesterlære bygger på prinsippene om mesterens faglige autoritet og respekt for yrkestradisjonen, og modelllæring er en vesentlig læringsmetode. Interessen for lærlingens praktiske yrkesteori er ikke stor. I stedet forlanges det at lærlingen skal studere mesterens ferdigheter og kunnskaper oppmerksomt og bevege seg mot dennes faglige nivå (Nielsen og Kvale, 1999, s. 29)».

ingen som har definisjonsmakt eller ein styrande funksjon. Motsetninga til perifer er *full* deltaking, og Lave og Wenger ser som sagt læring i praksisfellesskap som situert læring der den lærande flyttar seg frå ein meir perifer posisjon i ein praksisfellesskap til å, gradvis og gjennom deltaking, bli ein fullverdig medlem i fellesskapen. (Jf. Sjøhelle i sitatet ovanfor). Legitimitet og periferitet blir då to modi for deltaking som er nødvendige for å gjere full deltaking potensielt muleg. Og i den perifere deltakinga må den lærande ha tilgang til alle dei tre dimensjonane av praksis: a) til gjensidig engasjement med dei andre medlemmene av fellesskapet; b) til det dei gjer og det dei seier og diskuterer i samband med det dei held på med; c) til det repertoaret som er i bruk. Deltakarane må bli engasjerte og få ei forståing av korleis fellesskapen arbeider. (Wenger 1998, s 100)

Når eit praksisfellesskap oppstår, er det fordi det finst menneske som har kontakt med eller kjem i kontakt med kvarandre og som står overfor ei eller fleire oppgåver som dei må løyse eller utfordringar dei må møte. Det treng ikkje dreie seg om ei felles oppgåve, men utfordringane må ha fellestrekk som gjer at deltakarane vil ha utbytte av å gi og få innspel frå dei som er i tilsvarende situasjon: "working with others who share the same conditions" (Wenger 1998, s 45). Lærarane i eit kollegium har felles rammer og felles overordna oppgåver eller oppdrag. Studentane i SALU hadde felles rammer. Deltakarane har ei felles forståing av kva dei held på med, og over tid utviklar dei eit fellesskap. Ein definisjon frå Lave & Wenger er at praksisfellesskap er "*deltagelse i et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hva det betyder i deres liv og for deres fællesskaber*" (Lave og Wenger 2003, her etter Sjøhelle 2007)). I boka *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, som Wenger har gitt ut åleine, finst følgjande definisjon: "*Communities of practice are the prime context in which we can work out common sense through mutual engagement*" (Wenger 1998: 47).²⁸

I fellesskap av denne typen vil det nødvendigvis skje fleire ting parallelt med læringa og utviklinga av det sosiale livet knytt til fellesskapet. Det viktigaste her utvikling av identitet hos deltakarane tilknytt fellesskapet. Deltakinga formar ikkje berre kva vi gjer, men også kven vi er og korleis vi fortolkar det vi gjer. Vi-kjensla kan kanskje uttrykkjast slik: "Vi som er i denne situasjonen med desse utfordringane, oppgåvene og interessene og som hjelper kvarandre". SALU-studentane hadde, som vi har sett, identitet knytt til at dei var med på

²⁸ I boka *Praksislæreren* (2010) skriv Vivi Nilssen om læringsfellesskap. Ho peikar på at kollegiale læringsfellesskap er blitt ein del av lærarrollen og ein nødvendig føresetnad for å nå måla for verksemda i skolen. (s. 42) Ho peikar vidare på at i praksisopplæringa vil lærarstudentane "sammen med praksislæreren inngå i et slikt læringsfellesskap, noen ganger også med flere praksislærere og flere studentgrupper. Andre yrkesgrupper kan også inngå i dette fellesskapet. Sammen har de ansvar for å legge til rette for læring og utvikling for en bestemt elevgruppe over en bestemt tidsperiode i en bestemt kontekst. At praksislærer og studentgruppa planlegger sammen, er derfor en vesentlig del av det å utvikle lærerkompetanse. Det spesielle med dette lærerfellesskapet i motsetning til kollegiale fellesskaper er at det består av en deltaker (noen ganger flere) som er mer kyndig enn de andre deltakerne på det området de samarbeider om." Praksislæreren har større kunnskap, men lærarstudentar kan også ha større kunnskap på relevante område som dei kan bidra med. Nilssen skriv vidare at studentane utviklar yrkesidentitet i arbeidet i læringsfellesskapet, og lærer å kjenne seg sjølve både kognitivt, relasjonelt og kjenslemessig. (s. 124 f.)

dette prosjektet: "Vi som er SALU-studentar." "Eg som er ein SALU-student." Men samtidig fekk dei over tid ein identitet knytt til skolane dei var på. I boka *Praksislæreren* skriv Vivi Nilssen:

Det å være deltaker i et læringsfellesskap innebærer forhandlinger om individuelle identiteter i fellesskapet, og samtidig bygge opp en identitet som er med på å definere fellesskapet. Våre identiteter forankres i hverandre og det vi utretter sammen (Wenger 1998). Det er et mål at studentene skal utvile seg til autonome lærere som kopler profesjonsfaglighet sammen med personlighet (2010) s. 43.

Med andre ord skal enkeltstudenten og studentane saman utvikle sine læraridentitetar.

Lave og Wenger bruker omgrepet "domene" som nemning på det felles kunnskapsforrådet som finst og over tid er utvikla i eit praksisfellesskap. Det å ha denne kunnskapen er med og dannar identiteten til deltakarane. Ein perifer deltakar vil naturleg nok i starten ikkje ha full forståing og meistring av domenet, men læring i praksisfellesskap går ut på at gjennom å delta, oppnår ein dette over tid, samstundes som ein er med og utviklar domenet. Det ein då også får tilgang til, er eit felles repertoar av kunnskap, delte erfaringar, historier, reiskapar, måtar å gjere ting på, å nærme seg ei oppgåve på, å løyse problem på.

Eit trekk ved domeneomgrepet er at det refererer til noko eksklusivt, i den forstand at ein person som står utanfor og prøver å beskrive domenet, ikkje vil greie det. Tilgangen til domenet kan berre skje på éin veg, nemleg ved deltaking. (På denne måten er domeneomgrepet også knytt til omgrepet "innviing" slik det er brukt i meisterlæreteori. Meisteren si oppgåve er å innvie lærlingen i løyndommene i yrket.)

For min del synest eg dette domeneomgrepet er i slekt med, men utan å falle heilt saman med, kulturomgrepet, slik det er brukt i "skolekultur". Det er berre éin inngang til ein skolekultur, og det er å bli ein del av den. Og å ha ein identitet knytt til den. Nær i slekt er også "lærarkultur" og "læraridentitet". Uttrykket "å komme på innsida av" er knytt til dette. For å komme på innsida, kan ein ikkje vere ein tredjeperson som observerer, ein må rett og slett vere deltakar. Og så får det heller finnast ulike grader av deltaking, frå perifer til full. Men utan at den er legitim, er det inga deltaking.

Heller ikkje ein deltakar som er full deltakar og har full tilgang til domenet, vil kunne formidle den kunnskapen som er domenet. Og det er fordi denne kunnskapen er distribuert og dynamisk. Den er distribuert og strekt ut over alle deltakarane, og den er ein del av dei, den er ikkje samla og tilgjengeleg verbalt verken i hierarkisk eller episodisk form. Og den er dynamisk ved at den aldri er endeleg og avslutta. Men samtidig er kunnskapen situert, knytt til dette domenet i dette fellesskapet.

Legitimiteten til studentane i SALU var etablert ved at dei var med på prosjektet. Samtidig hadde dei ein annan og sterkare legitimitet enn studentar som kjem i praksis vanlegvis har. Dei skulle vere der lenge, 32 veker, det var ikkje berre ein kort periode og så vidare til neste skole. Skolane tok imot dei med eit langtidsperspektiv i tankane, dei tok ansvar, dei visste at

den praksisopplæringa studentane fekk her, det var bortimot heile praksisopplæringa i lærarutdanninga deira. Den eine av praksiskoordinatorane understreka dette: Det første året investerte skolen (leiinga, koordinatorane og rettleiarane) mykje arbeid og tid i oppfølging og rettleiing. Seinare kunne dei hauste fruktene av denne investeringa ved at studentane enklare og raskare kunne gå inn i dei aktuelle praksissituasjonane. Studentane lærte å bli lærarar gjennom å delta og slik gå vegen frå perifere posisjonar i praksisfellesskapet til på mange måtar å bli fullverdige medlemmer. Så fullverdige medlemmer som dei kunne bli utan å vere tilsette ved skolane.

KVA GJORDE STUDENTANE I DEN SKOLEBASERTE TIDA?

Av Plan for praksisopplæring (vedlegg) går det fram at studenten hadde full arbeidsdag på skolen, men at det var avsett ein dag i veka til studiearbeid eller undervisning. Dette var onsdagen, den elevfrie dagen, profesjonsdagen eller integreringsdagen som den også blei kalla. Resten av tida følgde studentane i prinsippet hovudrettleiaren sin arbeidsdag.

Observasjon, eiga undervisning, rettleiing, medlærararbeid

Studentane observerte hovudrettleiaren, og dei to studentane i praksisgruppene observerte kvarandre, og begge deltok i rettleiinga. Dessutan var det individuell rettleiing. Det var elles vanleg at studentane gjekk inn som medlærarar eller hjelpelærarar i eit tolærarsystem, både når hovudrettleiaren underviste eller når medstudenten underviste, ved at dei tok seg av elevar med spesielle behov. Dette kunne skje i klasserommet, eller i mindre grupper av elevar eller med enkeltelevar som vart tatt ut av klasseromet. Studentane vart etter kvart diskusjonspartnarar for hovudrettleiaren og i ein del tilfelle også for andre praksislærarar.

I planen for praksisundervisning står det at kvar student skulle ha ansvar for 10 timar undervisning og 10 timar observasjon eller deltaking hos medstudent kvar veke. Det viste seg fort at dette var vanskeleg å gjennomføre i praksis i løpet av dei fire dagane per veke. Skolane tok det difor opp på samarbeidsmøte i slutten av oktober første hausten. Studentane skulle jo også delta på fellestida på skolen og felles planlegging, førebu samarbeidsprosjekt og førebu praktisk dramaeksamen (første året). Vesentleg tid gjekk med til førebuing og etterarbeid til undervisninga. Det vart difor vedtatt at kvar student skulle ha 5-8 timar eiga undervisning, og delta saman med medstudent, eventuelt rettleiar, i 8 timar, til saman 16 timar kvar veke. Dette heldt ein fast på resten av prosjekttida.

Studentane skulle følgjast tett med rettleiing med sikte på progresjon for den enkelte studenten. Tilbakemeldingane viser at det var variabelt kor mykje tid som vart brukt på førrettleiing, men at til etterrettleiing brukte ein stort sett tida som var avsett.

Dersom hovudrettleiaren ikkje hadde undervisningsoppgåver i eit fag studenten skulle ha praksis i, kunne studenten få praksis hos ein annan praksislærer på teamet.

Tilbakemeldingane frå studentar fortel at det varierte mykje kor stort ansvar denne læraren tok: Av og til rettleiingsansvar, men like ofte stilte vedkommande berre klassen og timane til disposisjon til observasjon og undervisning. Dermed vart det hovudrettleiaren sin jobb å følgje opp studenten også her.

I tillegg kunne studentar etter avtale observere undervisninga til studentar på andre praksis-par. Det kunne vere for å lære om eit anna trinn, eller om eit opplegg dei hadde fått nyss i var interessant.

Studentane hadde også åleinepraksis i ganske varierende omfang. I partnarskapsavtalen låg dette under overskrifta «kompensasjon / fagleg styrking». Åleinepraksisen skulle altså gi praksislærarar høve til å skaffe seg fagleg oppdatering eller til dømes drive med planleggingsarbeid. Under trinnovertakinga ("til sammen minimum 3 uker i løpet av 2. til og med 5. semester") kunne lærarane reise bort på kurs.

Ikkje-undervisningsbasert lærararbeid

Studentane deltok i fellestida på skolane, på morgonmøte og andre fellesmøte, sjølv om det hendte at dei vart permitterte dersom skoleleiinga eller hovudrettleiaren vurderte at møta hadde lite læringspotensial for studentane.

Studentane deltok også på teammøte, der dei hadde fullt høve til å komme med synspunkt og forslag og stille spørsmål. Det kjem fram i studentintervjua at alle teama ikkje var like opne for studentinnspel, så dette fungerte ikkje likt for alle studentane. Studentar deltok i planarbeid, og nokre fekk heilt frå første dag ansvar for å leggje vekeplanar, som så vart vurderte og diskuterte i med hovudrettleiar og / eller i teama. Studentar deltok også i faggrupper der dei kunne ha utbytte av det.

Studentar deltok i elevvurdering og elevkartlegging, og gjennomførte elevsamtaler.

Studentar deltok i foreldremøte og i utviklingssamtalar med foreldre, og det finst eksempel på at studentar fekk ansvar for å leie slike samtalar.

Studentar deltok også i møte med skolen sine samarbeidsinstitusjonar – oppfølgingsteneste og støtteapparat, PPT, barnevern.

Studiedag i praksisperiodane / elevfri dag på praksisskolen

Onsdagen var som tidlegare sagt "elevfri dag". Denne dagen fekk litt forskjellige namn, som profesjonsdag eller integreringsdag, og blei også brukt til litt forskjellig:

Delar av mange onsdagar vart brukte til undervisning for studentane. Dette skulle vere praksisbasert fagopplæring. Delar av undervisninga i profesjonsfaget vart lagt her, og ansvar for dagane fordelt mellom faglærarar frå HiB eller lærarar frå praksisskolen etter kor stor del av profesjonsfaget dei hadde fått ressursar til. Elles låg det i planen at studentane om onsdagen også kunne arbeide med eigne førebuingar og etterarbeid knytt til praksis, og med sjølvstudiar. Føresetnaden var at onsdagen skulle planleggjast og rapporterast etter avtale med hovudrettleiar, evt faglærer.

I intervju framstiller studentane tre svært travle og krevjande år. Ein student seier at *”det kom veldig brått på at her var det veldig mykje å gjere. Eg hadde erfaringar frå lukka studium i nesten tre år og eg hadde ikkje forventningar om at det skulle vere like mykje arbeid her”*.

Eg får inntrykk av at praksisperiodane har dominert studiet. Metaforisk uttrykt: I praksisperiodane var studentane i felten, der lærte dei veldig effektivt ved intens erfaring og samarbeid, medan utanom praksisperiodane var dei bak linjene og kunne ta seg inn, skaffa seg breiare kunnskap og rusta seg til neste periode. Praksisperiodane og høgskoleperiodane var som forskjellige tilstandar. Studentane var i «praksisbobla» eller i «praksismodus». Dette er uttrykk som dei bruker i intervju. Når dei kom tilbake på høgskolen, kom dei i «høgskolemodus» og kunne roe ned litt. Det kunne vere mykje å gjere då også, men det var ikkje som i praksis. Men fleire opplever også høgskoletida som krevjande.

Men har alle studentane opplevd det slik? Kanskje var det ikkje så hardt arbeidspress likevel? Eit par av studentane meiner iallfall det. Her er ein av dei:

Til tider var det travelt med oppgåveskriving og innleveringar, men eg kan ikkje seie at eg har jobba meg i hel, eller at eg kom i ei veldig tidsklemme på nokon måte. Praksis hadde jo gjerne studieuke eller ein ferie inne i seg, der du kunne hente deg inn med ting du hadde å gjere. Så det var greitt lagt opp sånn. Idet du er midt inne i det, kjennest det tøft, men idet du set siste punktum, så tenkjer iallfall eg at det var jo ikkje så ille.

VAR STUDENTANE INKLUDERTE I LÆRARFELLESKAPEN PÅ SKOLANE?

I praksisperiodane fanst studentane overalt i skolebygningen. I gangane var dei på hei med dei faste lærarane og med elevane, på personalrommet i lunsjen sat dei dels saman som gruppe eller dels saman med dei faste lærarane eller skoleleiinga:

Og når vi sat og åt, så sat jo alle lærarar og studentar saman, og vi blei invitert med på sånn here lønningspils, og alt mulig – så dei var veldig flinke å inkludere oss.

Det kjem fram at studentane etter kvart glei godt inn kollegialt, vart kjente og aksepterte. «Eg følte at det var ein gradvis prosess, iallfall for min eigen del, å føle at eg hørde heime der,» seier ein student.

Men samtidig var dei høgskolestudentar som skulle lære fag, pedagogisk teori, didaktikk, dei skulle forhalde seg til faglærar som kom på praksisoppfølging. Dei utgjorde ei eiga gruppe der dei hadde rollen som medstudentar. I SALU fekk denne rolla mykje å seie for læringa til studentane, som eg skal komme tilbake til.

I intervjuja spurde eg medlemmer av dei forskjellige aktørgruppene om og i kor stor grad studentane var inkluderte og ein del av fellesskapen på skolane. Her er først rektorane. Sitata viser tydeleg at dei var nettopp legitime, men ikkje fulle deltakarar.

- *Etter kvart så vart dei faktisk det. Vi var veldig spent på dette. Eg trur dei var veldig interesserte i å samhandle og «infiltrere» heile organisasjonen, samtidig som eg trur lærarane var veldig inkluderande. Så eg trur det var ein god match, og ei god samansmelting. Men som studentar hadde dei ein annan posisjon. Dei var jo ikkje tilsette på skolen. Så noko forskjell måtte det jo bli.*

...

- *Studentane vart sett på av alle som kollegaer. Dei deltok på dei fellesarenaer som skolen hadde, felles tid, utviklingstid, dei var på personalrommet akkurat som lærarane var, deltok i førebuing av undervisning på trinna dei tilhørde. Dei hadde ikkje same ansvar som ein lærar, men litt av poenget var at dei skulle delta på linje med ein lærar, få oppleve kva det vil seie å vere lærar. Derfor drog vi dei inn i alle dei arenaer som var muleg.*

Med andre ord, dei var legitime perifere deltakarar i heile lærarfellesskapet. Den følgjande utsegna frå ein hovudrettleiar fortel at studentane over tid vart mindre og mindre perifere:

Dei var veldig til stades, veldig tydeleg deltakande og til stades. [...] Dei vart jo sett på av lærarane som kollegaer. Og dei delte gjerne opp undervisninga, dei fordelte arbeidsoppgåver og delte ungane i grupper. Så dei blei sett på som medlærarar. Spesielt andre og tredje året. Dei var veldig iderike, mange av dei, og flinke klasseleiarar.

Ein praksiskoordinator peikar på at «meir og meir for kvart år så gleid dei veldig godt inn her». Eit studentsitat rapporterer følgjande replikk som kom frå ein av dei tilsette lærarane då prosjektet gjekk mot slutten:

«Nå synes vi at vi mister en del av lærerstaben vår.» Det kjente dei på og vi på. Dei syntes det var så greitt om dei trong vikarar, då gjekk dei berre inn på studentrommet og spurte om det var nokon som hadde sjanse til det.

Også høgskolelærar i RLE understrekar den positive holdninga til studentane på partnerskolane som svært viktig. Dei kom til skolar som var opne og interesserte i dei, og gav dei kjensla av at skolen og studentane var saman i eit felles prosjekt. Studentane fekk

ei høg grad av legitimitet. «*Dei måtte jo kjenne seg så velkomne, og det var kjempeverdifullt og viktig for at prosjektet vart så vellykka*».

Her er nokre studentar si oppleving av graden av deltaking, slik dei svarte på eit spørsmål som i intervjumalen hadde følgjande form: "Opplvde du at du var del av eit fellesskap på skolen? Blei du inkludert? Deltakar, men perifer? Full deltakar?"

Veldig deltakande. Vi blei tatt med på alt, eigentleg, som avgjerder, vi sat med årsplanar der vi fekk komme med forslag, så eg har fått méd opplegg som eg har kjørt i undervisning som er i årsplan på skolen der eg var. Og eg fekk prøvd meg på utviklingssamtalar med elevar og foreldre – der eg styrte samtalen. Og då eg føler at eg er veldig deltakande. Vi var òg vikarar, mot betaling. Dei kom berre inn [på arbeidsrommet vårt] og henta dei som hadde mulegheit.

...

Eg føler eg alt har jobba tre år, eigentleg. Det er litt den følelsen eg sit med. For vi blei jo kasta litt ut i det. For vi fekk jo utfordringar som i begynnelsen gjekk litt over hovudet på oss. Men eg trur det og gjorde at vi kanskje voks veldig fort i begynnelsen då, og torde å gjere litt meir sjølve. [...] Og på alle desse møta vi var med på, så forventa dei at vi skulle komme med innspel. Det var vi som f eks laga vekeplanane og sette læringsmål, og så godkjente dei det. Så eg følte at eg jobba på skolen, berre at det var nokon som passa litt på oss.

...

I samarbeidssituasjonar, team, diskusjonar kjende eg meg som ein fullverdig deltakar. Elles har eg vore i arbeidskollegium før, og her kom eg så nær at eg såg kollegiet og arbeidsmiljøet og dei spenningane som fanst der, så vi lærte noko om dette òg. Korleis ein kommuniserer kollegaer imellom. Alle desse tinga som ikkje står i ei bok. Vi var ikkje heilt fullverdige deltakarar i kollegiet, men vi var veldig positivt mottatt. Og du følte deg respektert, du kunne setje deg ned med kven du ville av lærarane, og vere fullverdig med i samtalar.

...

Vi følte oss veldig inkludert. Alle var positive og ville hjelpe oss og det var aldri noko problem å spørje.

-Du var deltakar, men perifer? Full deltakar? Kor stor grad av deltaking?

Vi fekk lov å vere med på munnleg eksamen, tiande trinn, på munnleg prøveeksamen, vi fekk vere med å setje karakterar, vere med på foreldremøte, var med og skreiv vekeplanar, hadde rettleiingssamtalar, gav karakterar på eiga hand. Spesielt på ungdomstrinnet der fekk vi setje alle karakterar, og så sjekka dei over etterpå. Eg reiste på ekskursjonar åleine, med medstudent, til byen, reiste på biblioteket åleine. Så eg følte at vi fekk ta mykje ansvar. Eg følte meg som ein full deltakar, men framleis i ein læresituasjon. F eks når vi sat på munnleg prøveeksamen. Når elevane gjekk ut, fekk vi lov til å gi vår vurdering og setje karakter, og etterpå hadde dei ein diskusjon med oss der dei enten då sa seg einige eller ueinige med oss og forklarte kvifor. Så eg føler at våre tankar og meiningar blei ivaretatt, men at vi var i den situasjon der vi var der for å lære og dette var første gong vi gjorde det. Eg følte meg som ein

fullverdig deltakar også i den situasjonen. Og det er jo det kollegiet handlar om – å snakke med kvarandre og utveksle tankar og meiningar og vere einig og ueinig.

Studentane var altså sterkt deltakande i den praksisfellesskapen som lærarkollegiet utgjør, dei var legitime deltakarar som vart mindre og mindre perifere. Studentane gjorde erfaringar med arbeidsmiljøet og relasjonane der:

Kor viktig var det å vere ein del av praksisfellesskapen der ute og der suge opp ting frå litt forskjellige kantar?

Det syns eg var veldig viktig. Det var noko med å sjå korleis skolane fungerer og korleis lærarar jobbar saman. Ein jobbar jo ikkje for seg sjølv lenger, men i team der ein samarbeider. Det syns eg var godt å få sjå og få vere med på dei møta og i det samarbeidet.

Ein annan student snakkar om «kollegalæring». Studentane utførte same slags lærararbeid som om dei var tilsette der; dei var som kollegaer som «blei tatt på med silkehanskar». Det finst eitt eksempel på at eit par studentar etter eige val overtok ein klasse eit par veker medan kontaktlæraren / hovudrettleiaren var sjukemeld, og som då i nokon grad vart følgt opp av den som var sjukemeld, men mest av dei andre på trinnet og koordinator / rektor. Dette var tatt opp med prosjektleiinga og klarert. Desse studentane fekk hovudansvaret, men fekk også høve til hjelp og konsultasjonar, og syntest det var godt å stå på eigne bein. Læringsutbyttet av dette, seier den eine av dei, gjekk på nettopp dette, å *ha og ta* ansvaret, å *velje* å gjere det å *kjenne* på det.

For min del trur eg nettopp dette er ei viktig erfaring. For ein student som er følgt og ivaretatt av rettleiaren heile tida, som lett kan springe til rettleiaren om han blir usikker, vil det alltid finnast ein rest, noko ukjent, kvite flekker på studenten sitt personlege kart over ansvar og oppgåver i lærarrollen som er knytt til det å ha ansvaret sjølv. "Kva med alt som eg ikkje har møtt? Kva er det? Korleis skal eg møte det, og korleis vil eg klare det møtet?" kan studenten tenkje. Sjølve opplevinga av å kjenne at «no er det eg som har ansvaret, og eg greier det» er ein viktig del av førebuinga til yrket. Som ein student seier:

No jobbar eg som lærarvikar, og kjenner ein heilt annan tryggleik fordi vi blei kasta ut i det, fekk meir ansvar.

I ein artikkel av Kåre Heggen om 'profesjonell identitet' finn eg følgjande:

PI [profesjonell identitet] blir verken skapt eller ferdig forma i profesjonsutdanninga. Langt fleire enn lærarar og medstudentar deltar i denne prosessen, og over lenger tid. I forhold til utdanninga, kan ein spørje seg om ikkje innlemminga i eit praksisfelt eller forholdet til ein profesjon har meir å seie enn ein ofte tenkjer seg, fordi det handlar om å bli anerkjent som «ein av oss» -- å bli tatt med på laget. Som Wenger (1998) kan ein seie at det særleg er i fellesskap av fagfellers praksisutøving PI blir danna og stabilisert, likevel stadig redefinert gjennom ein serie av medlemskap i praksisfellesskap, frå ungdom, gjennom utdanning og i yrkesfeltet (Heggen 2005).

Ein liten ekskurs her til mulege innvendingar mot eit opplegg som i SALU, der studentane fort møtte planlegging og elevar i reell undervisning. I boka *Praksislæreren* peikar Vivi Nilssen på at lærarstudentar, trass i at dei seier dei lærer mykje i praksis, er kritiske til praksis fordi den er for lite lik den verkelege verda. Dei får ikkje prøve seg nok åleine og ta ansvar for større elevgrupper. Nilssen skriv at studentane i praksisperiodane er *”altfor ivrige etter å være lærere ”* (Nilssen 2010 s. 41). Nilssen referer seinare i boka til Dewey (1904) som uroa seg over at studentane hadde eit slikt behov for straks å tileigne seg ferdigheiter i undervisningssituasjonen, og var redd for at dette ville gå ut over det langsiktige målet om å utvikle holdningar, kunnskapar og refleksjonar om lærararbeid. Han meinte difor, skriv Nilssen, at studentane først skulle observere praksis, ikkje for seinare å kopiere teknikkar, men for å lære om den indre sida av lærararbeidet, samspelet mellom elev og lærar, og slik få ei forståing av korleis elevane lærer. Dewey er redd for at dersom ikkje studentane startar med eit slikt fokus, blir dei mest opptekne av den ytre sida av lærararbeidet, som har med å halde disiplin i klasserommet å gjere. Nilssen støttar dette, og finn støtte hos praksislærarar som ho kjenner og siterer, til dømes ei som seier at *”hvis studentene starter å undervise på egen hånd med en gang, blir de tekniske lærere, og de formidler faget uten å se elevene”*. (Nilssen 2010 s 112)

Eg synest det er lett å sjå tankegangen som ligg bak dette, men er den rimeleg? At studentar som raskt møter utfordringane med undervisning, vil bli opptatt av å meistre desse, helst fort og effektivt, verkar rimeleg. Men eg ser ikkje vanskane med at på den eine sida kan studenten tidleg lære seg å vere ein god teknisk lærar, og på den andre sida, når han meistrar desse tekniske sidene, også utvikle seg vidare under rettleiing. Når studentane kjenner at dei startar å meistre det tekniske, kan dei løfte hovudet og sjå seg rundt og begynne å tenkje friare, og vere mottakelege for rettleiing, og nettopp den indre sida av lærararbeidet. *”En skal så når jorden er bekvem”*, heiter ein god metafor frå pedagogikken, og det tidspunktet er inne når studentane har nådd eit nivå i klasseleiing og grunnleggjande undervisningsformer som gjer at dei kjenner seg rimeleg trygge på dette, og er motiverte for å utvikle seg vidare. Slik vi tenkte i SALU, ville vi nettopp utnytte den motivasjonen og energien som ligg i ønsket hos studentane om å raskt få prøve seg. Studentane fekk fort møte realitetane, til og med slik at *”vi fekk jo utfordringar som i begynnelsen gjekk litt over hovudet på oss”*. Ja, dei fekk store utfordringar, og samtidig fekk dei hjelp og rettleiing. *«Men eg trur det og gjorde at vi kanskje voks veldig fort i begynnelsen då, og torde å gjere litt meir sjølve”*. Meistringa av teknikken gir mot og sjølvtilit og nysgjerrigheit til å gå vidare. Det er ikkje noko i intervjuet eg gjorde med studentane som gir belegg for at SALU-studentane er *blitt verande ”tekniske lærere”*. Nedanfor, i avsnittet om kva den lange praksisen har gjort med bildet deira av læraryrket, er det heilt tydeleg at dei til dømes også har lært å sjå elevane og den indre sida av lærararbeidet. Alt så tidleg som i evalueringa av praksisen etter første hausten, der studentane fekk spørsmål om å trekkje fram ei positiv oppleving frå praksis, var det over halvparten av dei som svarte, som skreiv om elevrelaterte opplevingar.

Eg vil ikkje med dette avise at studentar kan ha godt utbytte av å starte med noko observasjon – dette har jo vore, slik eg har opplevt praksis, det vanlegaste. Observasjon er viktig og krevjande, det krev både godt førehandsarbeid på høgskolen, god og nær planlegging der praksislærar er tydeleg på observasjonstema, og det krev etterarbeid der studentane skal komme til orde og få diskutert sine observasjonar og kasta lys over dei frå rettleiaren si side. Omfanget av startobservasjonen er likevel blitt mindre i praksisopplæringa, fordi både praksislærar og studentar har kjent på at ”no kastar vi vekk tida”. Mitt poeng er berre at om studentane får imøtekomme sitt behov for fort å komme i sving med ”reell undervisning”, er det ingen løp som er kjørt nå det gjeld å utvikle korkje den ytre eller den indre sida av lærararbeidet. **Ekskurs slutt.**

Det inntrykket at studentane vart godt inkluderte på skolane, går igjen frå student til student i intervju. Det var rett nok, som tidlegare sagt, ein del studentar som første året hadde praksisen sin i leigde lokalar på ein annan skole. Sjølv om dei vart godt ivaretatt, opplevde desse studentane at dei var utanfor fellesskapen på den skolen der dei eigentleg var plasserte. Men dei gjorde likevel ein jobb som blei lagt merke til, slik rektor fortel:

...eg kjem aldri til å gløyme den førestillinga desse studentane laga saman med elevane. Ei utruleg førestilling desse studentane laga innanfor RLE-faget, som dei framførte for heile skolen og foreldra på sjuande trinn. Fantastisk opplegg. Og vi hadde aldri fått det til dersom det ikkje var for studentane. Så samla sett bidrog studentane til eit heilt anna læringsmiljø på skolen.

Eg vil også nemne ein annan ting som gjeld relasjonen mellom lærarpersonalet og studentane: Ein kunne ha tenkt seg at når det var så mange studentar på kvar av dei to skolane, ville det bli rapportert om konflikter mellom studentar og tilsette lærarar. Her kom det 15-16 personar, som ikkje var tilsette der, inn på eit personalrom der det frå før var 45-50 pedagogar pluss ein del andre tilsette. I ein vanleg allmennlærarpraksis kan det vere slik at ein del av personalet opplever at det blir veldig trangt endå det er mykje færre studentar, og nokre kan bli litt lei av at studentane er på personalrommet «*med sine jakker og luer*». Studentane kan difor oppleve at dei ikkje er så veldig velkomne. Men som ein hovudrettleiar seier:

Dette hadde vi ingenting av, både fordi studentane hadde sitt eige rom, og fordi nesten alle på skolen var engasjerte i dette, hadde eit eigarforhold til det.

