

Oslo 21. oktober 2015

Pedagogikk i integrert lektorutdanning og PPU (praktisk-pedagogisk utdanning): programsensorrappport 2015

Introduksjon

Årets rapport er den første rapporten som jeg utarbeider som ny programsensor for pedagogikk i integrert lektorutdanning og PPU ved Universitetet i Bergen. Programsensors arbeidsoppgaver er - ved siden av å lage denne årlige rapporten - å vurdere «den faglige kvaliteten på studieprogrammene: litteratur, undervisningsformer, vurderingsformer, læringsutbytte, studieopplegg og gjennomføring m.m.» (oppdragsbrev datert 4. juni 2015). Dette er gjort ved at jeg har intervjuet studenter i to runder, lest dokumenter som er relevant for pedagogikk i integrert lektorutdanning og PPU, snakket med ansatte som arbeider med pedagogikk og intervjuet øvingslærere og praksiskoordinatorer på partnerskapsskoler. Videre har jeg lest fjorårets rapporter skrevet av Tor Vidar Eilertsen (Eilertsen, 2015) og Sven Erik Hansén (Hansén, 2015). Jeg har også lest en evaluering av PPU (datert 4. mai 2015) utarbeidet av 5 studenter (Hudson et al., 2015). Denne første rapporten munner ut i en formulering av forslag til strategi for neste års datainnsamling og rapport.

Videre baserer jeg meg på muntlige kilder: (1) Møte med ppu-studenter 4. juni 2015, samt møte med lærerutdanningspersonale ved det Psykologiske fakultet 4. juni 2015 (2) Møte med lektorstudenter, samt med ny koordinerende programsensor Per Ramberg, leder av programmet Endre Brunstad programsensorene Jon Magne Vestøl, Trygve Johnsen, samt med Mette Susanne Andresen, Bjarte Reidar Furnes, Heming Gujord mfl., alle nevnte er ansatte ved Universitetet i Bergen, den 17. september 2015., (3) intervjuer med øvingslærere og praksiskoordinatorer på partnerskapsskoler 12. og 20. oktober 2015. I sum har dette gitt et informasjonsgrunnlag for å danne seg et bilde, og dette informasjonsgrunnlaget har jeg brukt for å trekke slutninger om mulige forbedringspunkter for pedagogikk i integrert lektorutdanning og PPU og ikke minst for hvordan pedagogikkfaget kan forsterke sin interaksjon med praksisveiledere og øvingslærere. Ettersom jeg har valgt å

Eyvind Elstad, ILS, Universitetet i Oslo: Programsensorrappport 2015

foreslå det siste som et strategisk tiltak for mitt videre engasjement som programsensor, vil mye av den argumentasjonen som jeg legger opp til i dette notatet vedrøre dette.

Eilertsen (2015) avslutter sin rapport slik: «de foreliggende emneplaner (gir) ... et godt grunnlag å bygge videre på. de er godt i pakt med de generelle føringene som er lagt i det nye rammeplanverket, og både PPU og IL har et solid grunnlag å bygge på gjennom egen forskning og faglitterær virksomhet, ikke minst PPU-antologien. Slik jeg ser det, er det ikke behov for de store grep når det gjelder pedagogikkemnene i PPU, men heller mindre justeringer av innhold og progresjon, arbeidsmåter og oppgave- og vurderingsformer i det videre arbeidet med emneplanene» (s. 12). Også Hansén 2015 gir en positiv vurdering av pedagogikk som lærerutdanningsfag: «intervjuade studenter ... bedömer ämnet pedagogik som kvalitativt starkare än emnesdidatiken i studierna», «pedagogikmiljön framstår som samarbetande och välintegrerad och att den har en starkare och bredare forskningsbas» (s. 5).

De positive vurderingene til Eilertsen 2015 og Hansén 2015 legger et premiss for mitt arbeid: jeg formoder at pedagogikk i lærerutdanningene har velfungerende trekk. Men min programerklæring er at alt kan bli bedre: enhver utdanningsinstitusjon må fortløpende jobbe med kvalitetsutvikling uansett om den bedømmes som god eller ikke. Det er med dette som premiss vil jeg i denne første rapporten drøfte følgende utvalgte aspekter ved pedagogikk i integrert lektorutdanning og PPU (praktisk-pedagogisk utdanning):

1. studentenes oppfatning av kvalitet i pedagogikkdelen i integrert lektorutdanning og PPU (praktisk-pedagogisk utdanning), et forbedringsperspektiv
2. øvingslærernes oppfatning av sine muligheter til å spille på lag med campusundervisningens premisser i pedagogikk som lærerutdanningsfag

Det sistnevnte begrunnes med at øvingslærerne ikke synes å ha vært inkludert i de tidligere evalueringene. Det er pedagogikkmiljøets interaksjon med øvingslærerne som jeg her ønsker å fokusere på. Et 3. punkt vil angå forbedringsarbeid for pedagogikk i integrert lektorutdanning og PPU (praktisk-pedagogisk utdanning). I denne delen vil jeg antyde en mulig strategi for et videre arbeid som selvsagt må drøftes nærmere med oppdragsgiver.

1 Studentenes oppfatning av kvalitet i pedagogikkdelen i integrert lektorutdanning og PPU

Et utgangspunkt for mitt arbeid med å lytte til studentenes erfaringer med pedagogikk som lærerutdanningsfag er de positive vurderingene av pedagogikkdelen i integrert lektorutdanning og PPU som er foretatt av Eilertsen (2015) og Hansén (2015).

Utvalgene som både Hansén, Eilertsen og jeg har hatt kontakt med, er ytterst små (3-6 studenter i hver gruppe). Ved små utvalg er det mulig at programsensor ikke får tak i variasjonsbredden i studentenes synspunkter og oppfatninger. Likevel er det dette evidensgrunnlaget som programsensorene kan forholde seg til, slik rammene for arbeidet er definert.

Studentene skriver i sin rapport (Hudson et al., 2015) at «Pedagogikk (har) et virkelighetsfjernt pensum og (har) mangel på praktisk tilnærming». I intervju sies det at: «Pedagogikken (som lærerutdanningsfag) blir mer helhetlig på slutten av studiet enn i begynnelsen av studiet... man bør snakke mer om helheten underveis» (intervjuutsagn). Det er antakelig dette som også berøres i Eilertsens rapport side 2. Mine studentinformanter sier at «Pensumet er for svevende ... (det er) der oppe, (det er) for teoretisk». Dette er en kritikk som man kjenner seg igjen i fra arbeidet med pedagogikk i PPU her ved mitt arbeidssted: Universitetet i Oslo. Til det er å si at det også er en oppgave for lærerstudenter å forsøke å gjøre pensum og kjernen i forelesningenes budskap relevant gjennom sitt etterarbeid og gjennom bruken av teori som tankens redskap i praksisoppholdene. Ansvaret for at pedagogikken skal oppleves som givende og relevant er det tre parter som har: pedagogikklærerne, lærerstudentene og øvingslærerne. Alle tre parter må bidra for at resultater skal bli godt.

Videre gir mine informanter uttrykk for kritikk av pensumkilder. Det sies følgende: «Woolfolks (bok) var veldig god i de første semestrene.» Noen mener at den er mer praktisk enn mye av det andre pensumstoffet. Studentene omtaler «den oransje boka». Det er både kritikk og ros som nevnes. På plussiden heter det at «Den oransje boka er oppdatert om norske forhold». På minussiden nevnes det at det er en del virkelighetsfjerne påstander i boka. Dette er eventuelt noe som bør gjennomgås nærmere, og tilsynssensor har foreløpig

ikke kunnet vurdere vederheftigheten i påstanden. De studentene jeg intervjuet var entydig negative til å lese klassiske tekster, mens studentene Eilertsen intervjuet, ga uttrykk for flere nyanser på dette punktet. Mine informanter sa: «Å lese originaltekster blir for svevende ... Klafki er ikke brukbar... men en dansk tekst om 'Intimitetstyranniet' var grei», heter det. Videre sies det at «vi har behov for å klargjøre praktiske implikasjoner i et seminar ... (dette er) interessant for folk som sitter på et kontor». Her berøres forholdet mellom teori og praksis.

Forholdet mellom læring av lærerutdanningens teorigrunnlag på den ene side og praksisopplæring på den annen side omtales både nasjonalt og internasjonalt som konfliktfylt og dels som to ganske så forskjellige verdener (Allen et al, 2010; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Grossmann, Hammerness & McDonald, 2009; Kvalbein, 2004; Skagen 2010). Dersom lærerutdanningens teoriopplæring og praksisveiledning i sum skal lykkes bedre enn hva disse to arenaene gjør i dag, bør man vurdere en sterkere interaksjon mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisskoler. Dette vil drøftes spesielt i dette notatets del 3, men temaet berøres i mine intervjuer med studentene.