DEI SAME TO SKOLANE I TRE ÅR

Skolebasert allmennlærerutdanning hadde som sagt den lange praksis lagt til dei same to skolane i dei tre åra SALU varte. Ein del av studentane var av organisatoriske grunnar berre på ein og same skole i alle tre åra. Ein slik kontinuitet vil ha ein del fordelar og også nokre ulemper for aktørane.

Tilsette på skolane, både koordinatorar, rettleiarar og ikkje minst rektorane legg stor vekt på fordelane, dette at det var dei same studentane som kom tilbake år etter år, at dei *«vart ein del av personalet i nesten ein tredel av skoleåret. At vi slapp dette som er det vanlege, at det kjem studentar og er i ein periode, og så kjem det nye studentar i neste periode. Altså at det var kontinuitet.»* Denne kontinuiteten gjorde det muleg at studentane kunne bli ein ressurs på skolane, slik det er gjort greie for i avsnittet «Nytte». Denne kontinuiteten gjorde det også muleg at studentane kunne gå vegen frå "noviser" (omgrep brukt av Lave og Wenger) til bortimot fulle deltakarar, komme på innsida av skolekulturen og både få utbytte av og yte tilskot til domenet i praksisfellesskapet.

Det som var forskjellig frå år til år, var med nokre unntak

- at studentane skifta skole
- at studentane skifta klassetrinn, og helst hovudtrinn
- at studentane skifta hovudrettleiar

Nokre hadde same skole i alle tre åra, men ingen hadde både same skole, trinn og rettleiar alle tre åra. Nokre fekk likevel same klassetrinn i to år og nokre fekk same rettleiar i to av åra. Dessutan skifta også vekta på faga studentane underviste i. (Det finst likevel eksempel på at ein student samla sett kom til å få veldig mykje RLE på sjetten trinn, og dessutan tilfeldigvis fekk same fag og trinn *etter* SALU, i fjerdeårspraksisen på ALU.)

Opplegget var også at flest muleg skulle få prøve seg i praksis på ungdomstrinnet, men ettersom det var berre den eine av skolane som hadde ungdomstrinn, og begge skolane skulle ha like mange studentar kvart år, vart dette praktisk umuleg. Og slett ikkje alle ønskte ungdomsskolepraksis. Som nemnt var grunnskolelærerutdanninga med si trinndeling (1-7, 5-10) under innføring alle tre åra SALU gjekk. Nokre SALU-studentar innretta seg mot dette og ønskte praksis på enten det eine eller det andre av hovudtrinna. Men ikkje alle kunne få innfridd ønska sine.

Også for høgskolen og høgskolelærarane var det sjølv sagt ein fordel å bli godt kjent på skolane. men særleg for studentane er det innlysande at det var greitt å komme tilbake til ein praksisplass dei kjende, slik ein student seier:

Veldig bra å sleppe å begynne på scratch kvar gong ein kom ut i praksis.

Dette vil naturleg nok gi meir effektive praksisperiodar i den forstand at studentane kan gå rett på sjølve praksisopplæringa. Dei kjenner arbeidsplassen: skolebygningen, skoleleinga, tilgangen på hjelpemiddel, skrivne og uskrivne reglar og måtar å gjere ting på, dei lærer etter kvart å kjenne større og større delar av personalet, og arbeidsmiljøet, dei kjenner ein del av elevane. Studentane må ikkje kaste vekk tida med å lære seg alt dette kvar gong dei skifter skole. Dei er alt deltakarar idet dei kjem tilbake.

Kontinuiteten når det gjeld praksisskoletilknytning vil, saman med den lange praksisen, gi dei grunnlag for større tryggleik i dei aktivitetane dei skal utføre på skolen, slik ein finn antyda i dette intervjuet frå ein student:

Det var bra, og eg er ganske fornøgd med at eg var på same skole alle tre åra. Veldig bra å bli kjent med skolen, personalet og ikkje minst elevane som seier hei i gangen. Og personalet kjenner deg og seier hei i gangen. Kjende det litt ubehageleg når det var snakk om at vi skulle bytte.

Prosjektkoordinator peikar også på at «et var viktig at studentane var mykje ute i praksis slik at dei tidlegare kjende seg trygge».

Tryggleik i læringssituasjon er grunnleggjande. Tryggleik vil gi studentar i praksis grunnlag til å utnytte skolen og personalet betre i si eiga læring.

Men det kan bli *for* trygt og for lite utfordringar. Kanskje er det på veg til å bli for trygt for studenten i siste sitat ovanfor, som kjenner det ubehageleg å kanskje måtte bytte skole? Dersom studentane blir avhengige av tryggleiken på kjende praksisskolar, blir det negativt. Prosjektkoordinatoren peikar i intervju på at

det å ha vore knytt til berre to skolar, ikkje nødvendigvis berre har vore positivt. Fordi dei vil jo då ikkje i same grad som våre andre studentar måtte tilpasse seg ulike system, ulike praksislærarar, skaffe seg oversikt. Skolen som organisasjon fungerer ganske ulikt, sjølv om dei har like organisatoriske rammer.

Tryggleik versus utfordringar: Desse må finne ein balanse. Og utfordringane må vere av ein slik art at dei bringer studentane vidare.

Som praksisopplæring kan det bli for lite variert, studentane kjem ikkje i kontakt med fleire praksisfellesskap og skolekulturar, og dei vil kanskje meir eller mindre medvite sitje att med ei førestelling om at slik det er på den eine eller på dei to skolane der dei har deltatt, slik er det. Ein hovudrettleiar ser det slik:

Det at det berre var to skolar kan kanskje vere ei ulempe, [...] og det er jo berre eitt bilde. Men dette føler eg det vil vere uansett. Kor mykje ser du i løpet av fire veker på ein skole? Eg er ikkje sikker på om du ser meir om du har besøkt tre skolar enn om du har besøkt éin.

Du kan sjå same tingen i litt forskjellige variantar, men det du ser, er ikkje det fulle bildet?

Nei, det gjer du ikkje, og det er jo litt glansbilde når ein legg fram kva ein gjer. Eg trur desse studentane har fått sjå litt medaljens baksida, altså litt meir – eg skal ikkje seie verkelegheita, men at dei får eit litt meir nyansert bilde.

Her er det tydeleg at denne hovudretteleiarer, som har lang praksislærerfaring, meiner at ein student i vanleg ALU-praksis ikkje eigentleg blir deltakar i lærarfellesskapen, slik at læringa dermed blir begrensa.

I intervjuet bad eg også studentane om å kommentere dette at partnerskolane har vore dei same i tre år. Ein student som berre var på éin skole i alle tre åra seier: *”Eg har jo tenkt litt på det at eg kanskje skulle sett litt fleire ulike skolar, då. At no kjenner eg ein skole veldig godt, men alle skolar er jo ulike skolekulturar”*. Her følgjer tre andre:

Det er både positive og negative ting med det. Eg syns det var veldig kjekt å komme godt inn både med den enkelte klassen som eg hadde to år, og også at eg var to år på den same skolen og eg kom godt inn i lærarkollegiet og fekk god kontakt med leiinga og følte at eg blei deltakar i heile den skolen. Men eg skulle jo gjerne ha sett også eigentleg fleire skolar. Men då er det det, at då tar du vekk den erfaringa med den gode kontakten som du får, og det er jo både og. Ein kan ikkje få i både pose og sekk, det går ikkje.

...

Eg skulle gjerne ha vore på fleire. For då lærer du om forskjellige skolekulturar og korleis dei kan gjere ting på forskjellige måtar. Men eg trur den fordelten eg har med at eg har vore på éin skole tre år på rad, er at eg har blitt kjent med litt korleis ein skolekvardag er, at ... eg trur fordelane er fleire enn ulempene med å vere på éin skole. Og det er jo litt det same når du kjem ut i jobb òg – du jobbar jo ikkje på fire forskjellige skolar dei fire første åra.

...

når du kjem til ein ny skole, så har du grunnlag for å tilpasse det du har lært til den nye skolen. Der er ein fordel under utdanninga å ha berre ein skole. Eg var på ein stor skole med stor variasjon. Og ungdomstrinnet er litt for seg sjølv, nesten som ein annan skole.

Ein annan student peikar på det same: *”Men det er jo ingen klassar som er like, så det blei jo variasjon på denne skolen også. Og særleg når eg var både på barnetrinn og mellom- og ungdomstrinn.”* Men held fram: *”Men samtidig så... når eg kom i praksis nå, var dét også ei veldig god erfaring å ha med seg, å vere på ein heilt annan skole.”*

Det er fleire av intervjuobjekta som meiner at med den lange praksisen på berre ein eller to skolar, kunne dei sjå ein ny skole tydelegare. Her er eit eksempel:

- *For min del var det ein fordel. No når eg har vore på ein annan skole i fjerde året, så har eg ikkje merka at det har vore ... at eg har sakna å ha vore på fleire skolar. Eg skjønner at det er ulikt miljø på dei ulike skolane, men det er noe med å – ja – bli litt kjent med ein skole for å skjønne litt betre korleis ting fungerer.*

Ein rektor får spørsmål om han meiner det er for lite at studentane hadde berre to skolar å forhalde seg til i løpet av dei tre første åra:

- *Det er vanskeleg å seie. Vi er jo skolar som på mange måtar er representative, og på mange måtar ikkje. Og du har gamle skolar, nye skolar, store skolar, små skolar, fådelte skolar, du har byskolar, distriktsskolar – diverse variantar. Forskjellen mellom skolar i Norge og mellom skolar i Bergen er enormt stor.*

Rektoren peikar vidare på at når kvar enkelt student berre forholdt seg til to skolar

[...] får du kontinuitet, og dei vil lære ein organisasjon å kjenne ganske grundig. Mange av utfordringane og rutine og praksis som blir utøvt vil dei kjenne igjen i mange skolar. Men å få eit representativt bilete av skolenorge for ein student er umuleg.

Den andre rektoren:

- *For det første har det noko med dimensjonar å gjere. Denne har 550 elevar, like mange som i ein normal norsk kommune. Så det finst stor variasjon her. Eg hadde vore meir betenkt dersom det hadde vore ein liten fådelt skole med 3-4 lærarar. Men her det eit stort samfunn, og så blir praksisen variert. Men eg ser at den kunne bli endå meir variert dersom vi også hadde ungdomstrinn.*

Ut frå intervjuet teiknar det seg dermed eit tydeleg bilete av korleis intervjuobjekta ser på det å ha heile denne lange tida på to, eller for nokre sitt vedkommande på éin partnerskole. Dei meiner det er meir fremjande for lærarkompetansen å få grundig innsyn i ein skole gjennom å vere deltakande enn å få prøve seg meir overflatisk på fleire skolar. Langt på veg fekk studentane del i domenet og kom på innsida av skolekulturen på dei to skolane. Dette kom dessutan av lengda på praksisen totalt sett, og av dei rollane dei var tiltenkt og fekk på skolane: at dei arbeidde som om dei var lærarar. Dei lærte å kjenne skolen ned i detaljane og følte at dei var i jobb. Dette var svært viktig for utviklinga av ein brei lærarkompetanse. Ein av studentane eg siterer ovanfor, understrekar at du «*blir kjent med korleis ein skolekvardag er*» og at du dermed får «*grunnlag for å tilpasse det du har lært til den nye skolen*». Dei hadde høg grad av deltaking i praksisfellesskapen. Altså grunnlag for å kjenne att små og store element på ein ny skole og ha eit referansegrunnlag for å kunne samanlikne.

SKOLANE SOM LÆRINGSARENA FOR PROFESJONSKOMPETANSE

Vi ser av ovanstående at dei skolebaserte periodane inneheldt ulike typar aktivitetar som opnar både for trening i det å meistre undervisningssituasjonar og for utvikling av breiare profesjonalisering. I intervjuet våren 2013 spurde eg korleis deltakarane i SALU oppfatta den praksisbaserte tida. Var det slik at dei først og fremst meinte det var praksisperiodar, eller tenkte dei på det som periodar då lærarutdanninga flytta ut til skolane? Svara frå studentane tyder på at dei fleste tenkjer at det var først og fremst praksisopplæring som føregjekk i dei skolebaserte periodane, men at høgskolen var med og styrte studiearbeidet som gjekk for seg samtidig. I denne måten å svare på ser vi at det tradisjonelle skiljet mellom teori og praksis er innebygt i svara: at *utdanning* er knytt til pensum og teorilesing og er det som

høgskolen styrer med, og at *praksis* er det som dei held på med når dei er på praksisskolane. Men det er også slik at mange studentar understrekar tida på skolane ikkje berre som praktisk trening, men som tileigning av profesjonskompetanse.

Først her kjem to utsegner frå studentar som fortel at praksis var praksis, og som tyder på at det var vanskeleg å ha ein identitet som lærar i praksis samstundes som ein bevarte identiteten som høgskolestudent. Var den skolebaserte tida lange praksisperiodar eller flytta lærarutdanninga ut på skolane?

Lange praksisperiodar. Eg synest det var vanskeleg å ha begge rollane, både som lærar i praksis og som student på høgskolen samtidig. Det var nok å tenkje på der ute, og det var nok som opptok tankane når eg kom heim frå praksis.

... Eg følte liksom at eg la litt vekk lærarskolen her oppe når eg gjekk ut i praksis. Men eg følte likevel òg at vi lærte mest når vi var i praksis.

Men praksistid og høgskoletid var likevel ikkje så skilde at studentane fekk den tanken at dei var studentar i to forskjellige utdanningar (noko dei fekk direkte spørsmål om):

Det var to forskjellige delar av éi utdanning. Eg følte ikkje på det som ein stor smeltedigel, på ein måte, men sjølv sagt, eg tok med meg teorien ut i praksis, og eg tok med meg praksisen tilbake i teorien, men eg følte nok at dei var litt isolert frå kvarandre. Når du var i praksis, så var du i praksis, når du var på høgskolen så var du på høgskolen, på ein måte.

Her kjem svara frå tre studentar som opplever ei rimeleg god integrering med praksis, og den skolebaserte tida mykje som ei flytting av studiestad for lærarutdanninga.

- *Både og. Eg lærte veldig mykje gjennom praksis. Hadde gode erfaringar med rettleiarane eg hadde. Nokre av dei underviste i profesjonsfaget og var flinke til å dra trådane i rettleiingsøktene. Eg hadde god erfaring med at vi diskuterte det som var tema i både ped og prof i rettleiingsøktene, så eg kunne få med meg litt ekstra når eg kom tilbake til høgskolen. Men det var gjerne til tider litt åtskilt. Altså, vi lærte noko i praksis og noko anna her på skolen.*

...

- *Begge delar. Vi hadde lange dagar og var veldig opptatte under praksisperiodane, og følte oss litt isolert frå alt som skjedde på høgskolen. Men så hadde vi jo praksisbesøk, så høgskolen var til tider til stades. Men vi følte likevel at vi flytta vekk frå høgskolen. Det var likevel ein praksisperiode, og ikkje ei flytting av heile utdanninga. Vi merka at ein prøvte å få mest muleg integrering, men dette kunne utan tvil ha vore tydelegare til tider.*

...

- *Det var meir to studiearenaer. Det var lagt godt opp. Pga god samanheng mellom høgskolefag og praksis. F eks i RLE, når vi hadde om jødedommen var det også dette vi underviste i på skolen. Det vi hadde på høgskolen fekk vi praktisert i praksis. Også dette at vi fekk eigne arbeidsplassar der ute. Eg følte at eg eigentleg berre flytta studiestaden min ut der ei stund.*

Men å flytte studiestad for *lærerutdanninga* til partnerskolane er likevel ikkje det same som å flytte *høgskoleaktivitetane* til praksisfeltet. Det er skilnad på å flytte høgskolen og flytte lærerutdanninga. Praksisskolane har sin heilt eigne og sjølvstendige kompetanse som det er nødvendig at studentane får del i på vegen til å bli lærarar. Dei to institusjonstypene blir av studentar mange gonger opplevd som forskjellige verder. Og det stemmer jo sjølvstendige, det er svært ulike aktivitetar som foregår, og studentane møter heilt andre akutte opplevingar og forventningar i praksis enn dei gjer på høgskolen. Men høgskoletida og praksistida fører fram mot same mål, dei er komplementære delar av kompetansebygginga, og skal som slike nettopp vere ulike. Dette viser intervjuet at ein del av studentane ser. Dei opplever at dei to delane av utdanninga er forskjellige, men integrerte, dvs at kvar av dei er innlemma i den større heilskapen allmennlærerutdanning.

Det den eine av *praksiskoordinatorane* seier, får også fram at ho tenkjer at den skolebaserte tida i seg sjølv var lærerutdanning:

Det [at det var flytting av lærerutdanningsarena] har eg tenkt i mykje større grad i samband med dette prosjektet enn når vi har vanleg praksis. Både fordi vi hadde denne onsdagen der vi skulle drive opplæring her ute. Også fordi dei faktisk var her så lenge at dei glei veldig inn i skolekvardagen og personalet, og meir og meir for kvart år.

- Men då var det jo praksisen? Dersom dei glei meir og meir inn...?

Ja, på sett og vis. Men samtidig er det god opplæring i det å skulle bli lærar, der du såg at dei utvikla seg veldig. Og det er jo òg ein av intensjonane med det.

Her ser vi at koordinatoren først ser *undervisningsaktivitetane* knytt til onsdagen og den integreringa av teori og praksis som der skjedde som eit uttrykk for at lærerutdanninga flytta ut på skolane. Men i det ho seier vidare, ser det ut til at praksisen med den breidd den hadde i dette prosjektet og studentane si deltaking i lærarfelleskapen *i seg sjølv* betyr at lærerutdanninga nå var flytta til skolen. Ho understrekar den gode opplæringa i det å skulle bli *lærar* som studentane kan få ved å delta i skolekvardagen og personalet. Slik blir det å flytte lærerutdanninga ut på skolane også dette at studentane tileignar seg den profesjonelle kompetansen som finst i praksisfeltet, som altså er noko sjølvstendig og ikkje styrt av høgskolen. Dermed blir praksis både trening i praktisk gjennomføring av undervisning og utvikling av ein profesjonell lærararolle.

Eit trekk som går igjen i intervjuet av studentane, er at høgskole og partnerskole blir oppfatta som meir skilde utover i studieløpet. Fleire seier at presset frå høgskolen minka særleg tredje året. Her kjem utsnitt av ein dialog i intervjusituasjonen:

Eg følte – i begynnelsen var det nok meir integrert, at vi hadde begge delar. Men då var det òg at vi hadde kanskje ikkje så mykje kunnskap. Så når vi då hadde f eks desse onsdagane med undervisning, så var det relatert til det vi hadde i praksis. Men etter kvart så syns eg dei fall litt vekk, at vi hadde om ting som vi gjerne ikkje hadde om i praksis, det hadde ikkje noko sånn særleg samanheng. Og så var det fleire onsdagar som fall bort pga sjukdom. Og då blei

det til at det berre blei som ein fridag, og etter kvart blei det meir og meir høgskole og praksis, at dei var litt delt.

- Var det pga onsdagane?

Ja. For eg synest at det var der vi fekk mest at høgskolen og praksis skulle vere litt meir samla – blant anna både det at praksislærarane kom opp [til høgskolen] og heldt foredrag... og vi hadde jo høgskolelærarar ute i praksis og som underviste. Så sånn sett fekk jo du ... og det at vi hadde så tett oppfølging med rettleiarar frå høgskolen som kom og observerte oss. Så du følte framleis at du var på høgskolen.

Også rektorane vart spurde om dei først og fremst meinte den skolebaserte tida var praksisperiodar, eller om dei tenkte på det som periodar då lærarutdanninga flytta ut til skolane. Svaret frå den eine av dei understrekar tyngda den omfattande praksisen fekk i utdanninga:

I SALU utvida vi praksisen, men vi gjorde også det at vi kalla studentane for medlærarar. [...] – i mykje større grad så blei dei ein del av skolekvardagen, og dette vog tyngre i utdanninga deira enn vanleg praksis ville gjere. Eg vi fekk tilbakemeldingar frå studentane om at dette var veldig nyttig.

Svaret frå den andre av rektorane legg også vekt på at kompetansen frå partnarskolen kom inn i SALU ikkje berre i praksisopplæringa, men også i undervisninga som vart gitt av lærarar derifrå:

I praksisperiodane flytta lærarutdanninga ut på skolane i større grad enn i den tradisjonelle ordninga. Men i periodane elles var vi jo involvert i lærarutdanninga likevel. Våre lærarar var jo og underviste på høgskolen, slik at vi opplevde at noko av lærarutdanninga gjekk for seg på skolane, og noko på høgskolen og at dette var sett i system. Og så var det periodar då det var litt fram og tilbake. Så eg opplevde at vi var saman om dette prosjektet. Då vi begynte å snakke om prosjektet, tenkte vi at heile lærarutdanninga skulle føregå her ute på skolane, at høgskolelærarane skulle komme ut her og undervise. Så landa vi på noko midt imellom.

I intervjuet understrekar den første rektoren kor viktig den eigne kompetansen som finst på skolane er som bidrag inn i lærarutdanninga. Akkurat i denne samanhengen dreia dette seg om kompetanse i anvendt teori som var etablert gjennom eit langvarig prosjekt om *vurdering for læring* som skolen var med i. Dette var ei kompetanseutvikling som studentane fekk nytte godt av nettopp ved den posisjonen dei hadde som deltakarar i lærarkollegiet over ganske lang tid. Rektor hevdar at slik kompetanse finst på skolane meir enn på høgskolen. Når SALU-prosjektet var slutt og

...vi så skilte lag i forhold til den utdanninga som vi hadde etablert i SALU-prosjektet, så skaper jo det eit skilje i forhold til den totale kompetansen som ligg i både høgskole og praksisfelt til saman. Og det er eit problem. [...]...eg er opptatt av at det bør vere større forpliktande grad av samarbeid og at ein blir gjort delaktig i ein opplæringsprosess a la det som vi opplevde i SALU.

Eg reknar dette som å vere ei viktig påpeiking. «Den totale kompetansen som ligg i både høgskole og praksisfelt til saman» – korleis kan ein dra best muleg nytte av den i lærarutdanninga? Eit vilkår er iallfall at studentane verkeleg får møte praksisdelen av denne samla kompetansen i ein brei, omfattande og deltakande praksis. Viktig er også framhevinga av partnersamarbeidet som eit vilkår. Rektoren uttrykkjer at når SALU er slutt, så har høgskolen og praksisskolen «skilt lag», og at då greier ein ikkje i lærarutdanninga som heilskap dra nytte av den «totale kompetansen».

Prosjektkoordinatoren kjem med ei samla vurdering av korleis det gjekk med intensjonen om å flytte opplæringsarena til praksisskolane i den skolebaserte tida:

Det [mest vesentlege med SALU-prosjektet] var integrering. At det var sterkare integrert med praksis, og at det var sterkare integrering av fag her oppe [på høgskolen]. Samarbeid og integrering var det eg oppfatta som hovudelementa. Og så var det andre intensjonar, for eksempel flytting av opplæringsarena til praksisfeltet, og til ein viss grad så skjedde jo det. Eg trur nok dette var tenkt på som eit hovudfokus meir enn det kanskje vart. Eg trur nok at praksisfeltet starta med større forventningar til praksisdelen og tankar om at den skulle vege tyngre. Ja, studentane var mykje i praksis, så det er ikkje det det handlar om, men eg tenkjer at summen av opplæringa likevel var veldig fokusert her på høgskolen.

Kva legg du i «skolebasert»?

At praksisskolane skulle i større grad ha eit eigaransvar og eit gjennomføringsansvar for utdanninga. Og det hadde dei jo også i praksis, men det var kanskje ikkje så utslagsgivande. Det at dei var ute i praksis gjorde masse med studentane slik at dei tidlegare følte seg trygge. Men opplæringsdelen vart kanskje ikkje så mykje større og tyngre på praksisområdet.

Her spørst det vel litt kva ein legg i "opplæringsarena" og "opplæringsdelen". Iallfall var det slik at i opplæringa til det å bli lærar, vart den skolebaserte tida opplevd av studentane som det viktigaste grepet i prosjektet. Jamfør også det den eine av rektorane seier ovanfor: "dette vog tyngre i utdanninga deira enn vanleg praksis ville gjere".

I intervjurunden spurde eg ein hovudrettleiar om korleis ho vurderte eit mentorår etter endt utdanning opp mot ein forlenga og brei praksis:

Det er noko med at viss du ikkje undervegs i studiet har noko å relatere den teorien til, så blir det berre teori. Og så skal du vente i fire år, og så oppdagar du: Åja! Men då er det vanskeleg å tenkje så langt tilbake til ein teori du ikkje har fått knytt til erfaring. Det eg håpar er at samanknyttinga skjer mellom teori og praksis undervegs, slik at du kan tenkje på elevane du har hatt og putte dei inn i oppgåvene du skriv, inn i teorien du har på høgskolen. Så eg tenkjer praksisen er viktig undervegs.

KVA MED DANNINGA AV DEN KRITISKE OG REFLEKTERANDE STUDENT?

Men har ikkje også denne medaljen ei bakside? Kva er det som skjer med læringa til studentane når dei i så høg grad blir deltakarar i eit etablert lærarfelleskap og ein lærarkultur? Er dette god lærarutdanning, sett i studentane sitt framtidsperspektiv, i den forstand at det blir lagt eit godt grunnlag for endringskompetanse og vidare utvikling som profesjonelle lærarar?

Alt i planleggingsfasen diskuterte ein dette: Når studentane er på berre to skolar og har så lange praksisperiodar, vil dei ikkje då berre reprodusere, og få for lite kritisk avstand? Det kan gå slik som ein fann eksempel på i ei evaluering av Malmö-modellen:

Att studenter som är mycket nöjda med sin placering kommer in i en roll av ohämmad beundran av de lärare de möter och inte anser sig behöva se något annat. De vill helt enkelt bara försöka kopiera en förebild. (Rosenquist 2004)

Det kan kanskje bli slik at lærarutdanning først og fremst blir tilpassing. Her kan ein, som Bergsvik et.al. (2010), trekkje inn Jon Hellesnes, som i sosialiseringforskinga si peikar på at i sosialiseringa til læraryrket må ein skilje mellom tilpassing og danning. Tilpassing handlar om å lære seg teknikkar, kopiering av korleis ting blir gjort og akseptasjon av førebilete. I ei *dannande* sosialisering går studenten inn i læringa med seg sjølv som tenkjande og spørsmålsstillande instans. Studenten stoler på seg sjølv og eigen kunnskap og erfaringar (Hellesnes 1975).

Alle ønskjer vi at studentane skal dannast til sjølvstendige og myndige lærarar. Men vegen fram dit er ikkje bein og oversiktleg. Etterlikning av førebilete kan i mange høve vere bra – i første omgang for å finne ut kva ein etterliknar. Utan at du prøver ut noko, vil du i mange tilfelle ikkje heilt vite kva dette ”noko” er. Den som lærer i eit læringsfelleskap, og som på det viset deltar i læringa og kunnskapsproduksjonen i det fellesskapet, må nødvendigvis akseptere domenet eller iallfall delar av domenet for å vere deltakar. Men dette forhindrar ikkje at ein samtidig kan vere kritisk, ha ei personleg kritisk haldning, leite etter alternativ. Tilpassinga kan vere ein måte å skaffe seg kunnskap om det ein deretter kan vere kritisk overfor, og gjennom denne doble prosessen skjer myndiggjeringa. Det går fint an at same personen er tilpasningsdyktig og kritisk. Studentane kjem ikkje inn i lærarutdanninga som blanke ark, dei har med seg sitt tidlegare liv og erfaringar frå sine mange fellesskap, og dette er bakteppet for dei tilpassingar dei gjer og den nye kunnskapen dei genererer i praksisfellesskapet i lærarutdanninga.

Eg meiner det er eit poeng at nettopp i den nære deltakinga SALU-studentane hadde i praksis, ligg det eit kritisk potensial. Dersom studentane har praksis på nye skolar kvart år, vil dei berre lære skolane overflatisk å kjenne, slik studentane melder at erfaringa var med den praksisen dei hadde om hausten fjerde året i ALU. (Faren for at det same skjer i

grunnskolelærerutdanninga, er absolutt til stades, etter som det her er lagt stor vekt på at det skal vere *fagpraksis* studentane har.)

Studentane i SALU fekk ein erfaringsbasis å vere utforskande og kritiske ut frå, dei kunne stille spørsmål som dei ikkje ville ha innsikt, kunnskap og kompetanse nok eller kjenne seg trygge nok til å stille dersom dei ikkje hadde blitt fortrulege med arbeidet og arbeidsplassen.

Den kritiske posisjonen fekk dei hjelp frå studiane på høgskolen til å gå inn i. Studentane kom til praksis etter undervisning på høgskolen og lesing av teori. Nedanfor kjem eit utsnitt av eit intervju med ein student som seier noko om korleis studentane kan ha ein kritisk funksjon:

Vi studentar hadde meir eit lærande fellesskap enn lærarkollegiet. Vi arbeidde på tvers av trinna.[...] Og fordi vi hadde teorien med oss frå høgskolen, så var vi veldig på hogget med at sånn skal det vere og sånn skal det vere og sånn skal det vere. Og når du blir møtt med at «det er ikkje sånn i praksis», så får du nokre refleksjonar og diskusjonar rundt «kvifor er det ikkje sånn». Og kvifor der det så lett å seie «nei, sånn gjer vi det ikkje her». Men det skal jo vere sånn, kvifor gjer de det ikkje sånn? Svaret er kanskje «nei, det er heilt umuleg». Men det skal ikkje vere umuleg, det er sånn det skal vere! Vi kan ikkje akseptere at det er umuleg. Der hadde vi ein del diskusjonar oss studentar imellom.

... interessant, for her er det jo ein situasjon der teori møter praksis og dei blir diskutert i forhold til kvarandre. Det at dette skjedde, hadde dette noko å gjere med at de var så lenge i praksis og lærte skolane så godt å kjenne?

Javisst, vi hadde ikkje hatt mulegheit for å sjå skolane å denne måten og komme inn under huden på dei utan, hadde ikkje hatt mulegheit til å oppdage unotar og sterke sider ved skolen. Vi var der jo nesten eit skoleår til slutt – trekvart iallfall. Vi kom jo langt inn i skoleorganisasjonen. Dei har jo blottlagt sine sterke og svake sider for oss, og måtte gjere det.

Har du eksempel? På at i teorien skulle dei gjere sånn, men i praksis vart det ikkje sånn. Det skulle gjerast sånn, men kvifor vart det ikkje sånn.

Det var for eksempel i det å følgje lærebøker frå a til å. Begrunne bruken av déi og déi sidene i læreboka på akkurat dette tidspunktet. Eit anna eksempel er tilpassa opplæring. Korleis organiserer vi det, kven har rett på det og kven har ikkje rett på det? Fordi vi akkurat las det og lærte det, så er ein jo litt opptatt av at det kan bli utviska etter kvart. Ferdig med utdanninga, nå jobbar eg. Og då har eg lagt det litt vekk, då gjer vi det sånn som vi gjer det her. Vi hadde litt diskusjonar på det spriket der, om vi òg kom til å bli sånn – at i den augneblinken vi lukka døra til høgskolen og kom i jobb, så hoppa vi inn i ei rolle og gjorde som dei andre gjorde og brydde oss ikkje så mykje om kvifor.²⁹

²⁹ Det denne studenten er merksam på, er eit ikkje ukjent problem i lærerutdanninga. I rapporten PIL-prosjektet: *5 PILer mot fremtidens lærerutdanning* av Øystein Gilje finn ein følgjande innleiingsformulering: «Blir kunnskap og teori fra lærerutdanningen effektivt vasket bort gjennom det første året som lærer? Spørsmålet ble stilt av flere amerikanske utdaningsforskere (Zeichner & Tabachnick, 1981) for over tre tiår

Studentane har med seg teoretisk høgskolekunnskap ut i praksis som dei diskuterer og brukar. Dette skaper ein kritisk distanse til praksis. Her har teorien ein nyttig funksjon i og med at den blir ein reiskap til å sjå med og til å stille spørsmål med. Elles er sjølve forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap som kjem til syne i desse studentutsegnene, interessant. Dei samsvarer med det Harald Grimen (2008, s. 75) kallar den eldste og dominerande modellen, der teoretisk kunnskap er overordna og praksis blir sett som bruk av teori. Den teorien studenten refererer til, er tydelegvis føreskrivande teori, også kalla "bør-teori". Studenten stiller seg på eitt vis på linje med teoriens og høgskolens del av utdanninga, og krev grunngevingar frå praksis for at teorien ikkje blir sett ut i livet. Men den praksisen studenten møter, er tydelegvis vanskeleg å grunnngi. Det blir berre sagt at det å følgje dei teoretiske føreskrivingane, er "umuleg". No er praktisk kunnskap ofte vanskeleg å grunnngi. Det vil likevel alltid vere muleg å reflektere over den.

I lærarutdanningsamanheng er det eit viktig poeng at desse studentane kjenner seg så trygge og likeverdige i praksissituasjonen og så frie i forhold til rettleiarane sine at mykje av det kritiske læringspotensialet som kan liggje i ein praksissituasjon, kan hentast fram. Men heilt enkelt er ikkje dette for studentane. Bergsvik m.fl. skriv: "Det kreves mot av en nyutdannet å stå frem med sin egen kunnskap og erfaring som utfordrer den etablerte barnehage- og skolekultur" (Bergsvik, Grimsæth et al. 2005). Også i SALU finst det eksempel på at studentar melder at det var vanskeleg å komme med innvendingar til hovudrettleiaren, eller iallfall at det var "vanskeleg å stille krav til rettleiaren", som ein student seier. Eller at det var "forskjellig kor opne dei var for ting studenten kom med og kor sterkt dei insisterte på sine egne løysingar". Men dei fleste gjeld det at rettleiarane "var veldig opptatt av at du skulle bli sjølvstendig og finne di eiga rolle."

SALU-studentane kunne dessutan bruke skolen på ein meir fullstendig måte i læringa si fordi dei kunne vende seg ikkje berre til sin eigen hovudrettleiar, men også til andre rettleiarar og til andre lærarar i kollegiet. Hovudrettleiaren var rett nok viktig, som meisteren er det, og ein del studentar seier at det var hovudrettleiaren dei først og fremst lærte av. Andre seier at dei først og fremst lærte av teamet dei deltok i, og atter andre understrekar den læringa som låg i å bli kjent på skolen, snakke med og søkje råd hos fleire av lærarane i kollegiet, og å observere breitt på skolen. Difor er det rettare å seie at studentane i den skolebaserte tida lærte av deltaking praksisfellesskapet.

siden og det er like aktuelt i dag.» Solstad 2010 har ei muleg forklaring på at «mange nyutdannede lærere inntar en mer tradisjonell holdning etter kort tid i yrket og oppgir at teori og praksis er «to verdener»»: Dette kan skje dersom studentane ikkje får erfaring med at bruk av teori i kritisk analyse og refleksjon er ein del av profesjonell praksis. Då kan dei komme til å ekskludere slike perspektiv når dei kjem inn i sine nye praksisfellesskap, og heller innrette seg etter det som er god tone der. Solstad, A. G. S. (2010). "Praksisnær teori og teorinær praksis — den nødvendige relasjonen." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94(03).

Når forholdet mellom rettleiarar / praksisskole og studentar blir så nært som det vart i SALU, blir det tydeleg kor viktig det vitenskaplege personalet på høgskolen si rolle i praksisopplæringa er. Når ein student lærer å kjenne ein skole så godt at han blir som ein del av kollegiet, og i mange veker går saman med ein rettleiar, og gjerne også vil oppleve denne som sin «meister» (jf meisterlæring), blir det svært viktig at høgskolelærarane kan utfordre praksislærarane, både fagdidaktisk og pedagogisk. Dei må ha med seg den kritiske dimensjonen inn i praksisopplæringa. Dette er krevjande, og ein av grunnane til det er at høgskolelærarane må kjenne skolen godt nok til at det dei har å komme med, *er og blir oppfatta som relevant*, og ikkje som ønsketenking frå ein teoretikar, eller «livsfjernt». Høgskolelærarane treng dessutan god rettleiingskompetanse, dei må synleggjere og diskutere relevante koplingar mellom konkrete praksiserfaringar og teori, dei må vere målretta og ta den leiande rolla i rettleiingssituasjonen, og dei må dessutan bruke nok tid på skolane.

Men i tillegg viser erfaringane frå SALU at studentane sjølve vil, dersom forholda blir lagde til rette for det, etablere sitt eige kritiske læringsfellesskap. Intervjusetatet ovanfor viser litt av dette. Avgjerande for at dette skjedde, var for SALU-studentane at dei fekk eige arbeidsrom i praksisperiodane.

ARBEIDSROM PÅ SKOLANE

I tråd med partnarskapsavtalen hadde skolane innreidd eigne arbeidsrom med datautstyr, som studentane disponerte åleine i praksisperiodane. (Sjå ovanfor under overskrifta "Oppfylgning av partnarskapsavtalen".)

Det at studentane skulle ha eige arbeidsrom, var ei løysing som i utgangspunktet ikkje var sett som ønskeleg. I praksisperiodane skulle dei delta *«på linje med ein lærar, få oppleve kva det vil seie å vere lærar»*, *«delta i skolekvardagen meir som vanlege yrkesutøvarar»*, som rektorane formulerer det. *"Derfor drog vi dei inn i alle arenaer der det var muleg"*. I utgangspunktet tenkte difor leiarane på praksisskolane at det beste var om studentane hadde arbeidsplassar saman med eller nær arbeidsplassen til hovudrettleiarane, slik at dei kunne vere *«ein del av det pulserande livet som var her»*. Men *«det var rett og slett fysisk umuleg å presse fleire inn på arbeidsromma til lærarane. Så det blei ein konsekvens, at skulle vi få dette til, så måtte dei ha eit eige rom»*, seier ein praksiskoordinator.

I etterpåklokskapens forklarande lys ser vi at det var ein stor fordel at det gjekk som det gjekk. I intervjurunden våren 2013 framhevar alle studentane kor bra det var å ha dette eigne arbeidsrommet. *"Fantastisk!"*, seier ein student. *"Med utropsteikn!"* Ein

praksiskoordinator seier: «*Men vi tenkte i utgangspunktet at det ville vere dumt for dei. Vi hadde ikkje sett verdien det hadde på førehand.*»³⁰

Og det er ikkje så rart heller, for dette at studentane har eit eige arbeidsrom i praksisperiodane, er ikkje noko som elles førekjem, så vidt eg veit, iallfall ikkje ved lærarutdanninga ved HiB. Kontrasten til erfaringane frå ALU-praksisen fjerde studieåret blir framheva i denne utsegna frå ein student:

I ALU-praksisen er det heilt annleis, der sit vi på kontoret til dei som har 6. trinn, midt blant dei, ti studentar rundt eit lite bord, og det er vanskeleg å snakke når dei sit og jobbar med eigne ting. Det å ha eige rom synest eg nå var heilt fantastisk. Då vi hadde det, tok eg det meir som ein sjølvsgd ting.

Rommet fylte mange behov som studentane hadde medan dei kvart semester var lenge på skolane. Ein student seier at *"eg trur det hadde vore veldig vanskeleg å vere der ute i seks veker utan å ha det rommet"*.

For det første fungerte rommet som eit "frirom" for studentane. På arbeidsrommet kunne dei trekkje seg tilbake; der var dei ein lågare terskel for kva dei kunne seie, det var *"aldri anstrengande å komme inn, alltid god atmosfære"*, melder ein av dei. Det var eit rom der studentane kunne vere studentar. *"...vi fekk lov å føle litt på at vi framleis er studentar òg – for alle lærarane sit jo og gjer sine faste rutinar, men vi kanskje har lyst til å le og kose oss litt når vi først har fri, f eks dei ti minuttane til neste time."* Rommet vart brukt til mangt, til møterom, og også til eting og kvardagskommunikasjon. For studentar som ville ha arbeidsro, kunne pratinga stundom vere forstyrrende. Dersom nokon var frustrerte over praksis, kunne det gå ut over arbeidsroa til studentar som hadde behov for akkurat det. Éin student meiner at *"nokre var litt utagerande"*. Men dette var slik det kunne det vere enkelte dagar, medan det andre dagar var full konsentrasjon og alle sat og arbeidde.

Tidlegare har eg peika på at studentane i SALU var ei gruppe som blei ganske tett samansveisa og kjende kvarandre godt. Bruken av dette rommet bidrog til dette: *"Hadde vi ikkje hatt det arbeidsrommet, så hadde vi som var der, blitt veldig mykje mindre knytt til kvarandre."* Føresetnaden for at rommet skulle fungere på dei mange måtane det fungerte på, blir av ein student formulert slik: *"At ein kjenner kvarandre og kjenner rammene, og at ein er der så lenge at det opnar for slike mulegheiter"*.

Det var eit rom der studentane arbeidde med arbeidskrav frå høgskolen. Dei hadde då den fordelan at dei hadde *"tilgang til rettleiarar"*, som ein student seier, og det betyr at dei kunne bruke lærarar på skolen, og ikkje berre sin eigen hovudrettleiar, for å hente informasjon og råd i samband med desse oppgåvene.

Det var sjølvsgt også eit arbeidsrom for undervisningsførebuing.

³⁰ På grunn av at romforholda på dei to skolane var så forskjellige, og at kvaliteten på det eigne arbeidsrommet bl.a. dermed også var betre på Skranevatnet enn på Søreide, kom bruken av dette rommet til å gi større utbytte på Skranevatnet. Ein del av eg skriv om arbeidsrommet, vil dermed i hovudsak gjelde Skranevatnet.

Med så mange timar vi skulle planlegge var det nødvendig. Vi hadde bruk for ein arbeidsplass der vi kunne ha bøker, oppslagsverk og egen PC. Det gjorde alt så mykje lettare. Vi kunne også gå bort på lærarrommet der lærarane sat og planla. Og vi kunne bruke kvarandre sine rettleiarar dersom vår eigen ikkje var der. Vi brukte dette rommet utover ettermiddagen. Viss vi hadde gått heim og site og førebudd oss heime, så hadde vi ikkje hatt same høvet til kommunikasjon og samarbeid.

...

Det var utruleg godt å ha sin eigen plass å arbeide på, spesielt når vi skulle gjere oppgåver saman, for då hadde vi ikkje tid til å møtast utanfor praksis, så då brukte vi det rommet. Og at vi har eit arbeidsrom på lik linje med lærarane gjer at vi blir likestilt, at du ikkje føler du går i vegen, viss du heile tida skal sitje på rettleiaren sin pult.

Men no følgjer det viktigaste og det som er aller mest slående i bruken av rommet: at det det var her studentane sitt praksis-/ læringsfellesskap verkeleg kunne spele seg ut for fullt.

Det var eit fellesskapsrom slik at alle studentane kunne bruke kvarandre, fleire studentar enn den ein var med i praksis, og det var eit arbeidsrom der vi kunne bruke kvarandre i samband med oppgåver.

”Vi hadde på ein måte vårt eige SALU-kollegium”, seier ein student. Ein annan bruker om lag same formuleringa: ”Altså, det blei vel nesten eit eige kollegium, då”. Eit eige praksisfellesskap. I boka *Praksislæreren* frå 2010 refererer Vivi Nilssen frå Rogoff (1990) si beskriving av eit læringsfellesskap som stemmer godt med måten studentane skildrar at deira samarbeid fungerte. Studentgruppa var ikkje homogen, det var ganske forskjellig nivå på studentane. Hovudrettleiaren var den viktigaste ”eksperten” dei kunne ta med seg spørsmål, råd og rettleiing frå. Men dei hadde fleire, i og med at dei kunne vende seg til i prinsippet alle lærarane på skolen. Det var altså eit ganske fleksibelt system. Deltakarane støtta læring hos kvarandre, dei var ressursar for kvarandre og hjelpte og utfordra kvarandre. I intervjuet går det fram fram at studentfellesskapen inkluderte både tenkje, handle og føle. (jf Nilssen 2010 s 57f)

At det var såpass mange studentar som brukte rommet gjorde at ”du hadde veldig mange forskjellige studentar å spele på heile tida”. Det vart noko ganske anna enn ei vanleg praksisgruppe på fire studentar som har felles rettleiar og felles grunnlag for praksiserfaringar. Her kjem nokre utsegner frå studentar som viser korleis dei oppfatta verdien av rommet og korleis det vart brukt:

Alle studentane hadde eit fellesskap. Det var ikkje så nøye om ein var på ulike trinn. Delte gode idear og opplegg, og kunne snakke med medstudentar om ein situasjon som hadde vore vanskeleg eller som du trong å snakke om. Og då spelte det ikkje så stor rolle kven som var der, om det var nokon du var i praksisklasse med, eller om dei var på et heilt anna trinn eller...

- Då var kanskje dette rommet ganske viktig som ein plass de kunne ha dette fellesskapet?

Ja, det var det, for du kunne komme der og prate om ting som vedkom elevar og du trong ikkje vere redd for at andre skulle høyre ting dei ikkje burde. Då det blei eit rom der vi kunne sitje og jobbe, der vi kunne dele erfaringar, og der vi kunne spele på kvarandre og få ut ulike frustrasjonar utan å vere redde for at uvedkommande skulle høyre.

...

Det var ein viktig tilfluktsstad – for å dele tankar, for å fortelje når det var tøft, for å fortelje når det var bra. Det var ei fin støtte i det rommet.

- Var det eit lærande fellesskap, tenkjer du?

Ja. Heilt klart. Folk utveksla undervisningsopplegg, verktøy, tankar, metodar. Heilt klart. Dersom det berre hadde vore eit rom for meg og medstudenten min, ville det ha blitt for snevert. Vi fekk impulsar frå mange forskjellige. Og vi fekk råd av kvarandre når du hadde det tøft, når det oppsto vanskelege situasjonar. Vi var opptatt av korleis det gjekk med kvarandre, og det syns eg var fint.

...

Ein kunne spørje studentar som hadde fag ein sjølv ikkje var så god på, og hjelpe studentar som hadde fag ein sjølv var god på. Vi kunne fordele arbeidet og vi jobba i team. Dersom ein hadde f eks ei vurdering som måtte inn, kunne den andre gjere vekeplanarbeidet denne veka. Og dersom ein student hadde eit opplegg som fungerte fint, kunne ein annan også prøve det, vi hadde eit slags felles arkiv /mappe med opplegg som vi kunne gå i. Alltid var det jo ikkje relevant, men det kunne hende, og ein kunne bruke delar av det. Det var ein måte å effektivisere ein travel kvardag på.

Studentane syntest også det var greitt at dei mange gonger kunne bruke kvarandre sine rettleiarar når dei hadde noko å spørje om utanom rettleiingstid. Føresetnaden for dette var at studentane hadde ein kommunikasjon med kvarandre om rettleiarane og deira haldningar til slikt og om deira tilgjengelegheit. Og det eigne arbeidsrommet var den staden ein slik open kommunikasjon best kunne skje.

Dette viser at studentane har deltatt i to læringsfellesskap på skolen, både heile lærarkollegiet der dei deltok, og sitt eige fellesskap som var sterkt knytt til dette rommet. Og i tillegg kjem fellesskapet i *heile* SALU-klassen, som dei hadde i andre samanhengar. Slik har dei bygd opp kunnskapen og kompetansen. Her er ein student som viser fram at det i (iallfall ein del av) klassen gjekk for seg ein stadig tilbakevendande diskusjon om og refleksjon over praksis, også utanom studietida:

...vi delte veldig mange erfaringar frå praksis, og så hadde vi tankar om korleis den situasjonen vart løyst i praksis, og så la vi kanskje til andre rammer og føresetnader for den situasjonen – ok, kva viss sånn og sånn, kva hadde ein då gjort...

- Men kvar var det dette føregjekk?

Det kunne vere i kantina på høgskolen, i matpausen på arbeidsrommet vårt på skolen. Det kunne vere på spelkveldar heime hos folk. Det var veldig forskjellig kvar slike situasjonar vakna opp – det kunne vere ein biltur... Men sjølv sagt med klar bevisstheit om teieplikta.

Vi ser at studentane har brukt fellesskapen på arbeidsrommet til å hjelpe kvarandre til å meistre praksiskvardagen, hente råd og tips frå kvarandre. Dette er ei viktig side ved arbeidsrommet. Dei gjorde kvardagen lettare for kvarandre. I arbeidet med å konstruere sin eigen lærarkompetanse, vart deltakinga og den enkelte studenten sitt tilskot til læringshistoria til denne gruppa, vesentleg. Dei var saman om undervisningsplanlegging, dei fekk råd av kvarandre, dei diskuterte korleis teorien sa at ting skulle gjerast og løysingar for korleis det var muleg å gjere det i praksis, dei lånte opplegg av kvarandre og hadde ein perm der dei fritt kunne gå og finne tips og delar av undervisningsplanar som andre studentar hadde brukt. Alle nytta seg ikkje av dette, men det var muleg.

Studentane kunne frå andre året etter avtale og i prinsippet vere til stades i praksisundervisninga til kven som helst i gruppa. Ein del av dei observerte dermed andre praksisstudentar enn den dei var i gruppe med, for slik å utforske korleis medstudentane løyste bestemte praksissituasjonar eller prøvde ut arbeidsformer i klasserommet. Det kunne vere ting dei hadde diskutert og var nysgjerrige på å finne ut korleis ville fungere i praksis.

Kor viktig studentfellesskapen og arbeidsrommet var for læringa til studentane, kjem godt fram i svaret på intervju spørsmålet "Opplevde du at du lærte fag i den skolebaserte tida (som du f eks kunne ha nytte av ved eksamen)?" Studenten svarer:

I profesjonsfag og pedagogikk kan eg seie det, fordi her fekk vi nytta erfaringane frå praksis. Men i skolefaga: Nei. Men fagdidaktiske spørsmål til eksamen hadde vi god mulegheit til svare godt, ut frå at vi hadde noko å byggje det på av erfaringar og refleksjonar vi hadde måtta gjere, og det samarbeidet vi hadde, vi var eit studentkollegium, og så lærte vi av andre sine feil og andre sine erfaringar. Så eg kunne skrive eksamensoppgåve om noko andre hadde gjort – trekkje andre sine erfaringar inn og meine noko om det og argumentere for det. Eg trong ikkje ha gjort det sjølv.

Når eg høyrer på det studentane fortel om dette rommet og måten det vart brukt på, får eg inntrykk av at dei deltok i eit kontinuerleg praksisseminar, eit diskusjonsforum og eit refleksjonsforum. "Refleksjon må skje gjennom samhandling, i interaksjon med andre", siterer Nilssen (2010, s. 144) etter Rodgers, som samanfattar Deweys kriterium på refleksjon. Ho siterer også Dewey 1910: "The facts as they stand are the data, the raw material of reflection; their lack of coherence perplexes and stimulates to reflection" (Nilssen, 144). For lærarstudentar tilbyr praksis rikeleg av situasjonar som ikkje heng saman og som må tenkjast over, og det eigne arbeidsrommet gav SALU-studentane det forumet dei trong for å byggje kunnskap og kompetanse ut frå eigne erfaringar og eiga forståing i ei fri atmosfære, utan ein autoritar til stades som dei syntest dei måtte lytte og teie til.

For rettleiarane var lite å sjå på dette rommet, kom det fram i intervjuet. Berre ein sjeldan gong kunne ein rettleiar komme inn og setje seg ned og prate ei stund. Arbeidsrommet var i hovudsak studentane sin eigen arena.

Dette fungerte godt alle tre åra på Skranevatnet. Rektor fortel at dette rommet er i full bruk til praksisstudentar også etter SALU: "... når vi har studentar no, så er dei lokalisert der. Det har vi funne ut er den einaste løysinga. Det var ein konsekvens av at rommet blei etablert, og vi bygde om til SALU-prosjektet." På Søreide fungerte det ikkje like bra, sjå tidlegare i rapporten. Studentane klaga over dårleg nettilgang, og tredje året vart arbeidsrommet flytta, på grunn av plassmangel på skolen. Som ein student summerer opp:

Vi blei flytta inn på biblioteket tredje året, som blei delt med ein skillevegg [eit par studentar seier «eit forheng»] og då var det elevbar på biblioteket heile tida, og då fekk vi ikkje den same arbeidsroa, og då kunne vi ikkje snakke med kvarandre om ting.

Den måten det eigen arbeidsrommet fungerte på, vil eg karakterisere som eit «funn» i denne rapporten og i dette prosjektet. Det er noko som bør få konsekvensar for korleis ein i lærerutdanninga gjennomfører praksisopplæring.

FOR LANG PRAKSIS I FORHOLD TIL STUDIEKRAVA?

Om praksisen var for lang er eit spørsmål med fleire sider, som eg har vore litt inne på tidlegare. Her kjem berre ei oppsummering av dei svara studentane gav då dei fekk dette spørsmålet i intervjuet. Ein del av dei svarer berre «nei», men sitata nedanfor gir eit litt meir nyansert bilde, som viser at det er litt ulike oppfatningar blant studentane. Det at nokre synest praksisen var lang, heng for dei fleste saman med at det var krevjande og mykje arbeid å vere i praksis. Det viser seg at undervegs i studiet hadde dei eit anna syn på praksislengda enn dei hadde på intervjutidspunktet:

- *Når eg var oppe i det, ja. Det var slitsamt og varte lenge. Men no synest eg ikkje den var for lang.*
- *Nei. Han kunne godt ha vore to veker til. To månader er flott.*
- *Eg ville ikkje ha brukt meir tid her.*
- *Det er litt kva ein er innstilt på. Når dei seks vekene var ferdig, var eg lykkeleg fordi det ikkje var ei veke til. Men dersom eg hadde vore innstilt på det, så hadde sikkert det også gått bra. Men det var absolutt mange nok. Og særleg det første året då det var mange som følte seg litt usikre.*

Hadde du spurt meg mens vi heldt på, hadde eg svart ja. Men det er både og. Eg har fått mykje god erfaring og lært utruleg mykje, men samtidig var det så tøft å gå seks veker, det var litt drøyt. Og eg merka jo at rettleiar hadde veldig mykje å seie her, korleis det kjendest dei to siste vekene. Tenkte på faga vi hadde på høgskolen, følte eg hadde dårleg tid.

Eg syns absolutt ikkje det var uoverkommeleg langt. Altså, det blei veldig travelt alltid når vi kom tilbake [til høgskolen] med å lese og få inn alt og... Eg syns ikkje det fungerte så bra å bruke onsdagen til studiar. Det blei praksisjobbing, iallfall for min del.

Det var ikkje lagt opp til i programplanen at studentane skulle ha mindre pensum eller lågare faglege krav enn ALU-studentane. Men dei hadde likevel fått den tanken at slik skulle det vere, og særleg andre året var dette noko dei tok opp. I intervjurunden våren 2013 viser eg til denne tidlegare diskusjonen, og spør kva studentane meiner om dette – om vi burde ha senka dei faglege krava / minska pensum, eller eventuelt gjort praksisen kortare. Ein ting som kjem fram, er at studentane fekk mindre undervisning:

Dette var noko vi snakka om, at vi gjekk glipp av undervisning på grunn av at vi hadde så mykje praksis, og at det var urettferdig. Men egentleg gjekk det veldig greitt.

Ein annan ting handlar om at det var vanskeleg å arbeide med teoretiske studiar i praksisperiodane:

Eg fekk for lite tid til å lese pensum. Eg var i praksismodus når eg var der, og då var det veldig vanskelig å jobbe med desse veldig teoretiske oppgåvene. Vanskelig å kombinere praksis og fag.

Men lengda på praksisen var sjølvstgt viktig for at studentane skulle få heile breidda i erfaringane med lærararbeid. Som ein student seier: "Lengda gjer at du får plass til mykje meir."

Studentsynet på praksislengda kan kanskje oppsummerast i desse tre sitata:

Nei. Eg syns lengda var styrken. Men eg syns det blei veldig sterkt fagleg press på slutten av kvart semester. Det var mange eksamenar, og det er ei påkjenning å lese til eksamen. Kanskje burde praksis ha studiepoeng?

...

Vi kom jo igjennom det, og vi må ha teorien inne. Vi må ha begge delar.

...

Nei [ikkje minska pensum]. Veit ikkje korleis det skulle ha skjedd. Vil ikkje ha dårlegare utdanning. Heller ikkje forkorta praksis.

"...DET EIN IKKJE KAN LESE SEG TIL ELLER LÆRE AV PPP ER Å SETJE SEG NED, TENKJE KRITISK, OG VRI HJERNEN..."

Her skal eg ta med eit litt lengre utsnitt av eit intervju med ein student med klare synspunkt på korleis undervisning i lærarutdanninga bør foregå, og som fortel om korleis iallfall delar av

studentgruppa fungerte. Utgangspunktet var spørsmålet om praksis versus fag: Burde ein ha senka dei faglege krava eller burde ein ha forkorta praksisen?

For min del så hadde ikkje eg bruk for så mykje faglig som vi hadde. Mykje kunne ha vore kutta med tanke på at her var lærarutdanninga flytta ut i praksis. Eg kunne ønska at faga var endå meir praksisretta. Når det er ei profesjonsutdanning, bør det vere noko meir enn bolkar med fag, og eitt fag som seier at dette er måten vi skal lære på. Heilt generelt synest eg lærarutdanning burde vere mykje meir retta mot korleis ein kan undervise på ein best muleg måte og bruke den faglige kompetansen vi har.

Og her tenkjer eg at forelesarane på SALU kunne brukt oss mykje, mykje meir.

Dei kunne brukt oss til diskusjonar, gitt oss ein case, altså – kanskje hatt eksamen der du får ein case med ein elev og ein situasjon, korleis skal du løyse det – i staden for at du har ein eksamen der du skal skrive om Piaget eller Vygotsky eller..

Så du vil altså ha ei problembasert læring du, er det det du vil ha?

Ja, for vi gjorde jo mykje dette sjølv. Vi laga caser, vi laga scenario, fortalte frå praksis kva vi hadde opplevd, og vi diskuterte masse korleis vi ville løyst situasjonen, kva som hadde vore ein suksess. Og det trur eg mange – alle – lærarar nå saknar, for dei blir ikkje utfordra på å tenkje slik. Men det er jo vår kvardag. Vi kjem i problem heile tida. Og då må ein løyse dei Om ein ikkje har evna til å tenkje kritisk, reflektere og tenkje igjennom og sjå kva skjer viss eg gjer dette, kva konsekvens har mi handling, så burde ein slett ikkje bli lærar, synest eg.

Var det noko som var spesielt for dei du var saman med, at de verkeleg laga case og jobba med dei?

Ikkje i den forstand at vi skreiv dei ned. Men vi delte veldig mange erfaringar frå praksis, og så hadde vi tankar om korleis den situasjonen vart løyst i praksis, og så la vi kanskje til andre rammer og forutsetningar for den situasjonen – ok, kva viss sånn og sånn, kva hadde ein då gjort.

Men kvar var det dette føregjekk?

Det kunne vere i kantina på høgskolen, i matpausen på arbeidsrommet vårt på skolen, Det kunne vere på spelkveldar heime hos folk. Det var veldig forskjellig kvar slike situasjonar vakna opp – det kunne er ein biltur...

Men sjølvstapt med klar bevisstheit om taushetsplikta.

Så du synet at dette var ei undervisningsform som tilsette her burde ha nytta seg meir av?

Eg synest det. For eg har site veldig mange år i timar og sett på powerpoint og så har eg tenkt at dette kan eg jo, i teorien, eller dette kan eg lese meg til, men det ein ikkje kan lese seg til eller lære av PPP er å setje seg ned, tenkje kritisk, og vri hjernen på – OK, kva skal eg gjere her, for det er utruleg mange element ein på ta omsyn til i ein case. Dette har eg gjort mykje i etikk, men eg synest det burde vere mykje meir i lærarutdanninga generelt. For i alle typar fag så kjem du i masse dilemma, og det trur eg bidrar til praksissjokket. At du kan faget ditt, og du kan undervise, viss rammene tilseier at det går slik og slik, men viss det går annleis enn du har tenkt, då står du der: har aldri vore i den situasjonen før, veit ikkje korleis eg skal takle det. Men dersom du har diskutert liknande problem eller case tidlegare, så kan du kanskje ha ei oppskrift på korleis du eventuelt kan løyse det.

KVA GJORDE PRAKSISEN MED STUDENTANE SITT BILDE AV LÆRARYRKET?

SALU- praksisen var lang og gjorde dei til deltakarar i lærararbeidet og kollegiet. Dette hadde konsekvensar for oppfatninga studentane danna seg av kva lærarjobben er og går ut på. Intervjua viser at mange var medvitne om dette. Dei fekk spørsmål om lengda av den skolebaserte delen av utdanninga har påverka oppfatninga deira av læraryrket, eventuelt korleis, og ein student svarer:

Det har gitt meg god innsikt i kor mykje som krevst for å vere ein god lærar, og kor mykje planlegging og administrativt arbeid som ligg i stillinga.

Ein anna peikar på at SALU-praksisen gav innføring i alle delane av læraryrket:

Eg syns lengda på praksis var veldig god. For du blei kjent på skolen og rutinar og den biten. Men du rakk òg å bli det å bli kjent med elevane og få eit forhold til elevane. Du var ikkje berre ein som kom inn og såg og så forsvann igjen like fort. I og med at vi overtok så mykje av undervisninga i ein klasse, vi var jo berre to i gruppa. Og vi hadde alt, laga lekseplanar og laga lekseprøver og laga oppgåver og retta prøver, og førebudde og hadde timane. Så eg følte at eg fekk prøve meg skikkeleg. I ein kort praksis ... merkar ein ikkje kompleksiteten. No når eg er i fagpraksis... Der er vi berre tre veker og vi er 5 studentar på mi gruppe. Og kvar får berre undervist 2-4 timar i veka maks. I SALU hadde vi gjerne 10 timar, og var også mykje meir medlærar i timane til medstudenten, og det var òg gjerne mykje enklare å få til når vi berre var to. Så eg føler at SALU var ei heilt anna erfaring. Eg fekk alle delane av lærarjobben. [...] Alle tankane og alt arbeidet som ligg bak ei undervisning. Så eg føler at eg fekk prøvd yrket på ein heilt annan måte enn eg får no [i ALU].

Ein tredje student (og mange med henne) er opptatt av korleis hennar oppfatning av læraryrket forandra seg frå å vere sterkt fagorientert til å vere meir elevorientert. Frå ei førestelling om at arbeidet som lærar stort sett dreiar seg om fag og fagkunnskap og å halde orden i klasserommet, blei merksemda til studentane flytta, og lærarjobben fekk eit breiare innhald og ein annan profil. Ein del av elevane kunne dei følgje, nært eller på avstand, gjennom tre år. Studentane oppdaga at i lærarjobben er forholdet til elevane noko av det mest sentrale og givande. Nilssen 2010 s 139 skriv med mange referansar at lærarstudentar og nyutdanna lærarar hevdar dei treng meir kunnskap om klasseleiing, medan praksislærarar meiner at dei først og fremst treng kunnskap som gjer dei i stand til å sjå elevane. "Å lytte til elever, og respondere på det de sier, er en underliggende forutsetning for interaktive, konstruktivistiske arbeidsmåter som er vektlagt både i læreplanen og i fagdidaktiske tilnærminger studentene møter i teoridelen av utdanningen" (s 139). Det ein del studentar seier i intervjua, tyder på at kontinuiteten i deltakinga og praksisomfanget gjorde at studentane utvikla eit blikk for elevar som er meir avansert enn det lærarstudentar og nyutdanna elles har.

Ein student seier:

... vi fekk følgje ein klasse over ein lenger periode, som gjorde at eg fekk eit heilt anna forhold til elevane enn det som eg gjorde i alu-praksisen på tre veker. Eg hadde same klasse med dei same elevane i 12 veker i løpet av eit år, så eg følgde mykje meir av utviklinga til elevane og fekk eit mykje tettare forhold til dei. Eg såg mykje meir den ikkjefaglege biten av læraryrket. I ALU-praksisen såg eg derimot berre faget. Det var store klassar og lite undervisning og det var vanskeleg å få med seg namna på elevane. I SALU fekk vi kjapt komme inn i klassemiljøet, sett mykje meir elevane og prioriteringa. Dette er ein veldig stor del av læraryrket. Dette lærer ein i teorien, men eg hadde ikkje fått oppleve og kjenne på kroppen at her skjer det andre ting enn berre den faglege læringa. Eg starta studia veldig fagorientert, men lærte meg fort at det var andre utfordringar med yrket som eg ikkje hadde tenkt over, for eg hadde ikkje den erfaringa. Denne erfaringa har gitt meg endå meir lyst til å bli lærar, eg opplever det som endå meir spennande.