Det er en gjentakende kritikk som går på pedagogikkens varierende anvendbarhet. En informant etterlyser at «en erfaren lærer fortalte (i betydningen burde ha fortalt) «hands on, sånn er det». Den samme informant sier at «Fra pedagogenes side er det på den ene siden ... på den andre siden». Relevansutfordringene er der, men som tilsynssensor trenger jeg å sette meg bedre inn i det empiriske grunnlaget for å kunne gi anbefalinger om forbedringstiltak. Dette er en problematikk jeg vil komme tilbake til i senere rapporter.

Så er det påstander om at studentene ikke har fått lære noe om adekvate hjelpemidler i læreryrket. Et eksempel gjelder smartboard: «vi har ikke lært det», sies det i en studentgruppe. Men noen av studentene innrømmer å ha fått et tilbud om dette. Det er ikke opplagt at dette er en kritikk som man bør feste seg ved.

Flere klager over at trykk-kvaliteten er for dårlig i et kompendium av originaltekster. Dette ble vist for tilsynssensor, og tilsynssensor kan konstatere at enkelte deler av teksten er vanskelig lesbar. Her er det en forbedringsmulighet.

Eyvind Elstad, ILS, Universitetet i Oslo: Programsensorrappport 2015

Det er flere eksempler både i Hudson et al., 2013, Hansén 2014, Eilertsen 2014 og intervjuene at det er koordineringsutfordringer mellom pedagogikk og fagdidaktikk. Et eksempel er følgende: «Kommunikasjonen mellom engelsk (fagdidaktikk) og pedagogikk må bli bedre». Det er også andre koordineringsproblemer som erfares, for eksempel at en student skal være på samme tidspunkt både i practicum og være med på eksamen. (Dette nevnes også som et irritasjonsmoment av en øvingslærer). Når slike ting skjer, berømmes imøtekommenheten i administrasjonen av lærerutdanningen. Det samme gjør praksiskoordinatorerne jeg har snakket med.

Fra studenthold hevdes det også at "det er et sprik mellom teori og praksis ... (det er) vanvittig dårlig informasjonsflyt mellom universitetet og skolene... veilederne visste ikke hva vi hadde vært med på... de har ikke tilgang på 'powerpoints' som brukes (i lærerutdanningen)... de får tilsendt en liten pakke". Den lille pakken formodes å være blant annet et hefte om øvingslærerjobben. Dette heftet oppfattes å være informativt av praksiskoordinatorerne ved skolene.

Noen studenter har vært borti lite erfarne øvingslærere. Veilederne er veldig 'hands on', sies det. To av studentene hevder at «Høgskolen i Bergen stiller litt mer krav til øvingslærerne». To av studentenes samboere har erfaring som øvingslærere for studenter fra Høgskolen i Bergen. Disse to studentene hevder at «(de gir) mer informasjon og tydeligere informasjon» til øvingslærerne enn det UiB gjør. Hvorvidt dette medfører riktighet, har ikke jeg ikke kunnet verifisere. Dersom det stemmer, antyder informasjonen en forbedringsmulighet for UiB. Det er til dels sterke påstander som fremsettes, og tilsynsveileder trenger mer informasjon om mer tid til å finne ut av spørsmålet om å forbedre sammenhengen mellom teori og praksis både i den campusbasert delen og den praksisbaserte delen av lærerutdanningen.

Både i intervjuer og i studentenes skriftlige rapport omtales mangel på konsistente vurderingskriterier: «praksis (oppleves) som urettferdig på grunn av store ulikheter mellom skolene og mellom de ulike veilederne» (Hudson et al., 2015 side 6). Man savner «felles retningslinjer». Hvorvidt denne påstanden kan rettferdiggjøres, vil videre undersøkelser kunne si noe om.

Konklusjoner

Det meste av studentenes kritikk er gjenkjennbar fra erfaring ved lærerutdanning ved andre universiteter enn UiB. Man skal merke seg kritikken fra studenthold, ikke minst også fordi deler av kritikken kan gjenfinnes i blant annet offentlige dokumenter (for eksempel *Lærerløftet*). På den annen side er føyer noe av kritikken seg til «a never ending story». I enhver profesjonsutdanning vil det finnes utfordringer. Det vil også gjelde lærerutdanninger. Men kritikken bør ikke ensidig rettes mot pedagogikkmiljøet. For eksempel vil relevansutfordringer angår flere parter enn pedagogikkforelesere. Likevel er det funn i evalueringsstudier som kan underbygge oppfatningen av at lærerutdanningene har spesielle utfordringer sammenliknet med andre profesjonsutdanninger. Både de små forbedringstiltak og de dyptgripende reformer kan overveies, og i denne rapporten kan noen muligheter antydes. Jeg vil at spørsmålet skal bli bedre belyst i senere rapporter, blant annet basert på systematisk innsamling av evidens gjennom spørreskjema Koherensutfordringene for teori og praksis (Solstad, 2010) og mellom pedagogikk og fagdidaktikk kan spesielt nevnes (jamfør Hammerness 2013; Elstad, 2010). Utfordringer med å integrere IKT i lærerutdanningen er en annen utfordring (Hauge, 2008 & 2015). Videreutvikling av partnerskapsmodellen er en tredje utfordring (Halvorsen, 2014). Alle disse berøres i mine intervjuer med lærerstudenter og øvingslærere, men jeg trenger mer empiri for å kunne foreslå konkrete tiltak.

2 Øvingslærernes oppfatning av sine muligheter til å spille på lag med campusundervisningens premisser i pedagogikk som lærerutdanningsfag

Pedagogikken i lektorprogrammene og i ppu skal fungere i et samspill med andre komponenter som blant annet fagdidaktikk og praksis. Det er ingen skarpe skiller mellom campuselementene og praksiselementene i en lærerutdanning, men øvingslærere og campuslærere har naturligvis forskjellige roller. Det er pedagogikkens forhold til praksis skal her særlig aktes. Praksiskoordinatorerne ved skolene gir positive skussmål til pedagogikk som fagmiljø i lærerutdanningen. Det pekes på at pedagogikkmiljøet er velvillige når skoler etterspør kontakt. Men det er selvsagt forbedringsmuligheter. Hansén skriver for eksempel at man «(inte)... utnyttjas möjligheterna fullt ut att utveckla en fou-verksamhet som

Eyvind Elstad, ILS, Universitetet i Oslo: Programsensorrappport 2015

integrerer forskning och praxis” (s. 6). Dette er et moment jeg ikke har kommet til bunns i, og jeg vil forfølge denne problematikken ved en senere anledning.

En av utfordringene er å bidra til at veiledere i praksis blir mer familiære med lærerutdanningens teoretiske fundament. Et av kjennetegnene på profesjonsorientering er at profesjonsutøveren har et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag. Viktigheten av at praksisveilederne makter å kople sin veiledning til teorigrunlaget illustreres av at manglende kopling mellom teori og praksis statistisk sett er assosiert med tanker om å slutte i lærerutdanningen (Christophersen et al., 2015).

Det er naturlig å avgrense dette arbeidets «scope» i samsvar med mandatet: pedagogikk som campusfag og dets samspill med praksisopplæringens veiledning av lærerstudenter, men jeg vil likevel nevne noen andre utfordringer som øvingslærere opplever (selv om dette strengt talt ligger utenfor mitt mandat). Øvingslærere og skolens praksiskoordinatorer gir svært positiv vurdering av kontakt med det matematisk-naturvitenskapelige miljøets støtte til skolens praksisopplæring og til lektorprogrammet og ppu generelt. Når det gjelder det matematisk-naturvitenskapelige miljøet, opplever skolene jeg har vært i kontakt med at de virkelig får noe igjen for partnerskapet med UiB: de møter samme realfagstudenter i flere runder gjennom lektorprogrammet, og samspillet mellom det matematisk-naturvitenskapelige miljøet og skolene synes å være god når det gjelder faglige stimulanser. En skole hevder å være strålende fornøyd med kompetansestøttende tiltak innad i skolens lærerkollegium. Den samme erfaringen gjelder ikke skolens kontakt med humanioramiljøet ved UiB. To informanter hevder at denne manglende kontakten sogar er en kilde til konflikt til partnerskapet mellom UiB og skolene.