Ein annan student:

Og du rakk å lære deg namna på alle elvane, og då rakk å vere med på forskjellige ting, altså foreldremøte, ekskursjonar – det rekk du ikkje om du er tre veker i praksis. Og... eg trur det viktigaste er det at vi fekk verkeleg god tid til å bli kjent med elevane. [...] eg kunne lese meg opp på utruleg mange forskjellige faglige ting dagen før eg skulle undervise, men eg kan ikkje lese meg opp på elevane dagen før, og så skulle ha liksom ein god tone med dei. [...] Du skal vere ein god venn og ein dei kan stole på, men ikkje stå der og hive pekefingeren etter dei før du verkeleg har grunn til å gjere det. Så eg vil seie at den relasjonen vi har fått med elevane er kanskje noko av det viktigaste utbyttet, faktisk, med SALU. Det ville ikkje ha vore nokon vits å ha lang praksisperiode, og så ha vore i ti forskjellige klassar.

Det er fleire studentar som framhevar at det dei har sett i haustpraksisen fjerde år i allmennlærerutdanninga, som dei hadde saman med ALU-studentar, har fortalt dei at dei er komne lenger enn ALU-studentane når det gjeld forståing av djupn og breidd i læraryrket. Dei har prøvd å diskutere emne og gjennomføre refleksjonar slik dei var vane med i SALU, og blitt overraska over slikt dei oppdagar at ALU-studentane *ikkje* har tenkt på eller hatt om. Samla sett er det eintydig at lengda og breidda i den praksisen studentane hadde i SALU, har gitt dei ei meir fullstendig innføring læraryrket. Dette gjeld både kognitive og emosjonelle sider. Dei kjem med utsegner som desse: «*Eg har fått meir innsikt og eit meir fullstendig bilde.*» «*Ja, eg trudde ikkje det var så omfattande, så mange ulike ting som ein måtte ha ansvar for. Ser breidda i yrket på ein annan måte.*» Alt etter kva førestellingar studentane på førehand hadde om læraryrket, vil dei ha opplevt ulike sider ved dette som «*oppdagingar*» for sin eigen del. Ulike studentar seier at dei har oppdaga kor mykje det faktisk er å gjere, og kor mykje som ikkje dreiar seg om å undervise, at det er mykje rapportering og administrasjon og planlegging på alle nivå, at arbeidet med relasjonen til elevane er viktig. Dei framhevar arbeidet i forhold til PPT og barnevern. Eitt svar understrekar erfaringa av både positive og negative sider, kor utsett læraren kan vere, kor tøft det kan vere når ein må møte ting som ikkje har nokon ting med undervisning å gjere.

Ein kan spørje: Kor viktig er det at studentane får eit tydeleg bilde av breidda i læraryrket i løpet av grunntdanninga? Eg trur det er vanskeleg å seie at det er uviktig. Lærarane skal starte yrkeskarrieren sin med ein tryggleik om at dei veit kva dei går til, og mangfaldet i oppgåver i læraryrket skal ikkje komme over dei som ei flodbølgje av uventa ting. Utdanninga skal førebu dei på breidda, den skal gi dei styrke, kunnskap og lyst til å sjå oppgåvene og takle dei som positive utfordringar. Slik legg ein til rette for at nyutdanna vil bli verande i yrket, og ikkje trekkjer seg fordi det dei møter, er så mykje meir enn det dei *trudde* dei utdanna seg til.

RETTLEIING AV STUDENTAR

Praksis: arena for trening – og for utvikling av profesjonell lærarkompetanse

Den som skal lære eit yrke, må bli skikkeleg kjent med yrket. Det å halde på lenge med å førebu seg i teorien ved å lære undervisningsfag og pedagogikk, og det å *snakke om* ymse sider arbeidet som lærar før ein heilt veit kva det eigentleg er, det kan vere både keisamt og irriterande. Og ineffektivt. Nei, studentane må tidleg få kjenne på kroppen kva det yrket dei har valt, eigentleg går ut på. Og dei må få prøve det så mykje at dei i løpet av utdanninga kjem langt nok til å kjenne at dei meistrar vesentlege sider ved det. Den førstehandskunnskapen ein opparbeider seg gjennom praksis, den gir perspektiv og mening til "teorien", som i sin tur er umåteleg viktig for å gjere eit godt lærararbeid, og som dannar ein sentral del av grunnlaget for utviklingskompetansen til lærarar. Dersom ein hovudsakeleg går andre vegen, frå teori til praksis, er det vanskeleg for studenten å skape mening i teorien og motivasjon for å lære den. Relevans og motivasjon er heilt avgjerande for å få til ei god utdanning. Dersom det studenten er med på under utdanninga, heile tida er relevant og aktuelt for det framtidige yrket studenten har valt, og studenten samtidig blir stilt krav til og utfordra, vil motivasjonen også vere der.

Difor var det *deltakinga* i praksisfellesskapa på skolane som var hovudgrepet, eller iallfall eitt av hovudgrepa, i SALU-prosjektet. Det var kompetansekonstruksjon i lærings-/praksisfellesskap. Studentane skulle vere medlærarar, dei skulle delta på linje med dei tilsette, dei skulle trekkjast inn i alle samanhengar der det var muleg, og dei skulle vere på dei same to skolane i tre år, så dei kunne få gå i djupna i skolekulturen og domenet få kjennskap til sider ved lærarjobben som ein student som er kortare på kvar skole, i det heile ikkje kjem i berøring med. Dei skulle flytte seg frå at dei i starten var perifere deltakarar i praksisfellesskapa på skolane til at dei mot slutten var så godt som fulle deltakarar, i fleire tilfelle berre med den skilnad at dei ikkje hadde det same formelle ansvaret som dei tilsette lærarane hadde.

Vivi Nilssen skil i boka *Praksislæreren* (2010) mellom praksis som treningsarena og praksis som ein arena for utvikling av profesjonell lærarkompetanse. Det er lett å sjå at desse

omgrepa avspeglar ulike aspekt ved praksisopplæringa, men det er vanskeleg å sjå dei som dikotomiar. Er ikkje det å trene også opplæring i ein profesjonell lærarkompetanse? Kanskje er det slik å forstå at praksis som treningsarena nok gir studentane "lærarkompetanse", men at omgrepet "*profesjonell lærarkompetanse*" inneber noko meir. Det profesjonelle er, slik eg forstår Nilssen, knytt til utviklings- og endringskompetanse. Anne Grete Solstad snakkar om «*profesjonell refleksjon*» (Solstad 2010). Eit kjenneteikn på det profesjonelle vil vere at ein kan observere seg sjølv og eine eigne undervisningshandlingar, reflektere og vurdere inn i ein teoretisk og forskingsbasert samanheng. Dette er i tråd med forskrifta for grunnskolelærerutdanning, der det i forskrifta blir kravt at lærarar som er utdanna grunnskolelærarar, skal kunne drive "forskingsbasert yrkesutøvelse".

Når studenten kjem i praksis, kjem han inn i alt etablerte rutinar og måtar å handle og tenkje på. Studenten trenar på å vere lærar ved å utføre læraroppgåver i praksis og delta i eit fellesskap som har ein kultur for korleis slike oppgåver blir gjort.

Dette er sentralt for å tileigne seg ein profesjonell lærarrolle, men altså kanskje ikkje alltid nok, sjølv om studentar, slik det galdt for studentane i SALU, har ei brei deltaking i dei mange aktivitetane på skolen. Nilssen (2010) framhevar at samhandling med elevane er den viktigaste delen av arbeidet, men at studentar i tillegg må

"innblikk i, erfare og utvikle forståelse av alle sider ved yrket. Erfaring med en helhetlig lærerrolle innebærer deltagelse på fellestid, møter og samtaler med foreldre, elevsamtaler og med ulike samarbeidspartnere. Gjennom det erfarer de kravene som skolene og lærerne er pålagt når deg gjelder dokumentasjon. Det innebærer å bli involvert i skolens satsingsområder og ulike prosjekter, Å utvikle forståelse av en helhetlig lærerrolle innebærer også utvikle en forståelse av begrepet undervisning som noe mer enn samhandling med elevene" (s 32).

Eg kan trygt seie at slik heilskapleg erfaring fekk studentane i SALU. Nilssen går vidare og understrekar at ein i praksisopplæringa må gi rom for den reflekterande dimensjonen: "*Både studenter og praksislærere trenger rom og tid til å tenke, reflektere over og bearbeide erfaringer*". (s. 32) I tillegg til refleksjonen knytt til rettleiinga skjedde det mykje refleksjon, diskusjon og utforsking i eigne arbeidsrommet som SALU-studentane hadde.

At dette sitatet frå Nilssen er relevant, blir støtta av fleire. Når studentane kjem inn i ein etablert praksis, er den eksisterande viljen til refleksjon og endring hos praksislærarane avgjerande. I *Den reflekterende praktiker* peikar Donald A. Schön på faren ein praktiskar står i for å bli "selektivt uoppmærksom" på slikt som ikkje passar med måten han har vent seg til å praktisere. Han *kan* så altfor godt det han held på med. Det følgjande sitatet refererer ikkje til lærarprofesjonen, men er like relevant for det:

«...Den praktiserende, efterhånden som praksis mere og mere bliver en gentagelse og en rutine, og efterhånden som viden-i-handlingen bliver mere og mere ubevidst og spontan, måske glemmer at udnytte vigtige muligheder for at tænke over, vad det er, han foretager sig. Det kan være, at han [...] bliver trukket ind i et fejlagtigt mønster, som han ikke kan

komme du af og korrigere. Og hvis han, som det ofte ses, finder ud af at være selektivt uopmærksom på fænomener, der ikke lige passer ind i de kategorier, hans viden-i-praksis opererer med, så kan han meget let komme til at kede sig og føle sig udrændt, hvilket kan komme til at gå du over hans patienter i form af snæversynethed og rigiditet. Når det er tilfældet, så har den professionelle lært for meget af, hvad han ved.» (Schön 2001 s. 61)

Ein tilsvarande posisjon inntar Werner og Briseid (2013) når dei viser til Hanssen og Østrem (2007) som

”hevder at erfarne lærere som har levd i bestemte skolekulturer lenge, ”kan ha etablert en rekke tenkemåter som er blitt tause, eller de kan ha opparbeidet en rekke forsvarsmekanismer som gjør det mulig for dem å fortsette i det konfliktfylte og ambivalente arbeidet som læreryrket kan være.” (Hanssen og Østrem 2007:210). Dersom praksislærerne ikke stiller spørsmål ved den kulturen de selv er en del av, kan dette få betydning for studentenes mulighet for viktige dannelsesprosesser, knyttet til å stille spørsmål ved og reflektere over det som skjer i praksis. Hanssen og Østrem (2007) hevder videre at det er en mulighet for at nyutdannede lærere er bedre til å sette ord på sine opplevelser i og om yrket sammenlignet med sine mer erfarne kollegaer, fordi ”ingenting er selvsagt”. Det vil kunne hevdes at studenter i en opplærings situasjon vil være i den samme ”ingenting-er-selvsagt”-posisjonen”.

Briseid og Werner hevdar vidare at dersom studentar skal utvikle ei reflekterande og spørjande tilnærming til utdanninga, må dei lærast opp til det. Dei må øve seg til å sjå på korleis praktiske handlingar og situasjonar er uttrykk for verdiar, elevsyn, læringsyn og liknande.

Det er altså viktig at ein praksislærer og rettleiar ikkje er stivna i sin eigen praksis. Det er viktig at domenet og skolekulturen også inneheld ein utviklings- og endringskompetanse og -energi med perspektivering og utfordring av eigen praksis, som til dømes dersom skolen er aktiv i deltakar i pedagogisk utviklingsarbeid. Dette vil iallfall vere eit moment som drar i rett retning, sjølv om det ikkje gir tilstrekkeleg grunnlag for å påstå at alle rettleiarane faktisk er i vane med å stille kritiske spørsmål til eigen praksis. For SALU galdt det at skolane var deltakarar i utviklingsprosjekt, og studentane vart (i litt ulik grad) involverte. Særleg var eit prosjekt på Skranevatnet om ”vurdering for læring” viktig, og dette var temaområde i profesjonsfaget andre studieår. Her uttrykkjer rektor ei klar oppfatning av at skolen hadde større kunnskap, både teoretisk og praktisk, om vurderingspraksis enn høgskolen. ”Vi hadde gjort mykje med det. Men vurdering for læring er jo så avgjerande. Vi kallar det no for vurdering for læring. Vi kan seie at det er to støttepillorar for opplæring i alle fag, og det er vurdering for læring og klasseleiing – og vi kallar det for læringsleiing. Det er grunnmuren i all opplæring. Ja. Og det kan vi mykje om. Og det kan ikkje høgskolen mykje om.”

Det eg hittil har skildra, er altså at SALU-studentane lærte gjennom deltaking i praksis-fellesskap. I forhold til studenten si deltaking i praksisfellesskapen var sjølv sagt rettleiaren si rolle viktig. Ein muleg måte å tenkje om praksislæraren sine funksjonar på, er å sjå dei som fordelt over ein skala med to ytterpunkt. I den eine enden finst oppgåver som er knytt til å

vere kontaktlærer på praksisskolen, til å vere den personen som gir *tilgang* til praksisklasse, team og i varierende grad til lærarkollegium, til bygning og bygningsbruk og hjelpemiddel for undervisning, den som hjelper studenten til rette og som er studenten sin nærmaste på praksisskolen. Slike oppgåver kan i prinsippet bli utført fullt ut tilfredsstillande av alle lærarar med erfaring, men utan eigen kompetanse i studentrettleiing. Poenget er her først og fremst at studenten får tilgang til ein arena for sitt framtidige yrke og ein person å stø seg på, og dette er sjølv sagt ei svært viktig side ved all praksisopplæring.

Rundt midten i ein slik skala finn ein oppgåver som har å gjere med praksislæraren som den erfarne deltakaren i praksisfellesskapet, ekspert, den med kompetanse og formell posisjon, men samtidig som ein som lyttar og lærer av å ha studentar, og som heller ikkje alltid veit best eller har dei beste ideane om studentane si undervisning, men den *deltakaren* som med størst autoritet kan støtte studenten si læring.

I andre enden av skalaen finn ein oppgåver som stiller størst krav til rettleiaren. Det er her, når studenten er komen over den første terskelen av meistring og har bruk for å bli utfordra, at rettleiaren må vere medviten om og bruke sin kompetanse for å bringe studenten vidare: vere rett-*leiar* og ikkje berre samtalepartnar. Det er viktig at rettleiaren har evne til perspektivering og er i stand til å sjå det vedkommande sjølv gjer og det studenten gjer inn i ein overordna kunnskapssamanheng. Altså er vi tilbake til det å kople praksis og teori, eller rettare: å finne og aktualisere slik teori som kan gjere den jobben det er behov for på dette bestemte punktet i studenten sin kompetansekonstruksjon.

Å engasjere hovudrettleiarar

I partnerskapsavtalen for SALU går det fram at partnerskolane hadde som sitt ansvar å skaffe hovudrettleiarar. Dette var ein jobb skolane fekk hand om i sin heilskap. I avtalen var det ikkje stilt kompetansekrav for at ein lærar skulle kunne ta på seg oppgåva som hovudrettleiar, men det var eit sjølv sagt ønske at ein slik person skulle ha mest muleg øvingslærer-/rettleiarerfaring, og rettleiarkurs i den grad slike lærarar var tilgjengelege. Det var skolane som på eiga hand gjorde avtalar med eigne lærarar, og høgskolen aksepterte dei namna ein fekk, utan diskusjon. Nokon vurderande gjennomgang av rettleiarane vart ikkje gjort av høgskolen og skoleleiinga i fellesskap.

I ettertid og sett utanfrå kan det vere naturleg å spørje kvifor dette vart ordna slik. Eg trur forklaringa ligg i korleis ein elles i allmennlærerutdanninga fekk fylt øvingslærerfunksjonane. Heilt sidan innføringa av ny øvingslæreravtale i 2002 (som vart svært unådig mottatt av øvingslærarkorpset i Bergen) har det vore vanskeleg for avdelinga å skaffe nok praksislærarar, slik at høgskolen har vore heilt avhengig av rektorane sin velvilje og aktive medverknad. Den ideelle og ønskelege situasjonen, slik den er beskriven i øvingslæreravtalen, at interesserte enkeltlærarar på ein praksisskole skal *søkje* praksislærerfunksjon og så bli vurdert av rektor og høgskolerepresentant i fellesskap,

helst i ein konkurransesituasjon, har for høgskolen berre vore ein utopi. Ein har først og fremst måtta skaffe *mange nok* praksislærarar. Det var difor kanskje ikkje så merkeleg at høgskolen heller ikkje i SALU deltok i vurderinga av kva for enkeltpersonar ein skulle be om å ta på seg hovudrettleiarfunksjon, men overlet rektorane / skoleleiingane dette ansvaret. Leiinga på skolane hadde arbeidd grundig med prosjektet i forhold til personalet, men likevel var det ikkje heilt enkelt å få engasjert tilstrekkeleg mange hovudrettleiarar/ praksislærarar med både erfaring og engasjement. Men skolane gjorde jobben sin; hovudrettleiarar *kom* på plass.

Ikkje minst frå studentar har det etter kvart blitt hevda at nokre av rettleiarane i SALU nok helst ville ha sloppe denne jobben, og det var også slik at nokre var heilt ferske som rettleiarar. Dette var sjølv sagt ikkje heilt slik vi ønska det. Eg ser at som prosjektleiar burde eg ha gått sterkare inn i dette på eit tidlegare tidspunkt. Men prosjektet var vedtatt, og vi måtte bruke dei rettleiarkreftene som var tilgjengelege på dei to skolane.

I planleggingsfasen var det, som sagt, eit eige lite delprosjekt å lage ein plan for opplæring av personalet på skolane, dvs kurs i rettleiing av studentar i praksis. Kursopplegget var klart i juni 2009, og baserte seg på at hovudrettleiarane hadde røynsle som praksislærarar, og kjende seg trygge i den rolla. Det stemte då også at mange av hovudrettleiarane hadde lang og god erfaring frå arbeid med studentar, og nokre hadde gjennomført rettleiarkurs frå tidlegare. Men som sagt fanst det også hovudrettleiarar utan røynsle som praksislærarar som møtte til den første kursdagen.

Meininga var at kurset skulle vere vidaregåande, erfaringsbasert og deltakaraktivt, med bruk av videoopptak av den enkelte deltakar som undervisningsmateriale og rettleiingsgrunnlag. Men då kurset starta, viste seg at naturleg nok at ein del av denne gruppa hadde behov for meir grunnleggjande innføring i rettleiing, og at bruk av video vart altfor utfordrande i starten. Kursplanen måtte difor justerast, og kursdagar vart det første året gjennomført ut frå eit nytt grunnlag. Neste skoleår vart eit nytt kurs vart starta i haustsemesteret, ettersom dei fleste av hovudrettleiarane då var nye. Her ønskte skolane å bruke eigen kompetanse i rettleiarkursinga, og høgskolen imøtekom dette.

Korleis ser studentane på praksisrettleiinga?

Som ein kan vente, fortel studentane i intervjuet om erfaringar av litt forskjellig karakter. Dei aller fleste er positive. Men i nokre intervjuet kjem det fram – enkelte tematiserer det direkte, nokre kan lesast / forståast slik – at når studenten hadde nådd det punktet at han meistra lærarjobben godt, så stoppa rettleiinga i ein viss forstand opp, slik at studenten ikkje vart utfordra lenger. Studenten hadde så og seie trent seg ferdig, hadde tileigna seg det mest nødvendige, kjende sine eigne viktigaste område for forbetring i arbeidet med elevane. Men det var på dette punktet at rettleiarane blei stilt på prøve, det var her god rettleiarkompetanse var nødvendig, og at rettleiaren ikkje lenger berre var ein

samtalepartner meir eller mindre på like fot. Korleis kunne ein rettleie studenten vidare, stille dei perspektiverande spørsmåla som ville utfordre og trigge studenten? Kva slags litteratur kunne ein kople studenten på som ville få han til å sjå seg sjølv og eiga undervisning inn i ein ny og utviklande samanheng? At rettleiinga for nokre studentar ser ut til å ha stansa opp eller blitt ritualisert inn i faste mønster er på ein måte litt pussig, for skolane dreiv med pedagogisk utviklingsarbeid, og dette skulle vel implisere at dei individuelle lærarane arbeidde jamt og trutt med å utvikle seg som lærarar. "Å artikulere og diskutere egen praksis ser ut til å være en kompleks og uvant aktivitet for øvingslærere" skriv Nilssen (2010). Eg har ikkje grunnlag for å seie om dette stemmer for dei to partnerskolane, men det å ha eit ekte praksisfellesskap vil jo seie at praksisen til alle som er deltakarar, inkludert rettleiarane, vil vere gjenstand for diskusjon.

I arbeidet med denne rapporten har eg ikkje vore oppteken av å få fram data som kunne vere tilstrekkeleg som grunnlag for ein eigentleg analyse av rettleiinga i SALU. Ein slik analyse ville vere eit stort og interessant arbeid, men ville føre for langt her. Rettleiinga har likevel vore ei av dei mange sidene ved prosjektet eg har henta inn intervjudata om. Til dei fleste studentane stilte eg fem spørsmål som knytte seg direkte til rettleiinga. Nedanfor kjem spørsmåla med ei rask oppsummering av hovudtendensane i svara, og deretter kjem eg med ein del sitat og også gjengiving av heile denne delen av tre av intervju med enkeltstudentar. Det vart slik at svara frå ein student i mange tilfelle hang saman og bygde på kvarandre, og difor gir det mange gonger ikkje noko rett bilde å berre sitere bitar.

a. Fekk dei nok rettleiingstid?

Dei aller fleste svarer ja på dette spørsmålet. "Og om ein trong meir, kunne ein berre spørje", seier ein student. Nokre koplar mengda med kvaliteten på rettleiinga: Var den god, var det for lite, var den dårleg, var det meir enn nok. Eit par svarer at det var for mykje rettleiing dei siste semestera. Ein svarer at nei, det vart aldri nok rettleiing.

I samband med dette spørsmålet legg eg også inn eit par resultat frå undervegsevalueringar. I evaluering etter første år er dei fleste studentane positive til både omfang og kvalitet på rettleiinga, sjølv om det finst unntak. Det blir påpeikt at nokre tilfelle av sjukdom har gått ut over omfanget til enkelte. Her er det fleire som etterlyser meir førrettleiing. I ei større evaluering etter andre studieår fekk studentane spørsmål om omfanget av praksisrettleiinga hadde vore tilstrekkeleg. Her er det over halvparten av dei som svarte, som meiner omfanget var for lite. Svara på andre spørsmål i undersøkinga viser at det var lite førrettleiing og ofte overflatisk, men gjennomgåande meir og betre etterrettleiing.

b. Fekk dei fagleg rettleiing?

Dei aller fleste svarer at dei fekk fagleg rettleiing, men mange er også opptatt av at rettleiinga handla mykje om praktiske ting, og om korleis det gjekk i undervisninga. Ein student svarer at "første året var det begge delar, men andre året nesten berre

faglege tilbakemeldingar.” På høgare klassetrinn i skolen var dette noko som var nødvendig og som dei hadde god hjelp av. På lågare klassetrinn var det meir informasjon, klasseleiing, lite fagleg. Men nokre svarer at dei fekk kunnskap som dei kunne få bruk for til eksamen når dei fekk fagdidaktiske oppgåver.

- c. Var rettleiinga sjølvstendigjerande eller autoritær: finne eiga rolleutforming av lærarrollen eller gjere slik praksislæraren hadde sagt? Her svarer dei aller fleste, men med varierende styrkegrad, at dei vart støtta i å finne si eiga lærarrolleutforming. Dei aller fleste fekk god støtte i å prøve ut eigne didaktiske idear, også i tilfelle der praksislæraren kunne tenkje at dette opplegget ikkje ville fungere. Men det finst eit par eksempel på at praksislærar stilte krav om etterlikning av eiga undervisningsgjennomføring, og eksempel på sterk styring. *”På tiande trinn enda det med at vi gjorde det læraren foreslo, sjølv om vi diskuterte forskjellige ting . Der er jo også faget viktigare. På andre trinn første året var det friare”.*
- d. Var rettleiinga utfordrande? Dei aller fleste svarer ja. Men ein del også at dei kunne godt ha blitt utfordra meir. Sjå også intervjubitane nedanfor.
- e. Hadde studenten eit godt og tillitsfullt samarbeid med rettleiaren? Mange fekk ikkje dette spørsmålet, for forholdet til rettleiaren hadde gjerne komme fram tidlegare i intervjuet. Men av dei som får det, svarer dei fleste ja, som denne: *”Ja, eg hadde veldig godt forhold til rettleiarane, og det var alltid nokon eg kunne spørje.”* Nokre svarer at det var bra eitt år og mindre bra eit anna, eller om lag som denne: *”Det var blanda, men stort sett greitt”.*

Mange utsegner frå studentar tyder på at det var mykje god rettleiing, som denne:

I SALU tok praksisskolen tar sin del av ansvaret i mykje større grad [enn i ALU]. Veldig god oppfølging derifrå og dialog. Eg var heldig med mine rettleiarar og eg hadde god kontakt med dei. [...] Vi fekk tryggleik i SALU til å kunne ta våre val, og kunne grunngje dei pedagogisk. Den kompetansen opplevde eg at eg hadde.

Nedanfor siterer eg samtalen om rettleiinga med ein student som opplever å ha fått ei god rettleiing. Denne studenten har fått prøve ut sine idear og tankar, og har samtidig blitt utfordra på å grunngi dei pedagogiske og didaktiske vala ho har gjort, noko som har gitt henne ei meistring som ho ikkje kunne finne hos medstudentane i ALU då ho kom til fagpraksisen fjerde året:

a. Nok rettleiingstid?

Ja. Ja, det syns eg at det var. For det var jo litt sånn at viss ein trong meir, så var det jo berre å spørje.

b. Blei du utfordra på faglege spørsmål i rettleiinga?

Ja, det gjorde eg. Og eg fekk også litt utfordringar i fag som eg følte meg meir utrygg i – at eg der blei pusha litt. Og det syns eg var veldig kjekt, for då blei du pusha i ein situasjon der du hadde lov å prøve å feile litt. Og så hadde du nokon du kunne spørje, og som kunne rettleie og som kunne seie at ja, kanskje du kunne prøve sånn, eller har du tenkt på det og det. Og då var det mykje enklare og prøve ut ting som ein var litt usikker på, for då kunne ein spørje om hjelp.

c. Det du seier tyder på at du meiner det var ei sjølvstendigjgerande rettleiing, at du skulle finne eiga rolle?

Ja. Eg kunne ha ein heil rettleiingstime der rettleiaren stort sett sa: «Kvifor det?». Og det tvingar deg til å tenkje. Dei var veldig opptatt av at du skulle bli sjølvstendig og finne di eiga rolle. Finne ting som fungerer for deg.

Så du følte ikkje at du måtte etterlikne, at det var ein modell her...?

Nei. Kanskje det var fordi mine rettleiarar var veldig klare på det heile vegen at eg kan gi deg råd, eg kan seie kva eg har tenkt, og så må du tenkje over: vil eg gjere det slik, eller vil eg gjere det på ein annan måte? Og om eg gjorde det på ein annan måte, var det heilt OK, men eg måtte vite kvifor.

d. Så eigentleg var det ganske utfordrande rettleiing du fekk, då?

Ja, eg måtte gå nokre rundar i mitt eige hovud. Men dette merkar eg no, at eg har andre måtar å tenkje på i mi undervisning. Når rettleiaren spør kvifor eg har valt å gjere det sånn, så har eg alltid svar. Men av og til kan medstudentane [alu] berre svare at "nei, eg gjorde det no berre sånn". Men eg har blitt trent i å tenkje kvifor, og det merkar eg at mange andre ikkje har blitt.

Her følger dialogen med ein annan student, som hadde god evne til å stille kritiske spørsmål.

a. Nok rettleiingstid?

Det er ikkje ja – nei spørsmål, eigentleg. Viss rettleiinga er god, så kunne eg ha halde fram kjempelenge. Men viss den var dårleg, var det av og til eg tenkte at ... kvifor i alle dagar skal vi sitte her i ein time, og gjere dette? Eg synest det er vanskeleg når ein i utgangspunktet set ei tid både for undervisninga og for rettleiinga. For det er veldig forskjellig kvar ein er i løpet, kor mykje ein har utvikla, kor mykje ein treng. Viss ein ikkje finn ting å utfordre studenten på, så ser eg ikkje heilt poenget med rettleiinga.

b. Fagleg?

Veldig mykje praktiske ting. Mykje som eg oppfatta som informasjon. Ein del fagleg rettleiing, men kanskje mest informasjon, vil eg seie. Eg sakna veldig å bli stilt utfordrande spørsmål som fekk meg til å vurdere, kritisere, reflektere over eigen praksis.

- Du sakna ei utfordrande rettleiing?

Ja altså, ein har ikkje praksis for å få høyre at timen gjekk bra, ein har jo praksis for heile tida å lære. Ikkje at ein skal finne feil med alt ein gjer, men ein skal kunne finne forbetringar, heile tida, syns ég då. Så eg saknar litt spørsmål som kanskje de [høgskolelærarane] kan komme opp med til rettleiarane, forslag til kva ein kan spørje studentane om. Særleg var det veldig frustrerande når vi las om korleis ei god rettleiing skal vere i teorien, og så skjer det slett ikkje

i praksis. Eg ville hatt det litt meir sånn at ein nyttar seg av den tida då ein er der ute, nyttar seg av dei situasjonane og det som oppstår til å lære mest muleg. Det var litt for mykje å dure igjennom det.

[Intervjuet hadde nå utvikla seg slik at eg ikkje stilte spørsmåla c, d, og e, sidan svar på desse heilt eller delvis var impliserte i det som alt var sagt.]

f. Godt og tillitsfullt samarbeid med rettleiar?

Ikkje første året, andre året heilt fantastisk! Viss eg hadde hatt det sånn i tre år, så hadde eg gleda meg stort til å bli lærar. Tredje året veldig mykje informasjon, det passa eigentleg oss godt, då var vi eigentleg leie av ikkje å ha rettleiing, så då gjorde vi berre det vi hadde gjort dei andre åra.

Det som gjer denne studenten kritisk, er nettopp at ho sakna dette å få hjelp i rettleiinga til å komme vidare. Rettleiinga blei for mykje informasjon og dreia seg om praktiske ting og om korleis det gjekk i timen, og for lite om perspektivering og planmessig arbeid, f eks knytt til bestemte pedagogiske eller faglege tema. Når ein er lei av å ha rettleiing, som denne studenten uttrykkjer at ho vart, så må det komme av at utviklinga har stoppa opp, rettleiaren greier ikkje komme opp med spørsmål som peikar vidare.

Studenten tematiserer vidare høgskolelærarane si rolle, og peikar på at praksislærar og høgskolelærar har ei felles oppgåve i rettleiinga. Så studenten formidlar eigentleg at praksistida ikkje vart utnytta godt nok til læring. Dette stiller då det viktige spørsmålet om praksisen i SALU var for lang i forhold til den kompetansen i rettleiing som iallfall nokre av rettleiarane, men ikkje alle, hadde. Mitt inntrykk gjer at eg må svare ja på dette spørsmålet.

Det kunne vere mange oppgåver som stal tid frå rettleiinga. Dette blir tydeleg i intervjuet med ein student som elles seier ho hadde eit godt og tillitsfullt samarbeid med alle rettleiarane, og som fekk veldig frie taumar til å finne si eiga lærarrolle. Ho svarer slik på spørsmålet om det var nok rettleiingstid:

Nei. Aldri. Det var alltid knapt.

Også i andre- og tredjeklassen?

Ja, heile vegen. Det blei kanskje meir og meir heseblesande. For vi fekk meir og meir arbeidsoppgåver. Det følgde ein viss progresjon, i byrjinga hadde vi ikkje så mykje ansvar.

Men de hadde jo like mange undervisningstimar heile vegen?

Ja, men det var mykje av det andre som tok tid, følte eg og. Vi fekk mykje ansvar blant anna i å tilrettelegge undervisninga blant nokre, for enkeltelevar, og tenkje heilskapleg på ein heilt annan måte, og det tok masse tid.

Tilpassa opplæring?

Ja. Og det var jo nokre fine erfaringar.

Nedanfor følgjer rettleiingsdelen av intervjuet med ein student som tydeleg viser at ho hadde behov for ei meir utfordrande rettleiing. Det ser ut til at studenten er kommen heilt

inn i domenet og er på linje med rettleiaren når det gjeld undervisning og også vurderinga av sin eigen praksis. Dette er, slik eg ser det, eit slående eksempel på at trening og deltaking ikkje er tilstrekkeleg, men at i praksisopplæringa må det komme inn ein rettleiingskompetanse som kan utfordre praksis. Truleg er det slik at praksislæraren her oppfatta si rolle slik at ho nå hadde gjort jobben sin, og at det var opp til høgskolen å utfordre studenten vidare. Dette peikar på at spørsmålet om grenseoppgang mellom praksislæraren og høgskolelæraren sine oppgåver må diskuterast og avklarast.

a. Nok rettleiingstid?

Ofte var det vel meir enn nok. Første året var det veldig greitt at det var så mykje og var eit fast regime på det, for då trong vi det. Men utover, spesielt på tredje året – du var blitt ein del av kollegiet. Det var ikkje så mykje å sitje å snakke om, då. Som oftast var dei fornøgde, og det var småting, og når du hadde reflektert såpass mykje dei to første åra, visste du sjølv. Dei spurte f eks «kva skulle du gjort for å få det betre». Og så visste du litt i deg sjølv og dei meinte det same, då.

- Men betyr ikkje dette berre at nå var de komme så godt inn i korleis dei gjer det på denne skolen at de hadde ikkje fantasi til å sjå det på nokre andre måtar, i eit anna perspektiv, frå ein annan vinkel? Sånn at de hadde berre lært «Skranevatnet-måten» eller «Søreide-måten» å undervise på?

Altså, eg er jo ein av dei som har hatt flest praksislærarar i SALU, eg har hatt 9 praksislærarar. Så eg har iallfall fått sett ulike undervisningsmetodar og korleis dei tenkjer, og eg har hatt lærarar som var over 60 og som var 23.

- Så du tenkjer ikkje slik som eg i denne samanhengen?

Nei, eg tenkjer at vi rett og slett var begynt å bli så trygge på oss sjølve i denne rolla at du lett ser dine eigne feil. Og nokre ting er slikt du er nøydd til å jobbe med over lenger tid, og du treng ikkje å få tilbakemeldinga om at «no snakka du litt for fort i dag og». Du er fullt klar over at du snakkar litt for fort, og det er noko du jobbar med kvar dag.

b. Var rettleiinga fagleg?

Eg fekk mykje fagleg rettleiing, særleg i matematikk, ofte rettleiing både før og etter. Her trong eg hjelp, og eg ville jo ikkje lære elevane feil. Eg leverte inn planleggings skjema og undervisningsopplegg, og eg måtte forklare måtane eg tenkte på, korleis eg skulle gjennomføre det, og dei forklarte korleis elevane kanskje ville oppfatte det, kva gjer du då...

c. Sjølvstendigjering eller autoritær: finne eiga rolleutforming av lærarrollen eller gjere slik praksislæraren hadde sagt?

Det var ei god blanding. Nokre gonger trong du hjelp, og då fekk du hjelp. Eg fekk mykje god hjelp i matematikkfaget. Det var trass alt tiande trinn, og du er nøydd til å gjere det rett.

d. Utfordrande?

Vi fekk stor fridom i korleis vi ville undervise, men vi måtte ha tenkt godt igjennom på førehand kvifor vi tenkte slik vi tenkte. Vi måtte ha ei god fagleg grunngeving for opplegget.

Nokre gonger trudde dei ikkje at det ville funke, men vi gjorde det likevel. Så vi fekk lov å prøve oss fram.

e. Godt og tillitsfullt samarbeid med rettleiar?

Det fungerte veldig godt med alle eg har hatt. At det var så mange, var heilt naturleg sidan nokre slutta og begynte å jobbe andre stader, og sjukemeldingar og...

Ein student skildrar progresjonen i rettleiinga som ei klar forventning om at tredje året skulle studentane vere vidarekomne: *"Dersom de ikkje kan ting no, så..."* var den forventninga rettleiaren då møtte dette praksisparet med. *"Og det var eigentleg litt deilig", seier studenten, å føle at vi var litt friare i lærarrollen – og ikkje følte at vi blei observert heile tida*". Rettleiinga tredje året *"var ikkje så formell som tidlegare med at vi skulle skrive masse konkrete detaljar om kvifor vi gjorde ting. ... Då var det meir slik at vi snakka som eit team om undervisninga og planlegging eller om du har ein elev du er bekymra for. Det var meir slik at vi sat rundt borda på kontora og diskuterte som om vi var kollegaer ..."* No finst det jo ingen opptak av slike kollegasamtaler som studenten her nemner, og dermed er det vanskeleg å seie kvar rolle rettleiaren hadde. Men eg blir iallfall nysgjerrig på om det var den *utfordrande* rettleiaren som deltok i samtalen.

Under overskrifta "Partnerskap og oppleving av felles ansvar" ovanfor har eg tatt med ein del sitat frå deltakarar på skolane som viser at sjølve partnerskapen med høgskolen og ansvaret skolane fekk, gjorde at dei kjende seg som lærarutdannarar. Men det er jo ikkje dermed sagt kva dette innebar, til dømes når det gjeld det å aktualisere relevant teori overfor studentane i rettleiinga.

Rektorane og praksiskoordinatorane fekk spørsmålet *"Kva var skolen sin jobb / ansvar i utdanninga av studentane?"* Ein praksiskoordinator meiner at oppgåvene har stor breidd, og seier at *"vi følte at vi var med på store delar av studentane sitt studium"*. Ho understreka at deltakinga var meir omfattande enn i ALU og nemner slikt som fagplanarbeid, eksamen i drama og profesjonsfaget, det å halde forelesingar for studentane både på høgskolen og på praksisskolen, arbeide tettare med høgskolen i praksis.

Men andre svar viser at deltakarane på skolane også i SALU tenkjer at det er ei arbeidsdeling mellom høgskolen og praksisskolane slik at høgskolen har ansvar for teorien. Ein rektor svarer slik på spørsmål om kva skolens oppgåve var i SALU:

Sjølvsagt å gi studentane forståing av praksisutøvinga, på bakgrunn av den teoretiske kompetansen dei måtte ha fått frå høgskolen. Det å få anvende den teoretiske kunnskapen. Det syns vi er ein viktig rolle vi har.

Den andre rektoren gir eit svar som er ulikt i ord men likt i bodskap. Det er viktig for studentane å *"få noko meir enn fagkunnskap. Fagkunnskap er viktig, men: profesjonen."*

Ein praksiskoordinator seier at *"Høgskolen står for mykje av den teoretiske ballasta og faga og deira eigenart, mens vi som skole kunne bidra mykje i forhold til den totale lærarjobben"*.

Eg spurde ein hovudrettleiar kva ho la vekt på i rettleiinga, om ho kopla praksiserfaringar med teoretisk innhald. Ho svara at ho er ingen teoretikar, så ho brukte mest praktiske eksempel, og sa vidare:

Målet for rettleiinga er at dei skal ha god struktur, for dei kjem inn i ein klasse som dei skal ha ei stund, og så skal klassen tilbake til eigen lærar. Og så må dei ha god klasseleiing og god kontroll. Men elles får dei frie taumar fagleg sett og metodisk sett, berre dei formidlar kunnskapen på ein god måte. Men dei må ha kontroll, dei må vere klasseleiarar.

Fosse og Hovdenak viser til at forskning gjort på lærarutdanningar i Noreg viser to sentrale trekk: «Det ene er at lærerstudentene først og fremst er opptatt av hvordan undervisning «gjøres», og det andre er at studentene og veilederne deres i stor grad bruker praktisk og erfaringsbasert kunnskap og språk i fagsamtaler i skolen» (Fosse and Hovdenak (2014), s. 68). Solstad (2010) summerer opp praksislærarane sine oppgåver på bakgrunn av retningslinjene for grunnskolelærerutdanninga: Praksislæraren skal hjelpe studentane til å utvikle teknisk dugleik i praktiske oppgåver, slik det siste sitatet ovanfor legg vekt på. Vidare skal praksislæraren leggje opp til analyse og kritisk refleksjon over studentane si tenking og forståing, til drøfting og vurdering av alternativ, og dessutan hjelpe studentar til å argumentere og resonnerer ved hjelp av eit profesjonelt fagspråk. Slik eg oppfattar den rettleiinga som var gitt i SALU, tilfredsstilte den alle desse punkta, men neppe fullt ut det siste punktet om å bruke eit profesjonelt fagspråk i resonnement og analyse. I den grad ein forstår "profesjonelt fagspråk" som knytt til pedagogisk og didaktisk teori, vart dette oppfatta som høgskolelærarane si oppgåve, slik det går fram av sitata ovanfor. Det Briseid og Werner fann i si undersøking, ser ut til å stemme for ein del også i SALU: "Det å knytte situasjoner som oppstår i skolehverdagen opp mot teoretisk kunnskap, kommer ikke fram som spesielt viktig for praksislærerne" (Briseid and Werner 2013) Men rettleiarane er ikkje ei homogen gruppe. Dei rettleiarane som sjølve var aktive i undervisninga av studentar innanfor profesjonsfaget, var flinke å trekkje linjene til teorien og på den måten bringe fram kunnskap som knytte praksis til pedagogikkfaget.

Bacheloroppgåva og skriving

Siste semester, vårsemesteret 2012, hadde studentane berre eitt fag, 30 sp fordjuping i norsk eller matematikk etter val. 15 av desse studiepoenga var bacheloroppgåve. I mai 2011 valde studentane fag, 21 valde norsk og 7 matematikk.

Emneplanane (matematikk og norsk) for bacheloroppgåva i SALU vart med vilje påverka av forskrift og retningslinjer for grunnskolelærerutdanninga, som låg føre. Slik kunne gjennomføringa i SALU til dels bli ein pilot for GLU, og ein del erfaringar kom til nytte i førebuingarbeidet for bacheloroppgåva der. Dette gjeld både leiarar og rettleiarar / undervisarar som deltok. Når det gjeld gjennomføringa, var nok denne til ein viss grad prega av at det var nybrottsarbeid, og tilbakemeldingane frå studentane ber preg av dette. Kort og generelt kan det seiast at dei ønskjer

- tidleg og tydelegare informasjon
- meir rettleiing, og rettleiing på tekst
- tidlegare hjelp til å finne problemstilling
- undervisning som er tydeleg relevant for oppgåva
- at eksamen i det parallelle emnet blir avvikla tidleg slik at den ikkje skal forstyrre innspurten i arbeidet med bacheloroppgåva.

Ein faglærer / rettleiar peikar i ei eigenevaluering på fleire erfaringar:

For det første at måla for bacheloroppgåva er svært ambisiøse, slik det går fram av formuleringar i fagplanen. Desse er stort sett identiske med GLU. Der heiter det at bacheloroppgåva er "eit individuelt, sjølvstendig og forskingsbsert skriftleg arbeid". Planen inneheld mål som at "studentane skal ha kunnskap om sentrale vitskapsteoretiske spørsmålsstillingar og forskingsmetodar", og at dei skal kunne "anvende vitskapsteoretisk og metodisk kunnskap i utforminga av eiga bacheloroppgåve". Faglæraren peikar på at det ikkje er klårt kva som ligg i desse omgrepa og formuleringane brukte på bachelornivå; at dei like mykje peikar i retning av ei masteroppgåve. Avklaring bør gjerast. Den vil ha konsekvensar for forståinga av heile oppdraget, for undervisninga og for pensum.

For det andre at det er viktig at det er avklart korleis studentane skal forhalde seg dersom dei skal samle inn materiale til bruk i oppgåva.

For det tredje at ein må finne gode løysingar på framdrifta i arbeidet med å finne og formulere ei god, konkret og handterbar problemstilling. Fleire av studentane brukte for lang tid på dette, noko som gjorde at det tok for mykje av rettleiingstida, og dei syntest dermed dei fekk for lite rettleiing på tekst.

For det fjerde at forprøveformer som å leggje fram og drøfte fagartikkel for klassen, og å presentere eige prosjekt, var nyttige og lærerike. Desse formene blei framheva som positive av faglærarar frå både matematikk og norsk.

I intervjurunden våren 2013 stilte eg fem spørsmål om bacheloroppgåva:

- a. Korleis evaluerer du det å ha bacheloroppgåve som del av lærarstudiet?
- b. Kva meiner du at du har fått igjen for det arbeidet / kva var det viktigaste læringsutbyttet?
- c. Korleis var gjennomføringa? (Informasjon. Kontakt med rettleiar. Rettleiinga i seg sjølv.)
- d. Hadde du nytte av tidlegare skriveoppgåver i løpet av dei tre åra? Korleis? Kva for oppgåver vil du framheve?

I tillegg hadde eg i malen eit spørsmål om det vart lagt nok vekt på skriveopplæring i studiet, men dette brukte eg berre i nokre få tilfelle. Dei få som svarte, gav samla sett eit motstridande inntrykk, eller kjende seg usikre.

Når det gjeld a.: Alle studentane vurderte det å ha bacheloroppgåve som ein del at studiet som positivt (*veldig bra; veldig greit; veldig kjekt; viktig for å heve statusen på lærerutdanninga; nyttig; heilt greit; heilt OK; viktig å gjere djupdykk i eit sjølvvalt emne*). Dei grunnir det med at det jo er brukt i anna høgare utdanning, og fleire peikar på at det er med å gi status til yrket. Dei har fått positive reaksjonar frå rektorar og andre i skolen på dette; at det er ein fordel når ein skal søkje jobb. Enkelte nemner at dei er stolte av å ha gjort dette, og at dei vil framheve det i jobbintervju.

Ein student meiner oppgåva er for akademisk, og vil ha den endå tettare knytt til praksis, slik ho meiner utviklingsoppgåva i matematikk var. Også ein annan student framhevar same matematikkoppgåve som meir lærerik. *"[...] vi fekk meir tid til observasjon, vi kunne bruke praksis, vi kunne hente inn kunnskap, vi var på ein måte i det heile vegen. Så eg skreiv ei mykje betre oppgåve her [...]. Og det er pga rammene rundt skrivinga av oppgåva var betre i salugjengen og saluprojektet og mens vi var masse i praksis og at det var ein meir integrert del av praksis. [...] Det var langt på veg same krav til metode i begge oppgåvene, men rammene var forskjellige".*

I samband med b. kjem det fram at studentar meiner at arbeidet med bacheloroppgåva gir meir innsikt i rolla som lærar, og i det faglege. Lærarar i skolen *"skal kunne vere kritiske til, og ta i bruk forskning."* *"Sjekke lærebøker og testar; kan ikkje stole på alt"*. Dei fekk arbeide med, innsikt i og grunnig oppfatning av eit emne dei synest er viktig

Eg tar med eit lite sitat frå ein student som verkeleg har fått integreringa av teori og praksis til å fungere i prosessen med oppgåva: *"Eg hadde veldig stort utbytte i praksis av det eg las til oppgåva mi og skreiv om, men også veldig stort utbytte av det eg prøvde ut med elevane for å skrive vidare."*

Studie- og skrivearbeidet består i ei kunnskapsmessig og tekstleg integrering av teori, fagkunnskap («det eg las til oppgåva mi») og praksis («det eg prøvde ut med elevane») og er slik med og dannar denne studenten sin profesjonelle lærarkompetanse. Og: profesjonelle identitet.

Ein student framhevar læringsutbyttet som ligg i det å fordjupe seg, jobbe kontinuerleg med noko, vere ute, forske med elevane: "Eg lærte veldig kor mykje ein kan tene på å involvere elevane". Studenten meiner arbeidet er blitt viktig i hennar læraridentitet.

Dei fleste studentane fekk eit tilleggsspørsmål som gjekk på nettopp dette med lærar- og fagidentitet. Her er eit eksempel på ein dialog med ein student som hadde ei positiv oppleving med bacheloroppgåva:

Eg trur [bacheloroppgåve] er viktig for å heve statusen på lærarutdanninga. Og det å få fordjupe seg i eit emne. For meg skapte det interesse for eit emne som eg ikkje ante at eg hadde interesse for. [...] Og så berre det at du får mulegheit til å jobbe godt med ei oppgåve som du gjer heilt åleine og du får ein karakter på. Du får ei mulegheit til å vise kunnskap som du ikkje gjer på ein eksamen, der du skal skrive og produsere alt på seks timar. Og så er det såpass mange studiepoeng at du føler at det er litt viktig, så du jobbar godt med det. Eg likte veldig godt å kunne produsere noko åleine og vere litt stolt av det – "Dette har faktisk eg laga". Så når eg søker jobb, har eg lyst å seie at eg har skrive ei bacheloroppgåve, og trekkje det fram som noko positivt.

- Det du skreiv om, er det noko som drar med seg ein fagidentitet for deg, noko du tar med deg som ein del av din læraridentitet – «dette er noko eg kan»?

Jajaja! Viss du har ein diskusjon, så har eg litt lyst å slengje i bordet «dette har eg faktisk lese om, og dette har eg skikkeleg gått inn i». Eg har fordjupa meg i noko som er langt større ein vanleg forprøve.

For den følgjande studenten er det svært tydeleg korleis identitetsetableringa under arbeidet med oppgåva også er knytt til endrings- og utviklingskompetanse:

Eg har no fått eit ekstra verktøy i mi matematikkundervisning, der eg kan bruke problemløysing mykje meir aktivt i eit matematikkfag som er veldig traust framleis.

- Kjem dette til å bety noko spesielt for din læraridentitet?

Ja, det trur eg. For mi erfaring med matematikkundervisning både som elev og som frå observasjon i skolen, er at den følgjer mykje det same mønsteret, og no har eg fått noko som gjer at eg kan bryte opp det mønsteret. Endringar som endå ikkje har komme i det faget, men som gjerne har komme i andre av skolens fag.

Slik at din identitet i forhold til matematikkundervisninga blir at du blir den som kjem med noko som kan bryte opp tradisjonell matematikkundervisning?

Ja, eg ønskjer jo gjerne å komme med noko nytt.

Nokre synest likevel at "identitet" er eit for sterkt ord, og vil nøye seg med å seie at dei har fått meir innsikt i emnet og fått forma oppfatninga si av det.

Når det gjeld spørsmål c. om gjennomføringa, går ein del svar i same retning som dei punkta eg lista opp innleiingsvis i avsnittet, medan andre synest det gjekk "greitt" eller at gjennomføringa var "god". Mange synest dei har fått god rettleiing, men skulle gjerne hatt meir av det, og på tekst, som sagt.

Til spørsmål d. om studentane hadde nytte av tidlegare skriveoppgåver i løpet av studiet, svarer dei fleste studentane ja. Her er ein student som er svært tydeleg:

Ja, eg ser at eg har utvikla meg veldig mykje når det gjeld skriving ifrå første klasse. Når eg les første oppgåve, så tenkjer eg «herlighet, kva er det eg har drive på med». Eg skriv nå på ein heilt annan måte. Og syntest fire sider var langt. No kan eg skrive 20 sider, og synast at det er greitt. Så det er viktig å skrive oppgåver slik at du heile tida får jobbe med det og utvikle deg sjølv på det.

Ein annan svarer "Ja, absolutt", og understrekar kor forskjellig det er frå "første gang eg skreiv ei oppgåve til no. Det er noko heilt anna. No er det jo gøy å setje i gang, og lære nye ting, men i starten var det kjempetungt å begynne på ei oppgåve". Ein annan seier: "Eg synest det har vore ein av dei fine tinga ved studiet at vi har skrive mykje", og understrekar at det er nyttig både i arbeidet med teorien og som førebuing til eksamen. Men ein del studentar legg vekt på at bacheloroppgåva var ein annan type oppgåve enn dei tidlegare hadde møtt, det var noko nytt og slik litt vanskeleg.

Men her er ein student som gir eit litt anna bilde enn det som eg elles fekk i intervjuet:

Om ingenting anna, så vedlikeheldt dei [oppgåvene i studiet] iallfall oppgåveskrivinga frå tidlegare skolegang. Men mange i klassen, deriblant meg sjølv, meinte at mange av oppgåvene var såpass overflatiske og lette få bestått på at det var ikkje så mykje trening i det. Det var meir ei lita plikt.

Den oppgåva tidlegare i studiet som blir trekt fram som særleg nyttig av dei som kjem inn på dette, er utviklingsoppgåva i matematikk. Den liknar mest på bacheloroppgåva, meiner dei.

Oppsummerande har eg i SALU ikkje funne moment som talar imot det å ha bacheloroppgåve i lærarstudiet. Men eg har sett ein del moment som talar for:

Bacheloroppgåva

- er identitetsskapar, gir eit fagleg tyngdepunkt å orientere lærarrolla si ut frå. Den fremjar studenten sin profesjonelle identitet og knyter den til fagkunnskap
- fremjar endrings- og utviklingskompetanse, og gir dermed grunnlag for aktiv deltaking i skoleutvikling
- fremjar ei kritisk og kunnskaps- /forskningsbasert haldning
- gir utdanninga status både for studenten sjølv og for framtidig arbeidsgivar

Nokre punkt til konklusjon

Spørsmålet er: Nådde vi målsettinga? Slik det går fram av prosjektbeskrivinga (jf. ovanfor s 10) var den å ta omsyn til sentrale punkt i dokument der lærarutdanninga har blitt evaluert og kritisert, konkretisert i tre punkt som må gjelde for ei ny lærarutdanning:

1. Ei skarpt profilert profesjonsinnretning
2. Ei organisering som gjer lærarutdanning til felles oppgåve og ansvar for høgskolane og praksisskolane
3. Eit innhald som integrerer fag, fagdidaktikk, praksis og pedagogikk

1 Profesjonsinnretning

Det viktige er studentane: Kor langt nådde dei i utviklinga av lærarprofesjonaliteten?

I utgangspunktet hadde vi ein tanke om å utdanne betre og meir ferdige lærarar.

Mot slutten av intervjuet våren 2013 stilte eg studentane tre hypotetiske spørsmål:

1. Meiner du at SALU har gjort deg til ein betre lærar enn alu ville ha gjort?
2. Meiner du at SALU har gjort deg til ein meir ferdigutdanna lærar?
3. Meiner du at SALU har gjort at du ikkje vil ha behov for oppfølging når du som nyutdanna skal starte i jobb?

Alle studentane svarte ja på det første, men éin ville gjerne hatt meir fagundervisning.

Mange understreka likevel det hypotetiske: Dei hadde jo ikkje gått vanleg allmennlærarutdanning. Dei svarte alle tydeleg ja på det andre, og nei på det siste, ofte med presiseringa: Ein blir aldri ferdig utdanna.

Kva som ligg i «betre lærar», presiserte vi ikkje. Den som les rapporten, vil, ut frå eiga oppfatning av lærarkvalitet, få eit inntrykk av kor langt vi kom på vegen mot dette.

Når det gjeld «meir ferdige lærarar», er inntrykket at desse studentane er meir ferdige lærarar enn allmennlærarstudentar til vanleg er. Dette uttrykkjer SALU-studentane sjølve, praksislærarane, og dessutan andre deltakarar til dels svært tydeleg. Oppsummert til sentensar kjem følgjande fram:

- dei kjenner betre og er tryggare i dei tekniske sidene av undervisning
- dei ser elevane og deira behov betre
- dei har nådd eit anna nivå i refleksjon om undervisning
- dei har til dels mykje erfaring med lærararbeid utanfor klasserommet
- dei har god innsikt i læraryrket i si breidd og har kjent på kroppen kva det er

Andre resultat er at dei har høg gjennomføringsprosent og gjennomsnittleg har oppnådd gode faglege eksamenar, og at særleg arbeidet med bacheloroppgåva har gitt dei ei

fagtilknytning og som for mange er viktig i læraridentiteten. Ein må kunne seie at profesjonsinnretninga i SALU var skarpt profilert.

Spørsmål 1d i intervjumalen lyder: *“Var SALU lagt opp slik at du heile tida heldt deg bevisst om at det var lærar du skulle bli?”* Alle studentane svarte positivt på dette, eksempelvis denne: *“Ja, for det var aldri nokon tvil om at det som vi hadde i teorien, skulle brukast i praksis. Ikkje så lett å sjå det alltid, men det var alltid der.”*

Den viktigaste grunnen til den skarpe profesjonsprofilen, er utan tvil tyngda, lengda, omfanget av praksis.

Etter mi meining er ei meir omfattande praksisopplæring – både kvantitativt og kvalitativt – uomgjengeleg for ei betre lærarutdanning.

Dette punktet heng tett saman med det neste:

2 Lærerutdanning: felles oppgåve og ansvar for høgskole og praksisskolar

I kapittelet “Planlegging” (frå s 25 ovanfor) og underkapittelet “Samarbeid mellom høgskolen og praksisskolane” (s 73-86) går det fram på litt forskjellige måtar om korleis vi tenkte om og korleis det gjekk med denne målsettinga. Det går klart fram at på skolane har ein opplevd at dette var eit ekte partnerskap, at dei var medeigarar til prosjektet, at høgskole og partnerskole delte meir på ansvaret enn det som var vanleg, at samarbeidet gjorde dei meir delaktige, at dei var lærarutdannarar saman med høgskolen, men med ulike roller. Deltaking i fagplanarbeid, undervisning av studentgrupper og deltaking i eksamensarbeid gav partnerskolane eigarskap og ansvar, og var viktig for samarbeidsklimaet og innstillinga til prosjektet på skolane. Også studentane har lagt merke til og sett pris på samarbeidet, sjølv om dei meiner det kunne ha vore endå betre.

Dette er då det andre punktet som eg meiner er uomgjengeleg for ei betre lærarutdanning: Samarbeid med skolane i form av ekte partnerskap. Sterk involvering av rektorar /skoleleing.

SALU-prosjektet peikar dermed med desse to punkta heilt i same retning som blant anna konklusjonen i PIL-prosjektet ved NTNU (Sletbakk 2011). Eg vil også framheve ein forholdsvis fersk artikkel der det blir peika på at profesjonskvalifisering, særleg lærarutdanning, med sin kompleksitet, inneber store krav til samarbeidet mellom høgskule og yrkesfelt, og også at ein bør prøve ut og evaluere kvalifiseringsmodellar som i sterkare grad legg studentane sine erfaringar i praksis til grunn for læreprosessen, også i høgskulen (Heggen and Raaen 2014).

3 Integrering av fag, fagdidaktikk, praksis og pedagogikk

Korleis det gjekk med integrering og samordning, både organisatorisk og innholdsmessig, har eg skrive om særleg i dei tre siste underkapitla i kapittelet “Integrering, heilskap og

samanheng" (s 87-122). I planleggingskapittelet kjem det dessutan fram korleis ein tenkte omkring dette. Nøkkelord her er profesjonsfaget og eksamensformene der; ressursfordelingsnøkkelen i profesjonsfaget med si opning for integrering og samarbeid; det er eigne fag- og emneplanar i undervisningsfaga, i pedagogikk og i drama: planar som la til rette for tids- og emnemessig integrering; det er elevfri dag (profesjonsdag, integreringsdag) og det er praksisbasert fagopplæring.

Gjennomføringa av SALU viser at integrering er eit nødvendig vilkår for ei god lærarutdanning, men også eit svært krevjande område. Fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis skal kaste lys over kvarandre og saman hjelpe studenten i utviklinga av sin lærarprofesjonalitet på forskjellige nivå, frå det teoretiske til det praktisk utførande. Dette er krevjande både når det gjeld innsikt og kompetanse både hos høgskolelærarar og praksislærarar, når det gjeld planlegging og organisering, og ikkje minst når det gjeld ansvarsforhold, kommunikasjon og konkret oppfølging overfor alle deltakarar. Dermed er det tydeleg at det også er tids-/ressurskrevjande.

I rapporten siterer eg prosjektkoordinator, som levde med prosjektet i fem semester og kjende det frå innsida. Det ho våren 2013 såg som det viktigaste i gjennomføringa av prosjektet, var *"integrering. At det var sterkare integrert med praksis, og at det var sterkare integrering av fag. Samarbeid og integrering var det eg oppfatta som hovudelementa"* (ovanfor s 60). SALU innfrir slik eg forstår det etter hennar syn det tredje punktet i målsettinga.

Integreringa gjennomstyrte heile SALU, og det finst mange gode eksempel på vellykka gjennomføring. Men det er også rett å seie at på nokre punkt kunne gjennomføringa ha vore meir vellykka.

Dette gjeld i nokon grad undervisninga i studiefaga, som altså skulle integrerast med praksisopplæringa både i innhald og tid, og der nye/reviderte fagplanar vart utarbeidd med dette som formål. Ein god del av dette vart vellykka gjennomført. Men i andre delar av studiet hadde endå meir konkret planlegging og arbeid med praksisbasert fagopplæring, dialog og oppfølging vore nødvendig.

Dette gjeld også den elevfrie dagen i praksisvekene (studiedagen, profesjonsdagen, integreringsdagen. onsdagen). Tanken er god, men gjennomføringa er krevjande, og nådde ikkje alle målsettingane. Også her er det snakk om tydelegheit i kommunikasjon og forventningar, samarbeid og planlegging.

Det gjeld også delar av profesjonsfaget: Det hadde vore behov for meir klargjering av identiteten til dette faget både for studentar og undervisarar, og for tilrettelegging av meir samarbeid mellom undervisarane. Men profesjonsfaget var likevel svært viktig.

Bli i yrket?

No har eg omtalt dei tre konkrete målsettingane i prosjektbeskrivinga. I tillegg fanst også ein tanke om at ei utdanning som SALU ville påverke lærarar til å bli verande i yrket – eller iallfall arbeide med skolerelaterte spørsmål.

Om vi oppnådde dette, vil berre tida vise. Men i intervjumalen var siste spørsmål kor sannsynleg studentane trudde det var at om ti år ville dei arbeide som lærarar, på ein skala 1–10, der 10 er mest sannsynleg. Sjølve spørsmålet var ikkje godt, for ti år er altfor langt fram. Dessutan hadde eg dessverre ikkje spørsmålet med i dei første intervju. Men dei 15 som fekk det, kom ut med eit gjennomsnitt på 7,5. Dei rekna det altså som 75 prosent sannsynleg at dei ville bli verande i yrket. Eit par studentar sa at det var ikkje sikkert dei ville vere lærarar, men arbeide med skolespørsmål; desse har eg tatt med i dette talet. Éin svarte 4, og understreka at dette skuldast forhold ved skolen generelt, og ikkje SALU; denne er sjølvstøtt også med.

Dersom dette viser seg å stemme, er det eit godt resultat. Forsking ved Utdanningsvitenskapelig fakultet, UiO, fortel i 2013 at nesten ein tredel av nyutdanna lærarar som vart tilsette frå 2006 til 2011 slutta i yrket. Grunngevinga er særst interessant i lys av erfaringane studentane gjorde i SALU: «Resultatet viser en klar sammenheng mellom manglende tilhørighet i skolens organisasjon og tanken om å forlate lærerjobben. Det vil si at mange ferske lærerne vurderer å slutte fordi de ikke kjenner seg som en del av kollegiet på skolen.» (Sjå <http://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2013/nye-lerere-rommer-yrket.html>) Dette handlar om inkludering i praksisfellesskap, og dessutan om utvikling av gruppeidentitet: som medlem av den mindre gruppa lærarar på ein bestemt skole, og som medlem av den store gruppa lærarar. Slik min rapport tydeleg viser, kjende SALU-studentane seg inkluderte og som ein del av kollegiet. Dette vil ikkje nødvendigvis gjelde for den skolen der desse begynnar å arbeide, men dei har gode føresetnader for å komme fort inn i kollegiet og organisasjonen.