Som nevnt omtales kontakten med pedagogene som til dels god, men også til tider meget god. Pedagogikkmiljøet oppleves å være engasjert når de kontaktes, men skolene skjønner at de har en hektisk hverdag med å få et puslespill av påhør til å gå i hop. Likevel savnes noe mer kontakt mellom øvingslærer og påhører fra UiB i forkant av selve påhøret (for eksempel en time før påhøret starter og uten at lærerstudenten er til stede). Videre påpekes det hvor viktig det er at det arrangeres et miniseminar for praksisveilederne ved semesterets oppstart. Det sies at dette delvis er gjort tidligere, men at det kan ha sviktet dette året (dette

er en opplysning to informanter nevner, men som jeg ikke har fått bekreftet fra UiB). Det må påpekes at denne typen kontakt oppleves som viktig, særlig når nye øvingslærere skal brukes. Mer faller på praksiskoordinator ved skolene når miniseminaret faller bort.

Lærerutdanningen har blitt sterkt kritisert for ikke å være relevant for sine studenter (Korthagen, 2001; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Finne, Mordal & Stene, 2014; Lid, 2014). En kjernekritikk omhandler gapet mellom teori og praksis, hvor hovedargumentet er at teorien lærerstudentene forventes å lære som studenter ved landets universiteter ikke oppleves å være relevant for det de skal gjøre i praksis når de skal undervise (Vassli, 2010 & 2011; Vedelen, 2010; Paulsen, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2014). En ny undersøkelse viser at lærerstudentenes persepsjon av hvordan praksisveilederne makter å kople sin veiledning med campusopplæringens teorigrunnlag, er negativt assosiert med hvorvidt lærerstudentene ser fram til å arbeide som lærer (Christophersen, Elstad, Solhaug & Turmo, under utgivelse). Samtidig viser denne undersøkelsen at praksisveilederens tilbakemeldinger er klart positivt assosiert med lærerstudentenes følelsesmessige forpliktelse til å arbeide som lærere. En mulig tolkning er at lærerstudentene er positive til de tilbakemeldingene de får fra praksisveilederne, men at praksisveilederne i liten grad makter å kople sin tilbakemelding til teorigrunlaget som lærerutdanningen bygger på. Disse funnene illustrerer at det er noen utfordringer knyttet til kommunikasjonen og samarbeidet mellom skolene som praksisarena for lærerstudentenes praksis og universitetene som står for teoriopplæringen. En informant fra øvingslærerne påpeker at det er viktig at begge parter snakker opp pedagogikkens relevansimplikasjoner. For eksempel vises det til eksempler der noen få øvingslærere snakker ned pedagogikkens relevanspotensiale: «glem det tøvete dere lærer på universitetet; her i praksis er det noe annet som gjelder» (gjengitt fritt etter hukommelsen). Heldigvis anses dette å være et forholdsvis marginalt fenomen. Men en informant hevder at hyppigere kontakt mellom øvingslærere og fagpersonalet i pedagogikk kan bidra til å dempe denne typen uheldige utsagn og innstillinger. Likeledes er det viktig at pedagogikkens implikasjoner for pedagogisk praksis blir levendegjort i campusundervisningen. I dokumentet *Lærerløftet* og i evalueringer av PPU (for eksempel Lid, 2013) påpekes pedagogikkens relevansutfordringer, og det vil alltid være viktig å ta denne kritikken seriøst.

Som forbedringstiltak nevner en øvingslærerinformant ønske om et mappesystem, dvs. en mappe som følger studenten der informasjon om studentenes framgang blir nedtegnet. Om dette er mulig gitt dagens personvernlovgivning, er ikke vurdert i denne sammenheng. Her trengs en juridisk avklaring. Videre foreslår to informanter en internettportal som medium for informasjonstilgang om det som skjer på campusområdet og kan hende som et medium for kommunikasjon. En lettvinnt løsning er at powerpoint-versjonen av undervisningen gjøres tilgjengelig for øvingslærerne. Imidlertid er det fare for at powerpoint-versjoner som består av 80-90 «slides» blir en for omfattende informasjonskilde. Det kan være interessant å utarbeide kortversjoner (for eksempel 2-3 siders sammendrag av hver forelesning) av de ulike emnene som det blir i pedagogikken. En av øvingslærerne sier seg enig i at det er verdt å utprøve en slik ordning.

Jeg anser øvingslærerne for å være helt sentrale aktører i bestrebelsen på at det skal bli bedre kopling mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Derfor vil jeg foreslå en systematisk datainnsamling gjennom spørreskjemaundersøkelse med øvingslærerne som informanter våren 2016. Gjennom statistiske metoder kan man estimere interaksjonseffekter mellom ulike variable, og dette kan være et tjenlig evidensgrunnlag for å kunne forslå tiltak som kan ha håp om å «virke». En slik undersøkelse vil imidlertid betinge at et tilstrekkelig antall øvingslærere er villig til å fylle ut spørreskjemaet. Jeg vil gjerne drøfte denne muligheten som en strategi for en rapport i 2016 som vil baseres på en øvingslærerundersøkelse som kommer i tillegg til en intervjuundersøkelse blant de ulike grupper av lærerstudenter.