Suksesskriterier

Det vi gjorde i SALU, var, som eg tidlegare har framheva, for ein stor del å verkeleggjere det som står i sentrale styringsdokument. I tillegg, eller også som konkretisering av dette, kom grep som lengda på praksis, utforminga av partnarskapssamarbeidet, arbeidsrom på skolane, elevfri dag, praksisgrupper på to studentar, medlærarfunksjonen, profesjonsfaget, praksislærarar som undervisarar.

Var prosjektet vellykka? Mitt svar må bli ja. Måloppnåinga var god. I nokre tiltak fanst det nok delar som kunne ha vore meir vellykka i si gjennomføring, men som heilskap var prosjektet klart vellykka.

Grunnane til dette er fleire og samansette, og finst også i studentgruppa: høge inntakspoeng og motivasjon for yrket. Dei var ein diskuterande og reflekterande gjeng. Det studentane og

andre deltakarar sjølve såg som viktigast i SALU, er samanfatta i kapitlet «Det viktigaste grepet? Deltakarvurdering trekvart år etterpå» ovanfor. Nedanfor følgjer ei liste som kan kallast suksessfaktorar for å få til ei god yrkesretta lærarutdanning (og då nemner eg ikkje eit sjølv sagt punkt som at høgskolelærarane er fagleg og didaktisk sterke og har god og aktuell kjennskap til skolen).

- utvida praksisomfang (meir enn minstekravet i forskrifta)
- ekte partnerskap til nytte for begge partar
- samarbeid og integrering mellom høgskole og partnerskolane, fagleg, studiemessig og praktisk (dette punktet inneheld mykje!)
- kvalifiserte rettleiarar som oppfattar seg som lærarutdannarar og heile tida kan bringe studentane til å utvikle seg vidare
- tydeleg koordinering, oppfølging og tilrettelegging (eigen koordinatorfunksjon)
- profesjonsfag, teoretisk og praktisk innretta (også i eksamensformene)
- leiinga på skolane sitt engasjement, godt synleg for studentar, lærarar og høgskoletilsette
- studentane sin rolle som medlærarar med ansvar og som inkluderte deltakarar i kollegia på skolane
- eige arbeidsrom for studentane på praksisskolane der dei kan kommunisere fritt og utvikle sitt eige læringsfellesskap
- kontinuitet i studentgruppa og i skoletilknytning: berre to eller tre praksisskolar
- praksislærarar som undervisarar for studentgrupper
- kvaliteten på praksisrettleiinga. Dette er viktig for at ein så lang praksisperiode skal forsvare sin plass. I planlegginga av SALU såg vi ikkje *kor* krevjande det er. I etterkant er det komme fram. Ein generelt sterkare rettleiingskompetanse kunne truleg ha ført ein del av studentane endå lenger.
- to studentar per praksislærer / hovudrettleiar
- kvaliteten på og engasjementet hos studentane i gruppa
- krava til studentane / arbeidspresset / studieintensiteten. (Dette må eg kommentere: Praksisperiodane i SALU var lange, og også intense med forholdsvis mange timar undervisning og to studentar i gruppa. Praksisomfanget førte til meir press på studiearbeidet elles. Arbeidsmengda gjorde at enkelte omtalte fagpraksisen dei hadde i allmennlærerutdanninga etter SALU som «ferie». Eg vil tru at lang, krevjande og «realistisk» praksis kan føre til at studentane legg meir arbeid også i studiearbeidet elles.)

Som lesaren legg merke til: Ein konklusjon er magre greier. I rapportteksten som heilskap og i det landskapet den vil skildre, finst mykje viktig som det skarpe lyset på konklusjonen legg i skuggen.

Litteratur

(2003). Rammeplan for allmennlærerutdanningen : fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.

Andersen, Ø. (1995). I retorikkens hage. Oslo, Universitetsforlaget.

Bergsvik, E., et al. (2005). "Den første tiden i yrket." Nordic Studies in Education **25**(01).

Briseid, L. G. and S. Werner (2013). Sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen?: praksislæreres forståelse av og fortellinger om betydningen av tre intervensjoner for studenters utdanning til læreryrket. Kristiansand, Universitet i Agder.

Dahl, H. (1959). Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag. Oslo, Universitetsforlaget.

Fosse, B. O. and S. S. Hovdenak (2014). "Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer." Norsk pedagogisk tidsskrift **98**(02).

Gilje, Ø. (2012). PIL-prosjektet. 5 PILer mot fremtidens lærerutdanning. Rapport fra den nasjonale styringsgruppen. Trondheim, NTNU.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. Profesjonsstudier A. M. o. L. I.Terum. Oslo, Universitetsforlaget: s. 71-86.

Hansén, S.-E. and NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Oslo, NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

Harnæs, H. (2002). Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner : rapport fra ekstern komité. Oslo, Norgesnettrådet.

Heggen, K. (2005). "Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten." Norsk pedagogisk tidsskrift **89**(06).

Heggen, K. and F. D. Raaen (2014). "Koherens i lærerutdanninga." Norsk pedagogisk tidsskrift **98**(01).

Heggen, K. and J.-C. Smeby (2012). "Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga?" Norsk pedagogisk tidsskrift **96**(1): 4-14 port.

Hellesnes, J. (1975). Sosialisering og teknokrati / ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem. Oslo ,, Gyldendal.

Karlsen, G. (2008). Pedagogikkfaget i lærerutdanning. Utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Nasjonalt råd for lærerutdanning. Oslo, Universitets- og høgskulerådet.

Kvernbekk, T. B. s. n., 20-25 (2011). "Filosofisk om teori og praksis." Bedre skole(2): 20-25.

Nilssen, V. L. (2010). Praksislæreren. Oslo, Universitetsforl.

Norge . Kunnskapsdepartementet (2009). Læreren : rollen og utdanningen. [Oslo], Kunnskapsdepartementet.

Rosenquist, I. (2004). Att vända en oceanångare eller Det saknade mittfältet. Malmömodellen – en fallstudie av partnerskolesystemet inom grundskollärautbildningen i Malmö. Rapporter om utbildning. Malmö Lärautbildningen vid Malmö högskola. **10**.

Schön, D. A. (2001). Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Århus, Klim.

Sjøhelle, D. K. (2007). Læringsfellesskap og profesjonsutvikling : språklig kommunikasjon på e-forum i desentralisert lærerutdanning. Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier.

Skagen, K. (2009). "Veiledning i praksis. Om praksisopplæring i norsk allmennlærerutdanning." Acta Didactica Norge **3**(1).

Sletbakk, M. (2011). Forsøk med praksis som integrerende element i lærerutdanningen. Trondheim, NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Solstad, A. G. S. (2010). "Praksisnær teori og teorinær praksis — den nødvendige relasjonen." Norsk pedagogisk tidsskrift **94**(03).

Unneland, A. K. R. (2008). "Er det mer praksis som trengs i lærerutdanningen?" Uniped **31**(3): 16-31.

Unneland, A. Karin R. (2009). "Mind the gap! – Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen." Norsk pedagogisk tidsskrift **93**(05).

Wenger, E. (1998). Communities of practice : learning, meaning, and identity. Cambridge, Cambridge University Press.

Vedlegg 1: Notat

Notat med punktvis oppstilling av grunnlag for styrking av forholdet mellom høgskole og praksisskole

Notat

Frå: Magne Eide Møster, programansvarleg AL

Til: Samordningsutvalet og andre

Om: NOKUTs evaluering av ALU: punktvis oppstilling av grunnlag for styrking av forholdet mellom høgskole og praksisskole

Dato: 28.01.07

Styrking av profesjonsrelevans i allmennlærerutdanninga ved Høgskolen i Bergen

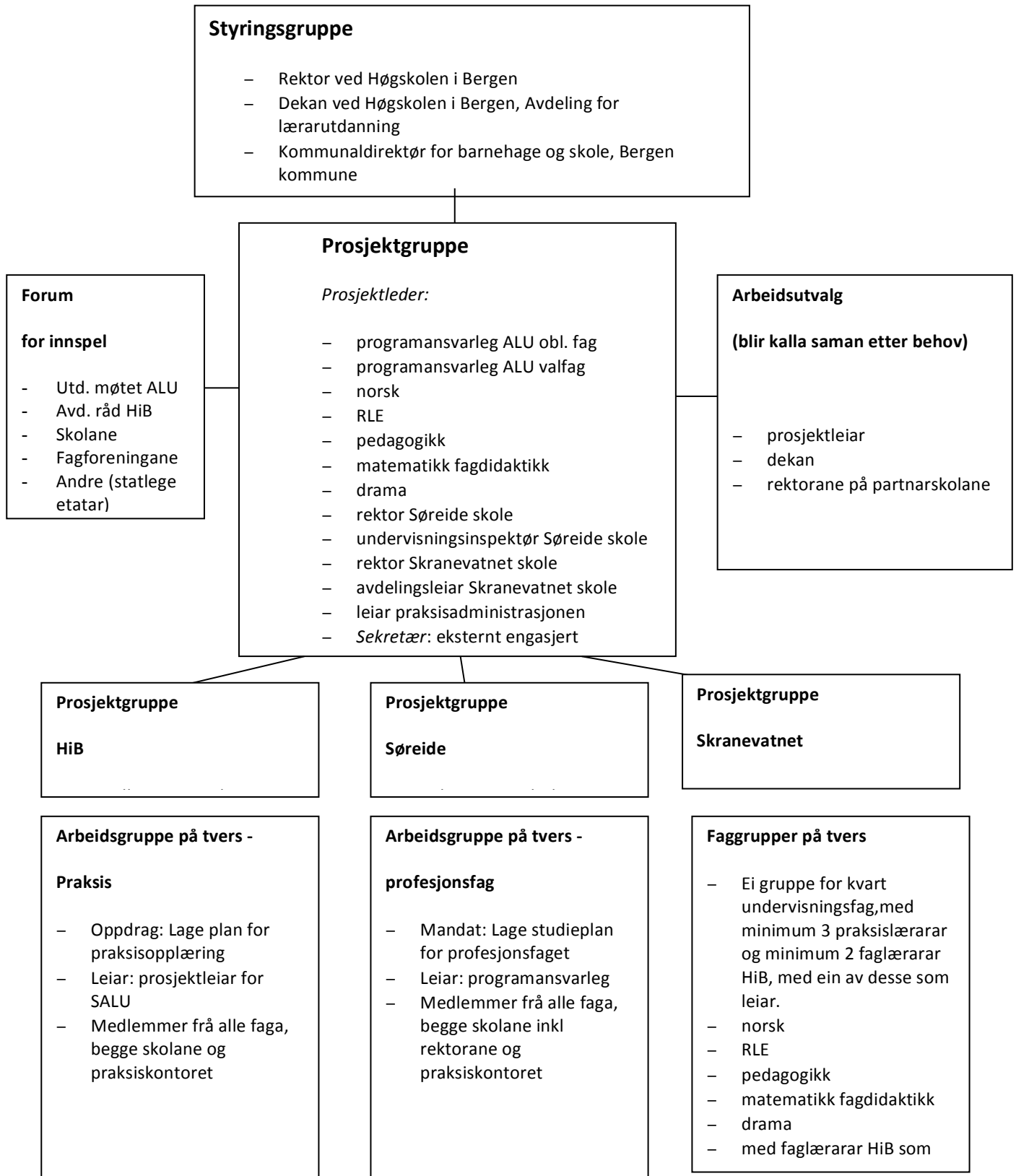
Forholdet mellom praksisskole og høgskole: oppnå

- større nærleik
- betre dialog
- større respekt og forståing
- meir samarbeid
- utvikle kunnskap om kvarandres organisasjon, rammevilkår, arbeidsoppgåver
- utvikle høgskolefagets / -undervisningas profesjonsrelevans
- betre integrering av yrket i faget
- utvikle praksislærarens fagkunnskap og medvit om oppgåvene som lærarutdannar
- utvikle praksisskolens identitet og stoltheit som lærarutdanningsinstitusjon

Moglege tiltak

1. Opprette varige samarbeidsrelasjonar mellom personar ved AL og personar i praksisfeltet. Faglærarar så langt som mogleg knytt til same praksisskole i fleire år. Samarbeid mellom fagseksjonar og skolar på forskjellig vis: kurs, skolebesøk, arbeide med fagleg fornying / utviklingsprosjekt
2. Praksisteamorganisering (obligatorisk del): Faste førsteårsteam, faste andreårsteam, med praksislærarar som har særleg kompetanse i / interesse for relevante fag.
3. Fagpraksis: Etablering av varige relasjonar mellom praksisskole og fagseksjon (representert ved ein eller fleire personar)
4. Etablere fastskoleordning: Kvar faglærar har fast kontakt med (minst) ein praksisskole. Her kan inngå coaching / mentoring som oppdrag.
5. Etablere kontaktpersonordning: Alle øvingslærarar har sin kontaktperson ved AL
6. Praksiskolar halde kurs for fagtilsette om arbeidet på skolane. Foredragsrekkje?
7. Bruke praksislærarar med spesialkompetanse i undervisninga ved høgskolen
8. Avklare ALs rolle / oppgåver på forskjellige nivå
 - a. Lage retningslinjer for praksisoppfølging
 - i. av faglærar
 - ii. av pedagogikk-lærar
 - iii. innføre praksismappe. Skal innehalde refleksjonsnotat
 - b. arbeidsdeling: ansvar for yrkesrelevante emne som ikkje er knytt til fag. Kva skal øvingslærarar ta opp med studentane, og på kva måte? T.d. arbeidet som kontaktlærar, elevsamtalen, elevar med spesielle problem, foreldre-heim samarbeid, ro-og-orden-problematikk, klasseleiing (konkretisering av undervisning i pedagogikk), kompetansemål, motivasjon. Konkretisere samtale-temaa
 - c. avklare krav til praksisførebuing både for student, faglærar og øvingslærar
 - d. arbeide med å avklare rektors rolle (kunnskap og ansvar som leiar for LU-institusjon)
9. innskjerpe krav til samarbeid med praksisfeltet ved søknad om FoU-tid
10. synleggjere praksisrelatert FoU
11. hospiteringsordning / bytte arbeidsplass. Hospiteringsveke ved den skolen faglærar kjenner godt.

Vedlegg 2: Organisasjonskart for Skolebasert allmennlærerutdanning



Vedlegg 3: Studiemodellen

HiB - Skolebasert allmennlærerutdanning Studiemodellen

		FAG	S P	PRAKSIS / PRAKSIS BASERT FAGOPP- LÆRING	Skriveløp	Profesjonssøyle
3. år	6. sem V12	Norsk 30 sp <i>eller</i> Matematikk 30 sp	30	2 veker Fagpraksis, knytt til bachelo- ppgåve- prosjekt	Bacheloroppgåve fag- og praksisbasert 15 sp	Grunnleggjande ferdigheiter
	5. sem H11	Norsk: Tekstkunnskap Matematikk: Matematiske emne og didaktisk teori Profesjonsfag: Lærarrollen 3 Pedagogikk: Samspelet skole-samfunn	12 10 6 6 = 34	6 veker	Norsk: Individuell skriftleg heimeeksamen Sjangerskriving – minst to tekstar Fagartikkel, individuell	Matematikk: prod av und.opplegg m digitale middel i gruppe
2. år	4. sem V11	GLSM Matematikk: Geometriemne og didaktisk teori Profesjonsfag: Lærarrollen 2 Pedagogikk: Undervisningas byggestein 2	10 12 5 5 = 32	6 veker	Pfag: Ped: (Produksjon av individuell fagartikkel m forsk.preg]	
	3. sem H10	Matematikk Didaktisk utviklingsarbeid Norsk: Språkkunnskap Profesjonsfag: Lærarrollen 2 Pedagogikk: Undervisningas byggestein 2	8 12 5 5 = 30	6 veker	Matematikk: Utviklingsarbeid, undervisnings- /praksisbasert Lese og gjennomgå forskn art om begrepsutvikling 4 fagdidaktiske gruppeoppgåver Norsk: Ein fagartikkel om norskdidaktikk. Ein kortare tekst omskriven til eigen dialekt Ein elevtekstanalyse henta frå klassen der studenten har praksis Pfag: Ped: [Studium av forskningsartikkel.]	Utviklingsoppgåve basert på praksis Elevvurdering Begrepsutvikling Digitale ferdigheiter
1. år	2. sem V10	RLE: Kristendoms-kunnskap og fagdidaktikk Norsk munnleg Profesjonsfag: Lærarrollen 1 Pedagogikk: Undervisningas byggestein 1	10 6 7 7 = 30	6 veker	RLE: gruppeoppgåve knytt til praksis Ped: éi individuell fordjupingsoppgåve	Forteljingsmetodikk Pfag eks: Presentasjon og grunngiving av opplegg for ei undervisningsøkt. Gjennomføring. Kritisk refleksjon Norsk: munnleg sjangerøving i klasse knytt til undervisningsopplegg

1. se m H 09	Drama som metode RLE: Religionar, livssyn, etikk og filosofi Profesjonsfag: Lærarrollen 1 Pedagogikk: Undervisningas byggesteinar 1	6 10 7 7 = 30	1 veke innføring + 5 veker	Innføringskurs i skrivning startar i innføringsveka Pfaf: individuell fagartikkel, teoritilknytt Innføring i biblioteket som læringsarena, innføring i EndNote: start på personleg annotert bibliografi Pedagogikk: Digital mappe eitt refleksjonsnotat éin logg om eiga utvikling i pedagogikkfaget	Arbeid med lærarollen startar første veka, og blir gjennomgåande tema i profesjonsfaget alle tre åra. Drama: bruke drama som metode i skolefag
--------------------------	--	---------------------------	-------------------------------------	--	--

Vedlegg 4: Studiekatalog

Studiekatalogtekst på nett og papir

Skolebasert allmennlærerutdanning

Hva er forskjellen på skolebasert allmennlærerutdanning og vanlig allmennlærerutdanning?

Begge deler gir deg allmennlærerutdanning. Men den skolebaserte er organisert på en litt annen måte, utdanningen er nærmere knyttet til skolen, og den inneholder et eget profesjonsfag.

Utdanningen gir deg først en treårig bachelor som inkluderer de samme obligatoriske fagene som en ordinær allmennlærerutdanning. Disse er pedagogikk, norsk, matematikk, RLE (religion, livsyn og etikk), GLSM(grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring) og drama som metode.

Som en del av bacheloren ligger et profesjonsfag på 30 studiepoeng. Dette faget gir deg kunnskap om, innsikt i og ferdigheter til å møte spesifikke utfordringer i arbeidet som lærer. Dersom du velger skolebasert allmennlærerutdanning, har du samtidig valgt dette faget.

Bacheloren alene gir ingen lærerkompetanse, slik at etter bachelor må du velge én av to veier videre: enten en ettårig fagfordypning, som gir deg en vanlig fireårig allmennlærerutdanning. Høgskolen i Bergen gir 60 sp i alle skolens fag, og disse kan du velge blant, og i tillegg flere 30 sp enheter. Du kan også velge å ta en toårig mastergrad. Høgskolen i Bergen tilbyr mastergrad i undervisningsvitenskap.

Studiet er organisert slik at det knytter tett sammen praksisopplæring og opplæring i skolens fag. En del av opplæringen i fagene foregår på praksiskolene og er kalt praksisbasert fagopplæring. Du får solid faglig og yrkesmessig basis for arbeid med elever. Dersom du velger Skolebasert allmennlærerutdanning, velger du samtidig en studieorganisering der du i høyere grad enn i vanlig allmennlærerutdanning vil ha skolen som studiested. I seks uker hvert av de fem første semestrene vil det være praksis og praksisbasert fagundervisning på skolene.

Som siste semester i bacheloren ligger også en fagfordypning der du må velge enten matematikk eller norsk. Her er det to ukers fagpraksis.

Du blir kvalifisert som allmennlærer. En allmennlærer arbeider vanligvis i 1.-10. klasse. Men også videregående skole kan være en aktuell arbeidsplass for en lærer med mastergrad.

Hvordan lærer du?

Undervisningen varierer mellom forelesninger, gruppearbeid, individuelt studium, oppgaveløsning, prosjektarbeid, problembasert læring, IKT- basert læring, seminarer og veiledet praksis-opplæring i grunnskolen. Det spesielle med dette tilbudet når det gjelder læringsformer, er den nære sammenknytningen av fagopplæring med praksisopplæring. Denne lærerutdanningen foregår mer ute i skolen.

Utveksling

Ønsker du å ta en del av utdanningen din i utlandet, kvil dette være mulig i løpet av tredje eller fjerde året.

Opptak

Du må søke Samordna opptak på vanlig måte innen 15 april, og sette allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen som din førsteprioritet. I mai vil du motta brev fra høgskolen med tilbud om å

være med i konkurransen om opptak til skolebasert allmennlærerutdanning. Dersom du når opp i konkurransen om studieplass, vil du i juli få brev der du må velge mellom vanlig allmennlærerutdanning og skolebasert allmennlærerutdanning.

Fakta

- Omfang: 4 år
- 240 studiepoeng
- Heltid
- Søknadsfrist: 15.04.2009
- Opptakskrav
Generell studiekompetanse
Tilleggskrav: Søkeren må dokumentere minimum 35 skolepoeng og et gjennomsnitt på minimum karakteren 3.0 i norsk og 3.0 i matematikk.
- Samordna opptak

Vedlegg 5: Tilbudsbrev

Tilbudsbrev til studentene

Spesialtilbud til søkere til lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen:

SKOLEBASERT ALLMENNLERERUTDANNING

Skolebasert allmennlærerutdanning er et spesielt tilbud som Høgskolen i Bergen vil gi til 32 av 300 nye studenter høsten 2009. Her får du sjansen til å melde deg interessert.

Du har nettopp svart ja til Samordna opptak om tilbud om studieplass ved Høgskolen i Bergen. Hvis du vil gå i klassen / gruppen Skolebasert allmennlærerutdanning, **må du svare ja på denne mailen også**. Alle som ønsker å være med på Skolebasert allmennlærerutdanning, skal altså sende TO ja-svar: ett har du sendt til Samordna opptak, og nå skal du sende dette til Høgskolen i Bergen.

Svarfrist: 10. august

Når du møter på studiestedet 18. august, vil du få greie på om du er kommet med i klassen Skolebasert allmennlærerutdanning.

INFORMASJON OM STUDIETILBUDET

Den informasjonen som følger, vil noen ha fått for en måned siden. Mange har kanskje også lest det som står på nettsidene våre om Skolebasert allmennlærerutdanning. Hvis ikke, følg denne pekeren: <http://www.hib.no/studier/studie.asp?studieID=ALU5>

Ti spørsmål med svar

1 *Hva er forskjellen på skolebasert allmennlærerutdanning og vanlig allmennlærerutdanning?*

Svar: Begge gir allmennlærerutdanning. Men i skolebasert bruker du mer studietid på skolene, seks uker hvert semester, og samarbeider mer med lærere der. Vi har avtaler med to skoler, Skranevatnet og Søreide, som studentene vil lære å kjenne godt i løpet av tre år. Studentene blir mer del av et kollegium, og får mer ansvar. Du får tettere personlig veiledning enn det er vanlig. Derfor har vi kalt utdanningen "skolebasert".

2 *Hva er fordelene med å ha så mye kontakt med skolene?*

Svar: Fordelen er at studiet blir sterkere innrettet mot det framtidige yrket. Fagene blir tydeligere knyttet til praksis. Pedagogikk og undervisning virker sammen og kaster lys over hverandre. Våre studenter sier: "Det er når vi er i skolepraksis at vi virkelig lærer å bli lærere." Skolebasert allmennlærerutdanning har en studieorganisering som knytter praksisopplæring tettere sammen med opplæring i grunnskolens fag.

3 *Hvordan kan vi studere når vi er så mye ute på skolene?*

Svar: Skolene har laget egne arbeidsrom for studentene og kjøpt inn PCer. Én dag i hver av de seks ukene vil dessuten være "elevfri dag". Studentene er på skolen, men jobber med studier.

4 *Hvordan er studieløpet bygget opp?*

Svar: De tre første årene av utdanningen er en bachelorutdanning som inkluderer de samme obligatoriske fagene som en ordinær allmennlærerutdanning. Disse er pedagogikk, norsk, matematikk, RLE (religion, livssyn og etikk), GLSM (grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring) og drama som metode. Dessuten tar du Profesjonsfag 30 sp. I sjette og siste semester i bachelorutdanningen kan du velge mellom Norsk 30 sp *eller* Matematikk 30 sp.

5 *Hva er "Profesjonsfag"?*

Svar: Profesjonsfag er et nytt fag på 30 studiepoeng som er utviklet for dette studietilbudet. Vi kunne ha kalt det "kunsten å være lærer." Samtidig med at du melder deg på som søker til Skolebasert allmennlærerutdanning, velger du å ta dette faget. Faget er sterkt innrettet mot selve lærerkompetansen. Her underviser faglærere, pedagogikk-lærere og lærere fra skolen.

6 *Hvordan går en videre etter de tre årene med bachelorutdanning?*

Svar: Bachelorutdanningen på tre år gir ingen lærerkompetanse, derfor må studentene etter bachelor velge én av to veier videre: *enten* ett års studium der du velger ett eller to fag, noe som gir en vanlig fireårig allmennlærerutdanning, *eller* en toårig mastergrad, som gir en femårig allmennlærerutdanning med master. Denne utdanningen er spesielt tilrettelagt for master.

7 *Hva betyr det at studiet er spesielt tilrettelagt for å gå videre på mastergradsstudium?*

Svar: Studentene blir forberedt for master ved å skrive bacheloroppgave, og ved at de får opptaksgrunnlag for masterstudium i enten matematikk eller norsk. Studentene kan søke seg inn på høgskolens mastergrad i undervisningsvitenskap, med fordypning i enten matematikk fagdidaktikk eller norsk fagdidaktikk.

8 *Hva viss en ikke vil ta master eller ikke kommer inn på masterstudiet?*

Svar: De som ønsker det, kan velge å ta bare ett fordypningsår etter bachelorutdanningen, og dermed være allmennlærer etter fire år. Studentene kan da velge blant alle valgfagene ved Avdeling for lærerutdanning. Høgskolen i Bergen tilbyr 60 studiepoeng i alle undervisningsfag.

9 *Vil det være mulig å ta deler av studiet i et annet land?*

Svar: Utveksling vil være mulig i løpet av fjerde år, og/eller i løpet av masterutdanningen (de to siste årene).

10 *Hvorfor skal jeg egentlig forsøke å komme med på dette?*

Svar: Høgskolen i Bergen ønsker å utdanne lærere som er enda mer profesjonelle. Skolebasert allmennlærerutdanning gir deg sjansen til å bli en av disse. Lærere både fra høgskolen og grunnskolen har i høst, vinter og vår sittet sammen i mange planleggingsmøter. Vi har hatt én tanke i hodet: Hvordan kan vi best legge til rette for at studentene skal utvikle seg til gode lærere? Vi mener vi har funnet noen svar. Og nå kan vi si med hånden på hjertet: Den studenten som kommer med på Skolebasert allmennlærerutdanning, vil bli godt ivaretatt!

Dersom du har flere spørsmål: Send en mail til studieveileder Ingvild Drejer ingvild.drejer@hib.no

Bergen, 15. juli 2009

Med vennlig hilsen

Magne Eide Møster

programansvarlig

Vedlegg 6: Praksisopplæring

Skolebasert allmennlærerutdanning. Plan for praksisopplæring

Innledning

Denne planen for praksisopplæring bygger på Rammeplan for allmennlærerutdanning av 3. april 2003, og skal leses i sammenheng med fagplanene for fagene i skolebasert allmennlærerutdanning ved Høgskolen i Bergen.

Den delen av praksisopplæringen som inngår i de tre første og obligatoriske årene av skolebasert allmennlærerutdanning, har et samlet omfang på 32 uker. Det 4. året kan studenten enten velge en fagforydypning på 60 sp, eller to fagforydypninger på 30 sp hver, eller velge å gå videre på en masterutdanning. Praksisopplæringen i de tre første årene inneholder både veiledet undervisningspraksis og praksisbasert fagopplæring. Fordelingen av praksisomfanget er vist i tabellen under:

STUDIEÅR	PERIODE	LENGDE/PRAKSISFORM	Fag
1.	Høst - per. 1	1 ukes introduksjonspraksis	Profesjonsfag, pedagogikk, drama, RLE
		5 ukers praksis og praksisbasert fagopplæring	Profesjonsfag, pedagogikk, drama, RLE
	Vår - per. 2	6 ukers praksis og praksisbasert fagopplæring	Profesjonsfag, pedagogikk, RLE, norsk
2.	Høst - per. 3	6 ukers praksis og praksisbasert fagopplæring	Profesjonsfag, pedagogikk, norsk, matematikk
	Vår - per.4	6 ukers praksis og praksisbasert fagopplæring	Profesjonsfag, pedagogikk, GLSM, matematikk
3.	Høst - per. 5	6 ukers praksis og praksisbasert fagopplæring	Profesjonsfag, pedagogikk, norsk, matematikk
	Vår - per.6	2 ukers fagpraksis	Norsk eller matematikk

Praksisopplæringen er et felles ansvar for studenter, faglærere ved høgskolen, skoleledelsen, hovedveileder og praksislærere; en læringsarena der disse aktørene samarbeider om å utvikle studentens helhetlige lærerkompetanse.

Praksisopplæringen vil være det viktigste integrerende elementet i den skolebaserte allmennlærerutdanningen. Den praksisbaserte fagopplæringen skal sammen med veiledet praksis danne en helhetlig, men mangesidig opplæring som gir studentene grunnlag for både faglig og didaktisk refleksjon. Praksisopplæringen skal gjennom en progresjon gjøre studentene til deltakere i lærerens mange oppgaver. Selv om hovedvekten vil være knyttet direkte til undervisning, skal studentene også ta del i kontakten med oppfølgingstjenesten, følge spesiallærere og få innblikk i hjem-skole samarbeid. I tillegg tar studentene del i øvrig virksomhet som til sammen utgjør arbeidet i skolen.

Praksisopplæringen stiller økende krav til selvstendighet og ansvar gjennom utdanningsløpet. Veiledning fra både faglærere ved høgsolen, praksislærere og andre ansatte ved praksisskolen er sentralt for utviklingen av studentenes yrkeskompetanse. Gjennom møtet med yrket skal studentene også se verdien av å tilegne seg fagkunnskaper og stadig oppdatere dem.

Beskrivelsen av praksisopplæringen i fagplanene og her i plan for praksisopplæring utgjør et forpliktende grunnlag for høgsolen, faglærere, praksisskoler og studenter. I tillegg blir praksisopplæringen styrt av en partnerskapsavtale mellom Bergen kommune og Høgsolen i Bergen og eventuelle informasjonsskriv.

Mål for praksisopplæring i skolebasert allmennlærerutdanning

I skolebasert allmennlærerutdanning integreres fag, fagdidaktikk, praksis og pedagogikk. Høgsolen og praksisskolene ser på lærerutdanning som en felles oppgave og et felles ansvar.

Lærerprofesjonen krever en kompetanse som er sammensatt og mangfoldig, og som gjør læreren i stand til både å prioritere og å se helhet og sammenheng. I samspill med hovedveileder, praksislærer og faglærer skal studenten i praksisopplæringen utvikle sin faglige, didaktiske og pedagogiske innsikt, sin evne til å reflektere i fagene og på tvers av fagene, og sin evne til profesjonell samhandling.

I praksisopplæringen skal studenten arbeide mot kompetansemål, der studenten skal:

Faglig kompetanse

- ha innsikt i sammenhenger mellom studiefagene og skolefagene og kunne bearbeide og analysere praksiserfaringer i lys av fagstudiet
- ha evne til å gjøre selvstendige fagdidaktiske og metodiske valg

Didaktisk kompetanse

- ha evne til å planlegge, lede og vurdere pedagogisk arbeid med barn og unge i tråd med gjeldende læreplanverk for grunnskolen
- ha kunnskap om, og kunne bruke varierte arbeidsmetoder
- kunne legge til rette for tilpasset opplæring, også i et flerkulturelt læringsmiljø

Sosial kompetanse

- ha evne til samarbeid med alle aktører i læringsarbeidet, inkludert SFO, foreldre/foresatte og andre med ansvar for barns oppvekstmiljø
- ha kunnskap om samspillet mellom elever og mellom elev og lærer, om gruppeledelse og teamarbeid, om skolen som organisasjon og som skoleledelse
- ha et reflektert, kritisk og konstruktivt forhold til opplæring og oppdragelse i grunnskolen og den kulturelle sammenhengen disse står i

Endrings- og utviklingskompetanse

- kunne møte stigende krav til allsidighet og ansvar,
- kunne skaffe seg dypere og bredere innsikt i allmennlærerens mangfoldige yrkesoppgaver og la dette få konsekvenser for eget lærerarbeid

Yrkesetisk kompetanse

- ha innsikt i de etiske utfordringene i yrket og kunne vurdere læringssituasjoner i lys av de grunnleggende verdiene opplæringen bygger på

De overordnede målene for studentene danner grunnlaget for delmålene. Disse står omtalt under de enkelte praksisperiodene og skal også sees på som vurderingskriterium for den enkelte praksisperioden.

Ansvar

Studentene, praksiskolene og høgskolen har et felles ansvar for at praksisperiodene gir maksimalt læringsutbytte. Fagopplæring og praksisopplæring må sees som to sider ved lærerutdanningen som ikke kan skilles fra hverandre. Det er likevel behov for å definere ulike roller, arbeidsoppgaver og arbeidsfordeling mellom dem som er involvert.

Aktørene

Student

Deltar som medlærer på et årstrinn/trinnteam og gjennomfører observasjon, egenundervisning og andre læreroppgaver med veiledning fra praksislærere, faglærere og hovedveileder. Deltar også i praksismøter og seminarvirksomhet, skriver forventningsnotat før praksisperioden, logg underveis i perioden og refleksjonsnotat i etterkant av perioden. Har også ansvar for å være en bidragsyter overfor medstudenter og team, og for å tilegne seg nødvendige fagkunnskaper.

Praksislærer

Studentene er fordelt på ulike årstrinn/trinnteam i ulike perioder. Alle lærere på et trinnteam med studenter er i utgangspunktet praksislærere og veiledere for studentene. Omfanget av studentrelaterte arbeidsoppgaver kan variere mellom praksislærerne på trinnet og knyttes gjerne til omfanget av studentenes undervisning og observasjon i de respektive elevgruppene. Praksislærerne har ansvaret for å holde hovedveileder fortløpende informert og for å delta i veiledning og vurdering av studentene. Praksislæreren er ekspert på profesjonsutøving i kontekst; dvs. skolens kultur og struktur, klassen, elevene og deres bakgrunn, elevenes faglige og sosiale kompetanse og fagets konkrete realisering på skolen.

Hovedveileder

På hvert årstrinn med studenter utnevnes noen av praksislærerne til hovedveiledere. Vanligvis har en hovedveileder ansvar for to studenter. Hovedveileder koordinerer studentenes deltakelse på trinnet og legger til rette for at studentene får mest mulig av praksisundervisningen sin i fag de får undervisning i ved HiB det enkelte studieår. Hovedveileder koordinerer veiledningen og vurderingen av studentene og fyller ut karakterskjema og begrunnelsen for karakter. Hovedveileder kan også få ansvar for mer generelle samtaletema og veiledning som ikke er knyttet direkte til undervisningssituasjoner. Hovedveileder fungerer også som personlig mentor for "sine" studenter.

Faglærer HiB

Underviser i studiefaget og fagets didaktikk, observerer studenter i praksis, kan også undervise elever på skolen etter nærmere avtale (med studenter som observatører), deltar i faglige veiledningssamtaler. Veiledning fra faglærer baserer seg på at vedkommende er ekspert på studiefaget og dets problemstillinger, teoretiske betraktninger og didaktikk. Deltar i veiledningssamtaler med praksislærer, men har også veiledning alene med studentene som en del av praksisbasert fagopplæring. Deltar på praksismøter og praksisseminar på skolene. Skal diskutere vurdering av studentene med hovedveileder, eventuelt levere skriftlig innspill til vurdering.

Skoleledelsen

Rektor har det overordnede ansvaret for praksisopplæringen ved skolen. Rektor kan delegere oppgavene til en praksiskoordinator. Praksiskoordinator samordner praksisopplæringen ved skolen, rapporterer til rektor, i tillegg til å være kontaktperson for hovedveilederne, klassekoordinator og praksisadministrasjonen ved HiB. Praksiskoordinator skal også legge til rette for at studentene får innsikt i skoleledelse, skolen som organisasjon, skolens samarbeidspartnere, satsingsområder og pedagogiske valg, skole-hjem-samarbeid, tilrettelegging for tilpasset opplæring, spesialpedagogisk undervisning, samarbeid med oppfølgingstjeneste o.l. Praksiskoordinator sørger for kvalifisert vikar dersom praksislærer eller hovedveileder blir syk.

Annet personale på praksisskolen

Andre lærere kan bli bedt om å ta imot studenter i egen elevgruppe (observasjon og medlærer), ha orienteringssamtaler og/eller forelesninger for studentene innenfor felt hvor de har spesiell kompetanse.

Klassekoordinator (faglærer HiB)

Koordinere de felles aktivitetene for det enkelte studieår, være kontaktperson for studenter, faglærere, praksiskoordinatorer og hovedveiledere / praksislærere, rapportere til programansvarlig, være kontaktperson mot praksisadministrasjonen ved HiB.

Obligatorisk studiedeltakelse

Deltakelse i praksisopplæringen er et obligatorisk arbeidskrav. Studenten har obligatorisk deltakelse i alle aktiviteter planlagt i tilknytning til praksis og skolebasert fagopplæring. Studenten følger arbeidsdagen og arbeidsoppgavene til praksislærerne så langt det er mulig, inkludert teamarbeid, møter og skole-hjem-samarbeid. Tid tilsvarende én dag per praksisuke (bortsett fra den aller første praksisuken) skal planlegges brukt til studiearbeid som ikke inkluderer arbeid direkte med elever. Det kan ikke stilles krav om at studenten skal utføre oppgaver som til sammen tar lenger tid enn 37,5 timer pr uke. Av denne tiden skal ti timer være eget undervisningsansvar og fem timer veiledning.

Permisjon kan gis av hovedveileder for inntil én dag. For lengre permisjoner må studenten sende søknad til praksisadministrasjonen. Søknaden skal sendes senest 3 uker før praksisperioden starter. Studenten har rett til permisjon for å delta på møte i høgskolens interne organ. Udokumentert fravær og fravær som ikke blir varslet, blir regnet som ugyldig fravær. Ugyldig fravær kan føre til karakteren ikke bestått.

Fravær skal meldes så tidlig som mulig. Studenten melder fravær til hovedveileder. Ved sykdom inntil tre sammenhengende dager leverer studenten egenmelding til hovedveileder. Ved mer enn tre dagers fravær grunnet sykdom skal studenten levere sykemelding til hovedveileder som melder fra til praksisadministrasjonen. Godkjent fravær kan føre til at studenten må ta tilleggsp praksis. Praksisadministrasjonen vurderer dette i hvert enkelt tilfelle i samråd med praksisskolen.

Dersom praksislærer er fraværende, må skoleledelsen ordne det slik at studentene i størst mulig grad får veiledning og oppfølging av andre lærere på trinnet.

Formelle krav

Politiattest

For å kunne delta i praksis må alle studenter ha gyldig politiattest. Denne skal leveres ved studiestart og ikke være eldre enn 3 måneder. Den er gyldig i 3 år.

Taushetsplikt

Studentene blir gjort kjent med reglene Forvaltningsloven om taushetsplikt som gjelder i grunnskolen, og skriver under på taushetserklæring før første praksisperiode. Studentene blir også gjort kjent med at praksisskolene kan kreve taushetserklæring.

Tuberkulintest

Studenter som har oppholdt seg i mer enn tre måneder i land med høy forekomst av tuberkulose skal levere tuberkulintest. Det er hver enkelt students eget ansvar å sørge for at slik test foreligger.

Organisering

Fordeling på årstrinn

1. studieår har studentene på Skranevatnet skole praksis på 4., 5., 6. eller 7. trinn. På Søreide skole har studentene praksis på 5., 6., og 7. trinn. De fordeles jevnt på trinnene og blir værende på samme trinn både høst og vår.

2. studieår har studentene på Skranevatnet skole praksis på 8., 9. eller 10. trinn. På Søreide skole har studentene praksis på 1., 2., 3. eller 4. trinn. De fordeles jevnt på trinnene og slik at det skaper størst mulig variasjon fra 1. studieår. De blir i hovedsak værende på samme trinn både høst og vår. I løpet av vårens praksisperiode roterer studentene som ikke er på 1. og 2. trinn slik at de får én til to uker praksis på et av disse trinnene (med fokus på grunnleggende lese-, skrive og matematikkopplæring).

3. studieår velger studentene trinn fra 1. – 10. Valget foregår medio mars i 2. studieår. Inntil 8 studenter i høstsemesteret og inntil 8 studenter i vårsemesteret bytter skole.

Alle tre studieår: Etter avtale med hovedveileder kan studentene observere eller delta i undervisning på andre trinn enn dem de i er tilknyttet.

Undervisning

For hver student skal omfanget av undervisningsansvar være gjennomsnittlig 10 timer pr. uke. Så mye som mulig av studentenes egenundervisning skal være i de fagene de selv får undervisning i det enkelte studieår; se studiemodellen i innledningen for fordeling av fagene. Studentene vil være fastere tilknyttet én elevgruppe, og i denne gruppen underviser de også i andre fag elevene har på timeplanen.

Studentene skal også observere når praksislærer og medstudenter underviser. I noen tilfeller vil det også være aktuelt å observere faglærerne fra HiB. I tillegg til observasjon vil studentene bli trukket inn som medlærere når andre har undervisningsansvaret, f.eks. ved gruppedeling eller i elevveiledning. Omfanget av observasjon og medlærervirksomhet vil variere fra praksisperiode til praksisperiode.

Praksislærerne, faglærerne og studentene på hvert trinn setter opp en nærmere plan med fordeling av undervisningsansvar, omfang av observasjon, andre arbeidsoppgaver og møtevirksomhet i løpet av praksisperioden.

Veiledning og progresjon

Studentene skal følges tett med veiledning, knyttet til målene for hver enkelt praksisperiode, og tilpasset slik at hver enkelt student får god progresjon i egen utvikling.

Den didaktiske virksomheten som studenten skal gjennomføre, veiledes i og ha en progresjon i forhold til, kan beskrives slik: fra observasjon til aktive og selvstendige handlinger, fra det å utføre undervisningsaktiviteter i en kollektiv sammenheng til det å arbeide mer individuelt, fra det å få omfattende og nær veiledning til det å få mindre veiledning, fra det å øve og trene til det å bli evaluert. Innholdet i praksis, og dermed i veiledningen, vil i starten ligge på klasseromssituasjoner, på selve undervisningen og planleggingen av denne. Etter hvert skal veiledningen også ta for seg slike tema som skolen som arbeidsplass og organisasjon, skole – hjem samarbeid, og kontakten med andre sosiale myndigheter en lærer har kontakt med i sitt arbeid. Etter hvert som lærerrollen integreres i studentenes tenkesett, må veiledningen stille økte forventninger til studentenes kunnskap og refleksjon knyttet til lærerarbeid og det å utforske og forstå skolen.

Store deler av veiledningen kan foregå i grupper, men her vil organiseringen på det enkelte trinn være avgjørende for hvordan veiledningen blir fordelt.

Hver student skal ha minst tre individuelle veiledningssamtaler underveis i praksisperioden og en vurderingssamtale ved praksisperiodens slutt.

Møter og seminar knyttet til praksis

Informasjonsmøte

- Studenter, faglærere, klassekoordinator hovedveiledere og skoleledere
 - Generell orientering om praksis / plan for praksis v/ programansvarlig, praksisadministrasjonen og praksiskoordinatorer
 - Informasjon om introduksjonspraksis
 - Hva er praksisbasert fagopplæring? Innhold og gjennomføring, v/faglærer.
 - Et første møte med skolene, personale og undervisning.

Møtet legges til introduksjonsuken, og tar én dag.

Møtet er felles for begge skolene og holdes på en av praksisskolene, men fortsetter på den andre skolen.

Skolenes praksiskoordinatorer kaller inn til møtet.

Planleggingsmøte

- Møte mellom studenter, hovedveiledere og faglærere knyttet til trinn / team
 - Opprette kontakt mellom studenter, praksisskole og faglærere ved HiB
 - Planlegging av praksisperiode
 - Forventninger og krav

Møtene kan foregå på den enkelte praksisskole før femukerspraksisen starter.

Møtet inneholder en felles del og en del for hvert trinn der faglærere sirkulerer

Praksiskoordinatorene ved praksisskolene har ansvar for å kalle inn til møtet.

Evalueringsmøte etter endt praksisperiode

- Studenter, hovedveiledere, faglærere og klassekoordinator
 - Tilbakemeldinger
 - Veien videre – neste periode
 - Teori og praksis – får vi til denne koblingen

Felles møte for begge skolene, legges til Landås.

Klassekoordinator kaller inn til møtet.

Praksisseminar

- Felles for alle studenter, praksislærere, hovedveiledere og faglærere.
 - Tema og innhold bestemmes av hovedveiledere og faglærere. Innholdet i møtet bør ta utgangspunkt i en problemstilling fra praksisfeltet eller den praksisbaserte fagopplæringen.

Hovedveileder og faglærere har ansvar for innholdet og tema for møtet.

Praksiskoordinator samordner.

Fagutvalg/evalueringsgruppe

- 1 student fra hver skole, 1 praksiskoordinator fra hver skole, klassekoordinator.
 - Være et sted for løpende evaluering, tilbakemeldinger og refleksjon
 - Sikre mest mulig lik praksisopplæring ved de to skolene

Møtet bør foregå ikke senere enn midtveis i hver praksisperiode. Gruppen kan ha flere møter om nødvendig / ønskelig.

Praksiskoordinator har ansvar for å kalle inn til møtet.

Vurdering

Karaktervurdering og prosedyrer

Vurdering i praksisopplæringen blir gjort i forhold til Rammeplan for allmennlærerutdanningen, Plan for praksisopplæring, etter målformuleringer i fagplanen i det enkelte faget og etter det årstrinnet studenten er på.

Studenten får karakteren bestått/ ikke bestått etter hver enkelt praksisperiode. Hovedveileder setter karakter og bruker faglærer ved høgskolen og praksislærer som dialogpartner i vurderingsprosessen. I

særskilte tilfeller kan hovedveileder også ta kontakt med praksisadministrasjonen for veiledning. Hovedveileder skal informere studenten om karakteren i en individuell vurderingssamtale. Karakteren skal også grunngis skriftlig.

Dersom en student står i fare for å få karakteren ikke bestått i en periode, skal studenten få melding om dette midt i perioden, dersom det er mulig. En slik melding skal skje skriftlig på eget skjema og være grunnlagt muntlig. En representant fra skoleledelsen, eventuelt HiB, bør være tilstede ved en slik samtale. Dersom en student får karakteren ikke bestått, bør en representant fra skoleledelsen eller HiB også være tilstede under vurderingssamtalen.

Studenter som blir vurdert til karakteren ikke bestått i en praksisperiode, kan fullføre inneværende semester ved HiB dersom fagplanen i studiefagene tillater dette. Studenter må deretter fra første påfølgende semester avvente videre studieprogresjon i ett år. Ny praksisperiode gjennomføres neste gang ordinær praksis organiseres, normalt neste studieår. Hvis praksis blir vurdert til bestått ved andre gangs forsøk, kan studenten gjenoppta studiet. Siden Skolebasert allmennlærerutdanning bare er planlagt med ett opptak, vil dette bety at studenten går inn i avdelingens ordinære lærerutdanningsløp med de nødvendige tilpassninger. Hvis praksisperioden blir vurdert til karakteren ikke bestått ved andre gangs forsøk, må studiet normalt avbrytes.

Vurderingsskjema for hver enkelt student skal returneres til Avdeling for lærerutdanning i utfylt stand innen en uke etter avsluttet praksisperiode. Vurderingene leveres etter at studentene har fullført alle 6 ukene i en periode. Dette gjelder også for første periode der perioden er delt i 1+5 uker. Vurderingene skal være begrunnet, og det skal brukes et standardisert skjema.

Skikkethetsvurdering

Lærerutdanningsinstitusjonen har ansvar for å vurdere om lærerstudentene er skikket for læreryrket. Dette er en helhetsvurdering av studenten som omfatter både faglige, pedagogiske og personlige forutsetninger. Løpende skikkethetsvurdering foregår under hele studiet, og omfatter studieperioder så vel som praksisperioder. Konkrete beslutninger om skikkethet kan fattes gjennom hele studiet.

Dersom det kan reises tvil om en students forutsetninger for å kunne fungere som lærer, har praksislærere, hovedveiledere i samarbeid med faglærere fra høgsolen og andre ansatte ved praksisskolen ansvar for å melde eventuell tvil så tidlig som mulig. Studenter som viser svakheter i forhold til å mestre læreryrket, bør så tidlig som mulig i utdanningen få vite hvordan de står i forhold til kravene om lærerskikkethet og om eventuelle tilbud om forsterket veiledning.

Praksisopplæringen første studieår

Oversikt over førsteårspraksis:

STUDIEÅR	PERIODE	LENGDE/PRAKSISFORM	REGIFAG/PRAKSISOPPGAVE
1.	Høst	1 ukes introduksjonspraksis	Profesjonsfag, pedagogikk
		5 ukers praksis	Profesjonsfag, pedagogikk, drama, RLE
	Vår	6 ukers praksis	Profesjonsfag, pedagogikk, RLE, norsk

Praksisperiode 1

Delmål (danner grunnlag for vurdering):

Studenten skal kunne

- 1) gjøre rede for og reflektere over ulike sider ved lærerrollen som gjelder kontakt med elever: læreren som leder for elevenes læring, som dialogpartner og forhandler
- 2) vise kunnskap om skolens lokale læreplaner og læringsplakaten
- 3) reflektere over ulike former for klasseledelse og bruke ulike undervisningsformer knyttet til fag og tverrfaglighet
- 4) gjøre greie for erfaringer med ulike arbeidsmetoder i opplæringsarbeidet og reflektere didaktisk ut fra erfaringene
- 5) reflektere skriftlig over praksiserfaringer som utgangspunkt for veiledning

I siste uke av praksis blir det satt av tid til obligatorisk praksisoppsummering.

Del 1: Én uke i høstsemesteret

Høgskolefag: pedagogikk/profesjonsfag, norsk, RLE og drama

Den første uken er en observasjonsuke. I denne uken skal studentene starte arbeidet med lærerrollen. Dette skjer gjennom observasjon av ulike sider ved lærerrollen, særlig med fokus på undervisningsarbeidet. Studentene skal aktivt bruke praksisloggen. Praksislærer skal legge til rette for at studentene gjør dette, og bruke dette materialet i sine samtaler med studentene.

Anbefalte tema for veiledningssamtale

- lærerrollen, studentens rolle som medlærer
- lærerens hverdag og oppgaver, forventninger til studenten
- skolens lokale planer

Del 2: Fem uker i høstsemesteret

Høgskolefag: pedagogikk/profesjonsfag, norsk, RLE og drama

I andre del av første praksisperiode skal studentene få anledning til å prøve seg som lærer. Undervisningsoppgavene bør legges til rette slik at studentene får brukt erfaringer fra studiefagene ved høgsolen. Fagdidaktikk er aktuelt fokusområde for refleksjon i praksisloggen. Loggnotatene brukes som veiledningsgrunnlag. Før praksisperioden skal studentene ha hatt undervisning om undervisningsplanlegging.

Anbefalte tema for veiledningssamtale

- undervisningsplanlegging (studentene skal bruke den didaktiske relasjonsmodell i planlegging av sitt undervisningsopplegg)
- læreren i møte med elevene (elevsyn, læreren som oppdrager)
- undervisning og vurdering (læringssyn / kunnskapssyn)
- læringsmiljø og kommunikasjon

Praksisperiode 2: Seks uker i vårsemesteret

Delmål (danner grunnlag for vurdering)

Studenten skal

- 1) kunne lede læringsarbeid i en mangfoldig sammensatt elevgruppe på en trygg måte
- 2) kunne planlegge, gjennomføre og vurdere faglige og tverrfaglige undervisningsopplegg i ulike elevgruppe og i avgrensede undervisningsprosjekt med utgangspunkt i studiefagene
- 3) kunne bruke observasjon som et redskap for tilpassing av undervisning til ulike forutsetninger, læringsbehov og kulturell bakgrunn hos elevene
- 4) kunne reflektere skriftlig over egne praksiserfaringer

I siste uke av praksis settes det av tid til obligatorisk praksisoppsummering.

Innhold

Høgskolefag: pedagogikk/profesjonsfag og RLE

I denne praksisperioden skal studentene videreføre og utdype sitt arbeid med elevene og elevgruppene. Studentene skal gjøre erfaringer med ulike arbeidsmetoder og opplæringsarbeid og reflektere didaktisk ut fra erfaringene de gjør.

Observasjon og tilpasset undervisning er et aktuelt fokusområde for refleksjon i praksisloggen. Loggnotater skal brukes som veiledningsgrunnlag.

Anbefalte tema for veiledningssamtale

- grunnleggende ferdigheter
- tilpasset opplæring
- elevforutsetninger – herunder læringsbehov, kulturell bakgrunn og kjønnsforskjeller
- holdningskapende arbeid, mobbing
- ledelse
- vurdering

Praksisopplæring andre studieår

Oversikt over andreårspraksis:

STUDIEÅR	PERIODE	LENGDE/PRAKSISFORM	REGIFAG/PRAKSISOPPGAVE
2.	Høst	6 ukers praksis	Profesjonsfag, pedagogikk, norsk og matematikk
	Vår	6 ukers praksis	Profesjonsfag, pedagogikk, glsm (2 uker) og matematikk

Praksisperiode 3: Seks uker i høstsemesteret

Delmål (danner grunnlag for vurdering)

Studenten skal kunne

- 1) reflektere over verdiaspekt og etiske problemstillinger i opplæringen
- 2) formidle kunnskap om samarbeid med foreldre/foresatte
- 3) vurdere og bruke varierte læremiddel ut fra pedagogiske og didaktiske refleksjoner
- 4) analysere praksiserfaringer i lys av teori, læreplaner for grunnskolen og egne erfaringer med elever
- 5) planlegge, grunngi, gjennomføre og vurdere matematikkopplæring

I siste uke av praksis blir det satt av tid til obligatorisk praksisoppsummering.

Innhold

Høgskolefag: profesjonsfag/pedagogikk, norsk og matematikk

I denne praksisperioden er matematikk et sentralt fag, og elevene skal erfare ulike undervisningsmetoder innen faget. Praktisk matematikk kan være en slik metode, og vil være et naturlig emne til refleksjon i praksisloggen. Loggnotatene brukes som veiledningsgrunnlag. I tillegg vil det i denne praksisperioden settes søkelys på skole- hjemmsamarbeid.

Anbefalte tema for veiledningssamtale

- skole- hjemmsamarbeid
- yrkesetikk
- praktisk matematikk
- IKT i undervisningen

Praksisperiode 4: Seks uker i vårsemesteret

Delmål (danner grunnlag for vurdering)

Studenten skal kunne

- 1) imøtekomme økende krav til planlegging, refleksjon og begrunnelse for didaktiske og metodiske valg
- 2) gjøre rede for praksiserfaringer i begynneropplæring (glsm) og reflektere didaktisk over disse

- 3) observere elevene i ulike situasjoner, herunder leken og utviklingen til enkeltelever og grupper og gjøre rede for observasjonene

I siste uke av praksis blir det satt av tid til obligatorisk praksisoppsummering.

Innhold

Høgskolefag: profesjonsfag/pedagogikk, glsm og matematikk

I denne praksisperioden fokuseres det på grunnleggende lese- skrive og matematikkopplæring. Studentene skal blant annet orienteres og reflektere over hvordan skolen organiserer sin grunnleggende lese- skrive og matematikkopplæring og få innsyn i pedagogiske grunntanker rundt dette emnet. I tillegg rettes fokus mot elevobservasjon, der studentene skal gjøre seg kjent med skolens rutiner med elevsamtaler og elevvurdering, der også andre aspekter enn undervisningsfag skal observeres.

Anbefalte tema for veiledningssamtale

- det flerkulturelle perspektivet i opplæringen
- elevvurdering
- elevsamtaler
- lesestimulering
- begynneropplæring

Praksisopplæring tredje studieår

Oversikt over tredje års praksis:

STUDIEÅR	PERIODE	LENGDE/PRAKSISFORM	REGIFAG/PRAKSISOPPGAVE
3.	Høst	6 ukers praksis	Profesjonsfag, pedagogikk, norsk og matematikk
	Vår	2 ukers fagpraksis	Norsk eller matematikk

Praksisperiode 5: Seks uker i høstsemesteret

Delmål (danner grunnlag for vurdering)

Studenten skal kunne

- 1) observere skolens indre og ytre miljø og reflektere over hvordan institusjonelle rammer virker inn på læringen
- 2) gjøre greie for erfaringer med å legge til rette for et skolemiljø preget av likeverd og respekt mellom mennesker av ulike kjønn og mellom ulike kulturelle grupper
- 3) reflektere over egen håndtering av konflikter og grensesetting
- 4) gjøre greie for skolens organisering og rammer for elever med spesielle opplæringsbehov

I siste uke blir av praksis blir det satt av tid til obligatorisk praksisoppsummering.

Innhold

I denne praksisperioden står skolemiljø, læringsmiljø og etiske problemstillinger sentralt. I tillegg settes det fokus på tilpasset opplæring. Studenten skal reflektere over egne etiske holdninger og verdisyn og kunne begrunne sine valg av blant annet konflikthåndtering i lys av teori. Dette skal skriftliggjøres i praksisloggen og danne grunnlag for veiledning med praksislærer.

Anbefalte tema for veiledningssamtale

- skolekultur og skolemiljø
- konflikter og verdiaspekt
- skolen som organisasjon
- tilpasset opplæring

Praksisperiode 6: 2 uker i vårsemesteret

Delmål (danner grunnlag for vurdering)

Studenten skal kunne

- 1) planlegge, grunngi, gjennomføre og vurdere undervisningsopplegg i det faget studenten fordyper seg i
- 2) arbeide tverrfaglig med utgangspunkt i fordypningsfaget
- 3) legge til rette for tilpasset opplæring
- 4) vise innsikt i sammenhengen mellom studiefag og skolefag
- 5) inkludere yrkesetiske vurderinger i egne yrkeshandlinger

Innhold

I siste uke av praksis blir det satt av tid til obligatorisk praksisoppsummering.

Fagpraksis konsentrerer seg om undervisningsoppgaver i det faget studenten har valgt. Studenten skal arbeide både tverrfaglig og fagspesifikt, og også tilrettelegge for tilpasset undervisning for elever som trenger det. Den didaktiske relasjonmodellen kan være utgangspunktet for praksisloggen og danner grunnlag for veiledningssamtaler.

Anbefalte tema for veiledningssamtale

- tverrfaglig undervisning
- tilpasset opplæring
-

For mer informasjon i forbindelse med praksis, se [elektronisk håndbok for praksis](#).

Studentens praksisperioder kan inneholde følgende aktiviteter:

- Observasjon av undervisning (praksislærer, faglærer eller medstudenter underviser)
- Undervisningspraksis med veiledning (praksislærer eller faglærer til stede)
 - ansvar for elevgruppen og undervisningsøkten(e)
 - medlærer ved gruppedeling eller elevoppfølging/-veiledning
- Undervisningspraksis alene med tilhørende veiledning (alenepraksis)
- Veiledning (fra praksislærer, hovedveileder eller faglærer)
- Ikke undervisningsbasert lærerarbeid, som f.eks.:
 - Deltakelse i skolens fellestid
 - Deltakelse i teamsamarbeid / planarbeid
 - Elevvurdering / kartlegging / elevsamtaler
 - Foreldremøter og utviklingssamtaler (skole- /hjemsamarbeid)
 - Møter med oppfølgingstjeneste og støtteapparat
- Møter og seminar med praksislærere, faglærere og medstudenter
- Studiedag / elevfri dag på praksisskolen (omfang tilsvarende én dag pr. uke, hvis mulig én hel dag)
 - Egne forberedelser og etterarbeid knyttet til praksis
 - Selvstudier av forskjellig slag
 - Undervisning med faglærere fra HiB eller lærere fra praksisskolen

Studiedagen skal planlegges og rapporteres etter avtale med hovedveileder, evt faglærer

Vedlegg 7: Fagplan profesjonsfaget

Emneplan:S30PRO109 - Lærerrollen 1

14 studiepoeng

Innledning

Dette er emne 1 i profesjonsfaget. Hele faget består av følgende 3 emner:

Emne 1: Lærerrollen 1, 14 sp

Emne 2: Lærerrollen 2, 10 sp

Emne 3: Lærerrollen 3, 6sp.

Emne 1 går over hele første studieår, emne 2 går over hele andre studieår, mens emne 3 går femte semester. De tre emnene belyser til sammen forskjellige aspekter ved lærerrollen.

Fagplanen for Profesjonsfaget bygger på en samlet forståelse av Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003).

Mål

Målområdene gir en punktvis beskrivelse av den profesjonsfaglige kunnskap og kompetanse studentene skal arbeide seg fram til i løpet av studiet.

Etter avsluttet emnestudium skal studentene kunne:

forstå læringsplakaten og hvilken betydning denne har for opplæring i dagens skole
gjøre rede for ulike perspektiv på lærerrollen og kunne anvende denne innsikten i utøvelsen av lærerprofesjonen

vise kunnskap om forskjellige teorier for klasseledelse og ut ifra dette kunne lede læringsarbeidet i en mangfoldig sammensatt elevgruppe på en trygg måte

forstå sentrale begreper innenfor samtaleanalyse for å fremme kommunikasjon og læring

vise kunnskap om grunnleggende etiske retningslinjer og kunne handle i tråd med disse
bruke ulike undervisningsformer knyttet til fag og tverrfaglighet

vise at de kjenner til hvordan utøvelse av tilpasset opplæring blir praktisert

ha kjennskap til sentrale lover og forskrifter som gjelder for lærerens arbeid i skolen

Innhold

Arbeidet med emne 1 skal øke studentenes forståelse for grunnleggende forventninger og krav som ligger i det å arbeide som lærer i dagens skole. Utgangspunktet er tema som kan gi en grunnleggende forståelse for praktisk arbeid i skolen belyst gjennom teori og praksis.

Delemner:

Læreren som dialogpartner og forhandler

Klasseromssamtale

Undervisningsformer

Etiske prinsipper og grunnregler

Observasjonsteknikker

Gjennomgående tema i alle tre emnene i faget er

Lærerrollen i dagens skole

Læreren som klasseleder

Læreren som fagperson

Organisering og arbeidsformer

Emne 1 går parallelt med fagene drama som metode, RLE, norsk og pedagogikk. Tema for og undervisning i profesjonsfaget må ses i relasjon til studiearbeidet i disse fagene.

Undervisningen vil veksle mellom seminar, klasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. En viktig del av studiearbeidet blir skriving av en fagartikkel med utgangspunkt i en problemstilling et emne som tas opp i undervisningen. Studentene skal dessuten delta i ulike øvelser som gir erfaring i bl.a. samarbeid, kommunikasjon, konfliktløsning og veiledning.

Studentene vil få erfaring med arbeidsformer som anvendes i grunnskolen.

Studentene vil bli organisert i basisgrupper på 8 studenter. Det forventes at lærestoffet bearbeides bl. a. gjennom disse gruppene.

Undervisningsforløpet vil bli spesifisert i en semesterplan.

Det vil bli fortløpende holdt studentevaluering av arbeidet med profesjonsfaget med tanke på måloppnåelse, innhold, arbeidsformer og arbeidsinnsats.

Elektroniske hjelpemidler

It's learning er høyskolens studiestøttesystem, og det forutsettes at studentene bruker dette aktivt.

Mange av studieaktivitetene og mye av kunnskaps- og informasjonsutvekslingen skjer innenfor It's learning. Studentene plikter å sette seg inn i dette verktøyet samt holde seg oppdatert på høyskolens e-post.