3. Forbedringsarbeid for pedagogikk i integrert lektorutdanning og PPU (praktisk-pedagogisk utdanning) – en mulig strategi

3.1 Alt kan gjøres bedre

Utgangspunktet er premisset om at kan gjøres bedre. I et slikt perspektiv er det viktig å ha et bredt forbedringsfokus. La oss starte med studentenes tidsbruk og studieinnsats. Tallene fra Nokut 2015 viser at den samlede studieinnsatsen hos en gjennomsnittlig student ligger på 28,4 timer i uken. Lektorstudentene ved UiB ser ut til å bruke 32,6 timer i samlet

studieinnsats, noe som ligger over landsgjennomsnittet. Dette tallet – usikkert estimat som det er – ligger dog betydelig under normalarbeidsuken på 37,5 timer. Christophersen et al. 2015 viser at studentenes tidsbruk er i særlig grad assosiert med læringstrykket i studiet og lærerstudentenes selvdisiplin i studiearbeidet. Ønsker vi at tidsbruken skal gå opp (og det ser ut til at dette synet forfektes i *Lærerløftet*), vil altså et høyere læringstrykk på campus kunne føre til høyere tidsbruk i den campusbaserte delen av studiet. Videre bør det være noe som utløser studentenes bruk av selvdisiplinstrategier. Disse slutningene gjelder lærerstudenter generelt og ikke lærerstudenter ved UiB spesielt. Dersom disse slutningene har gyldighet for pedagogikk i integrert lektorutdanning og PPU (praktisk-pedagogisk utdanning), er det mulig å høyne studieintensiteten. Dette vil kunne bety utfordringer for lærerutdanningsfaget pedagogikk. Et mulig forbedringstiltak kan være å utarbeide flere oppgaver som matcher den oransje bokas tekster. Det er grunn til å formode at mer oppgaveløsning vil kunne bidra til mer dybdelæring av pedagogikkfagets stoff. Mer dybdelæring vil igjen være et kunnskapsgrunnlag for mer overføring av pedagogikkfagets kunnskapsbase til nye beslutningssituasjoner i praksisdelen av lærerutdanningen. Men oppgaveløsninger skal også vurderes etc., og det kan utløse krav om mer oppfølging. Med andre ord kan dette spørsmålet være forbundet med ressursproblematikk. Hva som er mulig innenfor de gitte ressursrammene, kan være et mulig tema i dialogen med pedagogikkmiljøet ved UiB.

Relevansspørsmålet for pedagogikk som lærerutdanningsfag er et spørsmål som ofte tas opp. Det er også nevnt i mine intervjuer med studenter og øvingslærere. Det er uomtvistelig at relevansspørsmålet er en utfordring. På den annen side er det flere parter som kan bidra til å høyne studentenes opplevelse av relevans: deres egne bestrebelser på å overføre prinsipper innbakt i teorigrunnlaget til praktiske situasjoner de møtes i practicum, øvingslærerens bestrebelser på å kople teori og praksis i sin veiledning, og selvsagt pedagogikk-personell ved UiB. Hva som er mulig å realisere innenfor de gitte ressursrammene, kan være et mulig tema i dialogen med pedagogikkmiljøet ved UiB.

Kommunikasjonen mellom campuselementene pedagogikk og fagdidaktikk, samt mellom campuselementene og skolens praksisfelt kan forbedres. Dette gjelder for det første informasjonsgrunnlaget. Her er en internettportal et mulig medium. Dette kan bety at UiB

bør overveie å bruke ITL (som de aller fleste skolene anvender) eller en annen portal. For det andre reiser dette spørsmålet utfordringer om hva som skal ligge av informasjon på en slik portal. Her anbefales det å prøve ut en ordning med kortfattet informasjon om campusundervisningen i pedagogikk. Det vil være et empirisk spørsmål hvorledes en slik informasjonstilgjengelighet eventuelt utnyttes av skolens folk. Videre kan informasjon som angår studentenes praksis (hvem, når hva etc.) legges ut på en slik portal. En survey blant øvingslærere vil kunne bidra til bedre vitensgrunnlag, og derfor foreslås dette som et viktig element i arbeidet med ny rapport i 2016.

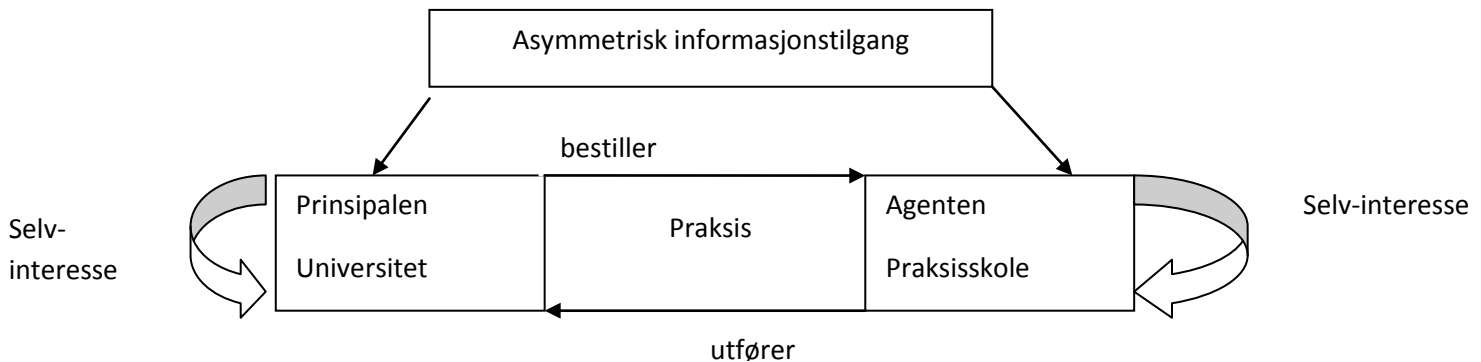
3.2 Et kort riss av dagens UiB-modell for interaksjon mellom campus og praksisskoler¹

Modellen for teori og praksis ved UiB er først teoriinnføring, dernest kortvarig praksis på opp til noen uker (der lærerstudentene blir kjent med skolen og får observere undervisning), så igjen teoriinnføring før langpraksis (såkalt practicum) der lærerstudenten får prøve seg som lærer under veiledning av en skolebasert veileder. Lærerutdanningen avsluttes gjerne med en teoribasert del og en slutteksamen (Hammerness, 2013). Det har hittil vært et hovedpremiss at lærerutdanningsinstitusjonen har det formelle ansvaret for helheten som en drivende part i et asymmetrisk forhold mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisskoler. Praksisskolene (som kan være partnerskoler, universitetsskoler eller vanlige praksisskoler) er som regel samarbeidende parter i en ordning som styres av lærerutdanningsinstitusjonene. Argumentene for denne hovedmodellens soliditet har blitt utfordret fra skoler, skoleeiere og statlig. Også flere forskere tar til orde for en fornyelse i det etablerte asymmetriske samarbeidsmønsteret mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler (Zeichner, 2010; Lillejord & Børtnes, 2014; Halvorsen, 2014).

Universitetet står over skolen som praksisskole (som er den utførende part i praksisopplæringen) og gir en bestilling på universitetets premisser. Det er da et

¹ Denne framstillingen bygger delvis på et arbeid med en artikkel som er i ferd med å skrives. Medforfatter av den nevnte artikkel er Eli Lejonberg.

asymmetrisk forhold mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisskole. Dette kan illustreres ved følgende figur:



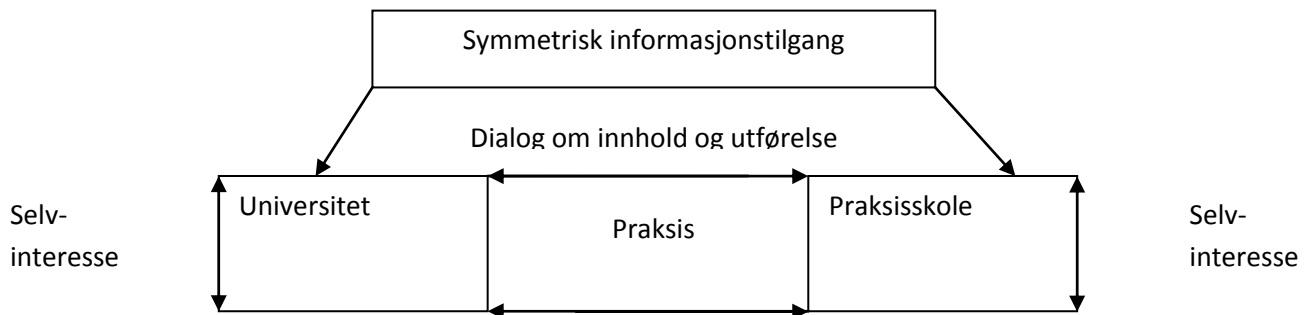
Figur 1: Asymmetrisk relasjon mellom universitet og partnerskole