Praksis

I løpet av første studieår skal den enkelte student ha 12 uker praksis. Fagplanen må derfor også sees i sammenheng med den felles planen for praksis som gjelder for skolebasert allmennlærerutdanning.

I samarbeid med de andre fagene styrer profesjonsfagets tema studentenes faglige tilnærming i praksisperioden.

I siste uke av praksis vil det bli foretatt praksisoppsummering.

Vurdering

Forprøver

Studiedeltakelse: Studentene må delta i minimum 80 % av undervisningen. Deltakelse i praksis og praksisbasert fagopplæring er obligatorisk.

Forprøver: I løpet av første semester skal studenten skrive en fagartikkel om aspekter ved lærerrollen. Artikkelen skal referere til teori fra pensum og undervisning. Studenten velger selv et mer presist tema for oppgaven, som skal godkjennes av faglærer.

Artikkelen skal være på ca. 10000 tegn mellomrom ikke medregnet (12 punkts skriftstørrelse, linjeavstand 1,5). Den vil bli vurdert både ut fra innholdet og ut fra de formelle kvalitetene (disposisjon, formuleringsevne, rettskriving og referanseteknikk).

Innlevering: mandag 12. oktober kl 1210.

Forprøver blir vurdert med bestått / ikke bestått. Studenter som får ikke bestått, vil få muligheten til å levere på nytt én gang i inneværende studieår.

Eksamen

Eksamen består av tre ledd, og vil finne sted på praksisskolen. Eksamen består i at studenten skal prøves i forberedelse, gjennomføring og refleksjon over en praktisk undervisningsøkt.

Presentasjon og begrunnelse av opplegg for en undervisningsøkt (skriftlig) Gjennomføring av undervisningsøkten (muntlig, i undervisningsrom, med sensorer) Kritisk refleksjon over undervisningen som er gjennomført (muntlig, med sensorer)

Tema for undervisningsøkten skal velges av studenten selv på bakgrunn av skolens planer og godkjennes senest 22. april. Presentasjon / begrunnelse for undervisningsopplegg skal leveres på It's learning til fagansvarlig innen fredag 7. mai kl 1200. Gjennomføringen inngår som en arbeidsøkt i den elevgruppen hvor studenten har sin praksis, og skal vare mellom 20 og 45 minutter for hver student.

Tidspunkt: 10., 11., og 12. mai 2010.

Retningslinjer med nærmere beskrivelse av eksamensarbeidet og omtale av vurderingskriterier vil bli utdelt ved begynnelsen av vårsemesteret.

Siden dette er en muntlig eksamen som etter sin karakter ikke kan etterprøves, kan studenten ikke klage på karakteren.

Det benyttes bokstavkarakterer fra A til F.

Ny eksamen gjennomføres som ordinær eksamen.

Hjelpemidler ved eksamen

Ingen.

Pensumliste

Justeringer i pensum kan forekomme.

Lærerrollen

Aldenmyr, S. I., Paulin, A., & Grønlien Zetterqvist, K. (2009). Profesjonsetikk for lærere (Kap. 1,2,3 og4). Oslo: Gyldendal akademisk

Bergem, T. (2001). Slipp elevene løs! : artikler med søkelys på lærerrollen (s.15-20, 46-61, 92-105, 281-292). Oslo: Gyldendal akademisk

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning(kap. 2-6 og 9-11). Oslo: Abstrakt forl. (135 s.)

Fibæk Laursen, P. (2005). Autentisk og profesjonell. Bedre skole (3), 8-10, 12-15.

Hasund, I. K. (2006). Ungdommers uformelle samtalestil. I I. K. Hasund (Red.), Ungdomsspråk (s. 127-140). Bergen: Fagbokforl

Horn, K. (1995). Om å ha et syn på læreryrket. I K. Horn (Red.), Læreren som leder (s. 18-30). [Oslo]: Cappelen akademisk forl

Nordahl, T. (2002). Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforl. (198 s.)

Simonsen, H. G. (1983). Om hvordan vi snakker med barn - og hvordan barn snakker med hverandre. I M. Gravir (Red.), Barnet og talemålet (s. 39-56). Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Red.), Vurdering, prinsipper og praksis (s. 23-39). Oslo: Gyldendal akademisk.

Læreplaner og meldinger

Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren: rollen og utdanningen* (s.7-15). [Oslo]:

Kunnskapsdepartementet.(St.meld nr 11 2008-2009)

Finnes også elektronisk:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>

Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Kunnskapsløftet - fag og læreplaner*. Hentet 1.juli 2009, fra

http://www.udir.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103

(Evt Pedlex 2008) (s. 4-18)

Emneplan: S30PRO209 Lærerrollen 2

Innledning

Denne fagplanen gjelder emne 2 i profesjonsfaget. Hele profesjonsfaget består av følgende 3 emner:

Emne 1: Lærerrollen 1, 14 sp

Emne 2: Lærerrollen 2, 10 sp

Emne 3: Lærerrollen 3, 6 sp

Emne 1 går over hele første studieår, emne 2 går over hele andre studieår, mens emne 3 går femte semester. De tre emnene belyser til sammen forskjellige aspekter ved lærerrollen.

Fagplanen for profesjonsfaget bygger på en samlet forståelse av Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003). Det tas forbehold om at planen kan bli justert før andre studieår starter.

Mål

Målene er formulert som en punktvis beskrivelse av den profesjonsfaglige kunnskap og kompetanse studentene skal arbeide seg fram til i løpet av studiet.

Etter avsluttet studium skal studentene kunne

- gjøre rede for prinsipper og begreper om vurdering, og lovverk som styrer vurdering i skolen
- analysere vurderingspraksis i norsk og matematikk på praksisskolen, knyttet til det trinnet der studentene har praksis
- gjøre greie for, bruke og reflektere over vurdering, kartlegging og testing som virkemidler for å legge til rette for tilpasset opplæring, særlig knyttet til fagene studentene har
- vise kunnskap om hvordan tilpasset opplæring er beskrevet i lov- og planverk
- gjennomføre undervisningsøkter basert på tilpasset opplæring
- vise kunnskap og refleksjonsevne om ulike sider ved profesjonsetikk for lærere

Innhold

Arbeidet med emne 2 i profesjonsfaget bygger på emne 1. Det skal videreføre studentenes kunnskap om og innsikt i grunnleggende forventninger og krav som ligger i arbeidet som lærer i dagens skole. Studentene arbeider med tema som kan gi forståelse for praktisk arbeid i skolen belyst gjennom teori og praksis.

- Vurdering i teori og praksis i ulike fag
- Lovverk knyttet til vurdering og tilpasset opplæring
- Testing og kartlegging som grunnlag for vurdering
- Tilpasset opplæring og undervisningsformer
- Yrkesetikk: etisk tenkning - moralsk praksis

Gjennomgående tema i alle tre emnene i faget er

- Lærerrollen i dagens skole
- Læreren som klasseleder
- Læreren som fagperson

Arbeidsformer

Emne 2 i profesjonsfaget går parallelt med fagene matematikk, norsk og pedagogikk. Profesjonsfaget må ses i relasjon til studiearbeidet i disse fagene. Temaer fra Emne 1 også vil bli arbeidet videre og grundigere med i emne 2 og 3.

Undervisningen vil vekse mellom seminar, klasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. En viktig del av studiearbeidet blir skriving av en fagartikkel med utgangspunkt i en problemstilling knyttet til et emne som tas opp i undervisningen. Studentene skal delta i ulike øvelser som gir erfaring i bl.a. samarbeid, kommunikasjon, konfliktløsning og veiledning.

Studentene vil få erfaring med arbeidsformer som anvendes i grunnskolen.

Studentene vil bli organisert i basisgrupper (8 studenter). Det anbefales at studentene samarbeider om å bearbeide lærestoffet også utenfor basisgruppene.

Undervisningsforløpet vil bli spesifisert i en semesterplan.

Det vil bli fortløpende bli holdt studentevaluering av arbeidet med profesjonsfaget med tanke på måloppnåelse, innhold, arbeidsformer og arbeidsinnsats.

Elektroniske hjelpemidler

It's learning er høgskolens studiestøttesystem, og det forutsettes at studentene bruker dette aktivt.

Mange av studieaktivitetene og mye av kunnskaps- og informasjonsutvekslingen skjer innenfor It's learning. Studentene plikter å sette seg inn i dette verktøyet samt holde seg oppdatert på høgskolens e-post.

Praksis

I løpet av andre studieår skal den enkelte student ha 12 uker praksis. Fagplanen må derfor sees i sammenheng med den felles planen for praksis som gjelder for skolebasert allmennlærerutdanning.

I samarbeid med de andre fagene styrer profesjonsfagets tema studentenes faglige tilnærming i praksisperioden.

I siste uke av praksis vil det bli foretatt praksisoppsummering.

Forprøver/obligatoriske innleveringer

Forprøver blir vurdert med bestått / ikke bestått. Studenter som får ikke bestått, vil få ett nytt forsøk innen for samme studieår.

I løpet av andre studieår skal studenten skrive en fagartikkel om vurdering og testing. Studenten formulerer selv en oppgave innenfor disse emnene. Oppgaveformuleringen skal godkjennes av faglærer før tredje praksisperiode (høstemesteret).

Minst en veiledning er obligatorisk, og studenten skal selv ta initiativ til å avtale slik veiledning.

Ferdig artikkel skal leveres før fjerde praksisperiode i vårsemesteret.

Artikkelen skal være på ca. 10000 tegn, mellomrom ikke medregnet (12 punkts skriftstørrelse, 1 1/2 i linjeavstand). Den vil bli vurdert både ut fra innholdet og ut fra de formelle kvalitetene (disposisjon, formuleringsevne, rettskriving og referanseteknikk).

Nærmere retningslinjer med vurderingskriterier for arbeidet med fagartikkelen vil bli utdelt ved arbeidet begynnelse.

Eksamensordning

En individuell skriftlig skoleeksamen på 6 timer. Det benyttes bokstavkarakterer fra A til F.

Hjelpemidler ved eksamen

Ingen.

Litteratur

Matematikk:

Alseth, B. & Throndsen (2008). Regneprøven: Obligatorisk kartlegging av tallforståelse og regneferdighet på 2. Trinn i *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 2/2008, s 38-42. Caspar Forlag **(K)**.

Brunstad, B. & Ringseth, J. A. (2009). Prosjektet "Bedre vurderingspraksis". *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 1/2009, s 47-49. Caspar Forlag **(K)**

Eriksen, G. S. (2009). Hjelp muntlig eksamen i matte! *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 1/2009, s 2-4. Caspar Forlag **(K)**

Grønmo, L. S. (2007). TIMSS 2007 Et forskningsprosjekt (Presentasjon av hovedfunn i TIMSS) http://www.timss.no/publications/pressekonferanse_9des08.pdf

Grythe, I. (2009). Veien mot kunnskapsløftet i matematikk. *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 1/2009, s 43-46. Caspar Forlag **(K)**

Halvorsen, G. & Trevland, A. E. (2009). Vurdering for å auke læring. *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 1/2009, s 18-21. Caspar Forlag **(K)**

Ingbrigtsen, M. & Eide, R. (2009). Stegmodellen i matematikk - Vurdering for læring? *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 1/2009, s 8-10. Caspar Forlag **(K)**

Kleve, B. & Helgesen, H. K. (2009). "Vurdering for læring" ved Skranevatnet skole. *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 1/2009, s 11-17. Caspar Forlag **(K)**

Nergaard, G. S. (2009). Muntlig eksamen, en positiv opplevelse. *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 1/2009, s 5-7. Caspar Forlag **(K)**

Ravlo, G. (2009). Vurdering med nasjonale prøver. *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 1/2009, s 33-37. Caspar Forlag **(K)**

Rønsen, A. K. (2009). God vurderingspraksis i barneskolen. *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 1/2009, s 22-26. Caspar Forlag **(K)**

Tofteberg, G. (2009). Hva er god undervisningsvurdering i matematikk? *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 1/2009, s 27-32. Caspar Forlag **(K)**

Smith, K. (2009). Grisen blir ikke feitere jo mer vi veier den. *Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen* nr. 1/2009, s 38-42. Caspar Forlag **(K)**

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven*. (Rundskriv -1 - 2010). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2010/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Om nasjonalt kvalitetsvurderingssystem - evaluering 2010*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>

Utdanningsdirektoratet, (2009). *Vurdering på barnetrinnet. Nå gjelder det*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Ny_vurderingsforskrift_1-7_nett.pdf

Utdanningsdirektoratet, (2009). *Vurdering på ungdomstrinnet. Nå gjelder det*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Ny_vurderingsforskrift_8-10_nett.pdf

Anbefalt:

McIntosh, A. (2006). *Alle teller: Tall og tallforståelse*. Trondheim: Matematikksenteret

Pedagogikk:

Bergem, T. 1998: *Læreren i etikkens motlys*". S 9-125, Oslo: Ad Notam Gyldendal

Smith, Kari (2007): Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2007/ 2 s.100-106

Slemmen, Trude: Vurdering for læring i klasserommet. Gyldendal, 2009

Kap.6-17 (81 sider).

Utdanningsdirektoratet (u.å)

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).Kap.3

<http://lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>

Norsk:

Hoel, Mira Osa; "Ulike innfallsvinkler til vurdering av skriftspråkkompetanse" (s. 68 - 73, 6s.) *Norsklæreren* nr. 2, 2010

Eide, Ove & Ohlmann, Carsten; "Samansette tekstar - korleis vurdere elevproduksjonar?" (s. 36 - 39, 4s.) *Norsklæreren* nr. 2, 2010

Løvland, Anne; "Multimodalitet og multimodale tekster" (s. 12 -17, 5s.) *Norsklæreren* nr. 2, 2010

Igland, M.-A. (2001). "Mens teksten blir til: lærarkommentarer og felles bearbeidingsprosjekt". I Dysthe, O (red): *Dialog, samspel og læring*, Oslo: Abstrakt forlag (18 sider) (Denne artikkelen er trykt i tekstkompendiet for emne 2)

Liestøl, G., Hannemyr, G., & Fagerjord, A. (2009). *Sammensatte tekster: arbeid med digital kompetanse i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, kap. 1 s. 13 - 24, kap. 4 + 5, s. 63 - 96 og kap. 8, s. 141 - 156 (tils. 60 s.)

Anbefalt ekstralitteratur (ikke som pensum)

Slemmen, Trude: *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal, 2009Harboe, L. (2010).

Kap. 1-5

Norskboka.no: digitale verktøy i norskfaget. Oslo: Universitetsforlaget

Skolenettet.no, Vurdering for læring:

<http://skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&epslanguage=NO>

Skolenettet.no, foredrag med Dylan

William:<http://skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/SectionPage.aspx?id=65359&epslanguage=NO>

Emneplan; S30PRO309 - Lærerrollen 3

6 studiepoeng

Innledning

Dette er emne 3 i profesjonsfaget. Hele faget består av følgende 3 emner:

Emne 1: Lærerrollen 1, 14 sp

Emne 2: Lærerrollen 2, 10 sp

Emne 3: Lærerrollen 3, 6sp.

Emne 1 går over hele første studieår, emne 2 går over hele andre studieår, mens emne 3 går femte semester. De tre emnene belyser til sammen forskjellige aspekter ved lærerrollen.

Fagplanen for profesjonsfaget bygger på en samlet forståelse av Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003). Det tas forbehold om at planen kan bli justert før andre studieår starter.

Mål

Målmålene gir en punktvis beskrivelse av den profesjonsfaglige kunnskap og kompetanse studentene skal arbeide seg fram til i løpet av studiet.

Etter avsluttet studium skal studentene kunne:

- gjøre rede for praksisskolenes skole-hjem samarbeid

- planlegge og gjennomføre utviklingssamtale og foreldremøte

- gjøre rede for skolens juridiske rolle i samarbeid med for eksempel barnevern og pedagogisk-psykologiske tjenester.

- vise kunnskap om forskjellige perspektiver på skolen som organisasjon og praksisskolens utøvelse av skoleledelse

- aktivt ta del i skoleendringsprosesser.

Innhold

Arbeidet med emne 3 skal øke studentenes forståelse for grunnleggende forventninger og krav som ligger i det å arbeide som lærer i dagens skole, spesielt innenfor temaene samarbeid skole, hjem og samfunn, organisering og skoleledelse. Utgangspunktet er tema som kan gi en grunnleggende forståelse for praktisk arbeid i skolen belyst gjennom teori og praksis.

Tema for undervisningen:

- Samarbeid mellom skole, hjem og samfunn

- Skolen som organisasjon

- Utøvelse av skoleledelse

- Læreren som samfunnsaktør

Gjennomgående tema i alle tre emnene i faget er

- Lærerrollen i dagens skole

- Læreren som klasseleder

- Læreren som fagperson

Organisering og arbeidsformer

Emne 3 går parallelt med pedagogikk, matematikk og norsk. Tema for og undervisning i profesjonsfaget må ses i relasjon til studiearbeidet i disse fagene.

Undervisningen vil vekse mellom seminar, klasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. En viktig del av studiearbeidet blir skriving av en semesteroppgave med utgangspunkt i en problemstilling knyttet til emnet samarbeid skole-hjem eller skoleledelse. Studentene skal delta i ulike øvelser som gir erfaring i bl.a. samarbeid, kommunikasjon, konfliktløsning og veiledning.

Studentene vil få erfaring med arbeidsformer som anvendes i grunnskolen.

Studentene vil bli organisert i basisgrupper på 8 studenter. Det forventes at lærestoffet bearbeides bl. a. gjennom disse gruppene.

Undervisningsforløpet vil bli spesifisert i en semesterplan.

Det vil fortløpende bli holdt studentevaluering av arbeidet med profesjonsfaget med tanke på måloppnåelse, innhold, arbeidsformer og arbeidsinnsats.

Elektroniske hjelpemidler

It's learning er høgskolens studiestøttesystem, og det forutsettes at studentene bruker dette aktivt.

Mange av studieaktivitetene og mye av kunnskaps- og informasjonsutvekslingen skjer innenfor It's learning. Studentene plikter å sette seg inn i dette verktøyet samt holde seg oppdatert på høgskolens e-post.

Praksis

I løpet av femte semester skal den enkelte student ha 6 ukers praksis. Fagplanen må derfor også sees i sammenheng med den felles planen for praksis som gjelder for skolebasert allmennlærerutdanning.

I samarbeid med de andre fagene styrer profesjonsfagets tema studentenes faglige tilnærming i praksisperioden. Profesjonsfaget vil forberede studentenes praksis og følge opp praksiserfaringer på lik linje med de andre fagene i utdanningen. Dette innebærer at lærerne, i samråd med praksisskolene, praksislærerne og de andre faglærerne på høgskolen, vil planlegge og følge opp arbeidet under og etter praksis.

I siste uke av praksis vil det bli foretatt praksisoppsummering.

Vurdering

Forprøver

Studiedeltakelse: Studentene må delta i minimum 80 % av undervisningen. Deltakelse i praksis og praksisbasert fagopplæring er obligatorisk.

Ingen forprøver i emnet.

Eksamen

Muntlig eksamen etter prinsippet for "lokalt gitt eksamen" i grunnskolen. Eksamensformen vil bli tilrettelagt på følgende måte:

Studentene får utdelt oppgaven 48 timer før eksamensdagen.

Studentene forbereder sin presentasjon i løpet av 48 timer

Studentene skal ha tilgang til IKT under forberedelsene

Studentene har rett på, men ikke plikt til en veiledningsøkt fra faglærer under forberedelsen

Studentene går opp til eksamen enkeltvis.

På eksamensdagen settes det av inntil 40 min. pr. student. Tiden fordeles likt mellom presentasjon og utdypende spørsmål fra sensor og faglærer.

Retningslinjer med nærmere beskrivelse av eksamen og vurderingskriterier vil bli utdelt ved begynnelsen av høstsemesteret.

Det gis individuell karakter, og benyttes bokstavkarakterer fra A til F.

Litteratur

Pedagogikk/ Skole

Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur*. s.170-249 Oslo: Ad Notam Gyldendal

Aagre, W. (2003): *Ungdomskunnskap*. s. 24-57 Bergen: Fagbokforlaget

Byrådet i Bergen (2008): *Skoleledelse for fremtiden i Bergen*. Pdf.

Matematikk

Díez-Palomar, J., Torras Ortin, S. (2011, February). Socio-cultural roots of the attribution process in family mathematics education. Paper presented on Cerme 7, Rzeszów, Poland.

Lange, T. (2009). Homework and minority students in difficulty with learning mathematics. Lange, T., *Difficulties, Meaning and Marginalisation in Mathematics Learning as Seen Through Children's Eyes*. (s. 51-68). (Phd thesis, Aalborg University). Aalborg: Aalborg University.

Newton, R., de Abreu, G. (2011, February). Parent-child interactions on primary school-related mathematics. Paper presented on Cerme 7, Rzeszów, Poland.

Sarah Crafter, S. , de Abreu, G.(2011, February). Theachers discussions about parental use of implicit and explicit mathematics in home. Paper presented on Cerme 7, Rzeszów, Poland

Norsk

* Eidsvåg, Inge: ”9. Du skal bidra til samtalen om skolens samfunnspolitiske rolle”. Side 275-285 i *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo 2005. Cappelen. [Utdraget er bud 9 i delen om ”Ti bud for lærere”] (9 s)

* Hellesnes, Jon: «Skulen og den teknokratiske freistinga». I *Syn og Segn*. 1998. (6 s.)

* Hennig, Åsmund: ”Det sosiale aspektet: Leseren i transaksjonen”. Kap. 6 i *Litterære forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo 2010. Gyldendal akademisk (14 s)

* Severud, Jon: "Fra kompetanse til dannelse". Kap. 34 i boka *Ubehaget i skolen*. 2003. Universitetsforlaget. (6 s)

* Severud, Jon: "Skapar me "bevægelse i elevens sind"?". Kronikk i *BT* 1.09.2011 (1 s)

* Frå to kap. internettutgåva av Bodil Jönsson og Per Wickenbergs bok *På Goda Grunder. Skolan och omvärldskunskapen*
Lärarna och omvärldskunskapen

Vedlegg 8: Forventningsnotat

Forventningsnotat etter evalueringer høsten 2009

Forventninger til de ulike aktørene i praksisopplæringen for skolebasert allmennlærerutdanning.

Utarbeidet etter evalueringer etter høstsemesteret 2009.

I forbindelse med gjennomføringen av praksis i skolebasert allmennlærerutdanning har det meldt seg et behov for å klargjøre roller og forventninger til de involverte aktørene. Dette forventningsnotatet er et resultat av et felles møte med representanter fra studenter, hovedveiledere, faglærere, skoleledere og praksisadministrasjonen.

I praksisopplæringen forventes det at **studentene**:

- Setter seg inn i Plan for praksis.
- Søker informasjon og holder seg oppdatert.
- Er tydelig på å dele informasjon med de aktører som blir berørt av lokale avtaler og endringer.
- Møter presist og er punktlig.
- Har en åpen dialog med samarbeidsparter, og arbeider aktivt for å skape et godt samarbeidsklima.
- Gir saklige tilbakemeldinger.
- Tør å si i fra om ting, også arbeidsoppgaver de ikke føler seg modne nok til å håndtere.

I praksisopplæringen forventes det at **hovedveileder**:

- Setter seg inn i Plan for praksis.
- Skal gjøre sitt beste i alle arbeidsoppgaver som ligger til oppgaven som hovedveileder.
- Tåle å være fleksible, håndtere stress og være profesjonell i jobben som veileder.
- Håndtere og arbeide godt selv om mye arbeid komprimeres på en kort og intensiv periode.
- Ha evne til å se hver enkelt student på det nivå denne befinner seg på.
- Vurdere hvor godt den enkelte student håndterer ansvar.
- Være interessert i å gi god veiledning til studentene.
- Kunne gi praktiske råd til studentene om planlegging og gjennomføring av undervisning, gjerne sammen med førveiledningen som ideelt sett bør være gitt 1-2 dager før undervisningen skal gjennomføres.
- Er bevisst at studenter har fagoppgaver fra høgskolen i forbindelse med praksisperiodene.
- Evner å se studentene som studenter i en læringssituasjon, og ikke som vikarer.
- I forkant av praksisperioden lager en timeplan for veiledningsøktene med studentene.
- Bruker ITSL som kommunikasjonsverktøy.

I praksisopplæringen forventes det at **faglærer**:

- Har gode avtaler med praksislærer i forbindelse med praksisbasert fagopplæring.
- Har god kommunikasjon med praksislærere i forkant av praksis, slik at man kan knytte teamene det undervises i på høgskolen opp mot temaer det skal arbeides med i praksisperiodene.
- Har god kommunikasjon med andre faglærere.
- Har god kontakt med praksislærer i forhold til undervisning.

I praksisopplæringen forventes det at **praksiskontoret**:

- Har velformulerte og tydelige dokumenter, planer og informasjonsskriv.
- Har god oversikt over utdanningen og involverer seg i den.
- Gir lik informasjon til alle involverte aktører i praksisopplæringen.
- Koordinerer informasjon
- Har kontroll på alle formaliteter.
- Er behjelpelige med å svare på praksisrelaterte spørsmål.

Vedlegg 9: Intervjumul

SALU – intervju studentar. Spørsmål

Oppmode til også å ta med kritiske merknader. Og til også å få fram slikt som eg ikkje spør om.

1. Generell vurdering av SALU:

- a. Kva vil du beskrive som det viktigaste elementet i SALU-prosjektet?
- b. No er det gått trekvart år sidan SALU var ferdig. Du er i gang med andre ting. Korleis ser du no på SALU?
- c. Er du fornøgd med at du var student i SALU?
- d. Var SALU lagt opp slik at du heile tida heldt deg bevisst om at det var lærar du skulle bli? Kva kan dette eventuelt ha å seie for innstillinga di til studiet? .

2. Studiemodellen:

SALU hadde eigen studiemodell, studieløp. Treårig obligatorisk løp mot vanlegvis to år. Bacheloroppgåve siste semester. Profesjonsfaget og ped var med heile vegen, i dei fem første semestera. Faga lagt slik at dei skulle fremje integrering.

- a. Generelt: Korleis har studiemodellen fungert?

3. Lang praksis:

- a. Oppfattar du tida på skolane som lange praksisperiodar?
- b. Eller var det slik at då flytta lærarutdanninga ut på skolane, og at det ikkje berre dreide seg om praksis, men heller om ei flytting av læringsarena for utdanninga der du også skulle lære fag? (Har du altså hatt to studiestader?)
- c. Opplevde du at du var del av eit fellesskap på skolen? Blei du inkludert? Deltakar, men perifer? Full deltakar? Hadde du noko å bidra med? Kor viktig er hovudrettleiaren i forhold til andre på teamet?
- d. Tenkjer du at læreryrket er erfaringsbasert og praktisk og at ein kan lære å bli ein god lærar berre ved å trene seg opp i praksis? (Altså utan høgskolen.)
- e. Har sjølve lengda av den skolebaserte delen av utdanninga påverka oppfatninga di av læreryrket? Korleis?
- f. Var praksisen *for* lang?
- g. Praksis versus fag: Burde ein ha senka dei faglege krava eller burde ein ha forkorta praksisen? Kor mykje kortare?
- h. Lærte du i praksisen å tenkje begrepsmessig i forhold til undervisning / bruke teori på praksis?
Kva slags skilnad opplevde du på praksislærarar og høgskulelærarar når det galdt å kople praksiserfaringar og teoretisk innhald?

- i. Var praksisopplæringa og opplæringa på høgskolen forskjellige utdanningar? Var SALU éi lærarutdanning der skole og høgskole samarbeidde og tok ansvar, eller var det to lærarutdanningar?
- j. Kven var det som hadde kontrollen, høgskolen eller praksisfeltet?

4. Same skolar i tre år:

Partnarskolane har vore dei same i tre år. Kommentar.

5. Tilrettelegging av arbeidsrom:

Partnarskapsavtalen innebar bl a tilrettelegging av arbeidsrom og datautstyr på skolane.

- a. Studentane si oppleving av dette?
- b. Lærande fellesskap? Har det hatt innverknad på utbyttet av praksis?

6. Praksisbasert fagopplæring:

- a. Har du nokon oppfatning av omgrepet praksisbasert fagopplæring?
- b. Opplevde du at du lærte *fag* i den skolebaserte tida (som du f eks kunne ha nytte av ved eksamen), eller lærte du først og fremst korleis du skulle undervise og andre sider ved lærararbeidet?
- c. Fag- eller teoriundervisninga på høgskolen: Var det slik at du her fekk tydeleggjort relevansen av høgskolefaget for undervisning i grunnskolen?

7. Profesjonsdagen (onsdagen):

- a. Onsdagane var tenkt til «praksisbasert fagopplæring»: med så lange periodar på skolane var det viktig å ha kontakt med høgskolefaga og fagundervisninga. Onsdagen var tenkt som dagen då ein bygde kunnskap i høgskolefag på grunnlag av praksiserfaringar. Kommentar til onsdagen.
[Varierende suksess. Prinsippet er godt. Men det krev mykje tid til planlegging og førebuing i god tid på førehand. Lærarane frå praksisfeltet får særleg gode tilbakemeldingar.]

8. To studentar per hovudretteiar:

- a. Det vanlege i alu var fire. Var det viktig at de berre var to? Kva konsekvensar hadde det? Di evaluering av det?

9. Rettleiinga:

- a. Nok rettleiingstid?
- b. Fagleg?
- c. Sjølvstendigjgerande eller autoritær: finne eiga rolleutforming av lærarrollen eller gjere slik praksislæraren hadde sagt?
- d. Utfordrande?
- e. Godt og tillitsfullt samarbeid med rettleiar?

10. Klasseovertaking / trinnovertaking:

- a. Syntest du at du var til nytte på skolen? Tenkte du at skolane var heldige som hadde salu-studentane?
- b. Var dette fremjande og gav utbytte for lærarkompetansen?

11. Profesjonsfaget

- a. Kva var prof faget? Kva var ideen med faget slik du oppfatta det? Kjernen i faget? Undervisninga i profesjonsfaget?
- b. Kven sitt fag var det? Var det høgskolen sitt fag eller skulane sitt fag?
- c. Kva var bra med faget? Kva var ikkje bra? Hadde du utbytte av det?
- d. Hadde det å noko å seie for integreringa av teori og praksis?
- e. Eksamen i faget, korleis evaluerer du den? Var eksamensforma viktig for kompetanseutviklinga, og for arbeidet med faget fram mot eksamen?

12. Samkjøring av fag på høgskolen og i praksis:

Eigne fagplanar i alle fag, utarbeidde av fagplangrupper der lærarar frå HiB og frå skolane deltok. Ein del av poenget med dette var at faga skulle samkjørast meir (full samkjøring er ikkje muleg; blant anna fordi då måtte alle stud ha same klassetrinn i praksis).

- a. Har det ført til betre integrering av hskfag og skolefag? Meir relevant faglæring for studentane?
- b. Har du kommentarar til enkeltfag og integreringa av desse (ikkje generell evaluering)

13. Faglærarane på høgskolen:

- a. Hadde faglærarane på høgskolen så god innsikt i yrkesfeltet dei utdannar til, at høgskoleundervisning og fag-/ pensuminnhald vart relatert til framtidige oppgåver?

14. Oppfølging

Synest du at du fekk god oppfølging?

15. Bacheloroppgåve

- a. Korleis evaluerer du det å ha bacheloroppgåve som del av lærarstudiet?
- b. Kva meiner du at du har fått igjen for det arbeidet / kva var det viktigaste læringsutbyttet?
- c. Korleis var gjennomføringa?
(Informasjon. Kontakt med rettleiar. Rettleiinga i seg sjølv.)
- d. Hadde du nytte av tidlegare skriveoppgåver i løpet av dei tre åra?
Korleis?
Kva for oppgåver vil du framheve?
- e. Vart det lagt nok vekt på skriveopplæring?

16. Din kompetanse

- a. Meiner du at SALU har gjort deg til ein betre lærar enn alu ville ha gjort?
- b. Meiner du at SALU har gjort deg til ein meir ferdigutdanna lærar?
- c. Meiner du at SALU har gjort at du ikkje vil ha behov for oppfølging når du som nyutdanna skal starte i jobb?

17. Framtid

- a. På ein skala på 1—10, kor sannsynleg tenkjer du at det er at du kjem til å arbeide som lærar også om 10 år?