Det er et åpent spørsmål om en slik modell bør erstattes av en annen modell som innbefatter en sterkere interaksjon med praksisfeltet. Dette spørsmålet debatteres i nåtidig forskning om lærerutdanning (for eksempel Hulme & Sangster, 2013; Bier et al., 2012; Allen et al., 2010, Arhar et al., 2013; Breault & Breault, 2010). Min anbefaling er at pedagogikkmiljøet ved UiB tar opp denne tanken til diskusjon, og i det følgende skisserer jeg noen foreløpige tanker om hvordan en forsterket interaksjon mellom UiB og praksisskolene kan art seg.

3.3 Sterkere samarbeid mellom UiB og praksisskolene?

Man kan tenke seg en modell som baserer seg på større grad av likeverdighet mellom Universitet i Bergen og praksisskolene som parter i et partnerskap. Denne såkalte partnerskapsmodellen har flere begrunnelser, og det er denne modellen vi fester oss ved som en mulig nyskaping i en framtidig satsning på profesjonsrettet praksis og profesjonalisering av veilederrollen i praksisopplæringen. Det forekommer i dag partnerskapsmodeller, men det er et empirisk spørsmål om disse fungerer i samsvar med ideene som er innbakt i modellen av et partnerskap basert på profesjonalisering av skolens praksisveiledere. Fornyelsen bør innebære en streben etter å skape «et tredje rom» i en relasjon mellom universitet og skole (Arhar et al., 2013; Bier et al., 2012; jamfør også Zeichner, 2010, McDonald et al., 2011 og

Tobiassen, 2014). Denne fornyelsen må – for at den skal være vellykket - innebære et driv nedenfra og opp i skolene som betyr profesjonsbestrebelse, samt en forbedret kommunikasjon mellom universitet og praksisskole.



Figur 2: Likeverdig relasjon mellom universitet og praksisskole basert på symmetrisk informasjonstilgang. Gjennom dialog og utførelse skapes et tredje rom i relasjonen mellom universitet og praksisskole.

Hvorfor argumentere for denne fornyelsen av relasjonen mellom universitet og praksisskoler? (i) For det første har kartlegging av lærerutdanningsforskning utført av Norsk Kunnskapssenter for Utdanning konkludert med en anbefaling om å innføre et mer jevnbyrdig samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og tilknyttede partnerskoler enn det som er tilfelle i dag (Lillejord & Børtnes, 2014; Kunnskapssenter for utdanning, 2015). På et seminar der denne forskningskartleggingen ble presentert, hevdet flere representanter fra partnerskolene at «universitetet (generelt betraktet EE) fortsatt ser mer ned enn bort til skolene» (Kunnskapssenter for utdanning, 2014:11). Det er et ønske fra flere praksisskoler å bli sterkere involvert i lærerutdanningen (her bygger jeg på kun to intervjuer). (ii) For det andre er modellen aktuell også i forbindelse med KS' ambisjoner: KS ønsker en «større likeverdighet mellom lærerutdanningsinstitusjoner og kommuner/fylkeskommuner» (KS, 2013:15). Disse to eksemplene understøtter dokumentasjonen av en interesse fra hhv. skoler og kommuner til å ta en større delaktighet som parter i lærerutdanningen. Det er imidlertid et empirisk spørsmål å avklare hvor utbredt denne interessen er. Øvingslærere er sentrale aktører for kvalitetsforbedringer i lærerutdanning, og deres vilje og motivasjon for

Eyvind Elstad, ILS, Universitetet i Oslo: Programsensorrappport 2015

dette vil være viktig forutsetning. Derfor bør muligheten utforskes i en mer systematisk anlagt udnørskelse.

Det er flere endringstendenser som bærer bud om en streben etter fornyelse: hovedmodellen for lærerutdanning er under diskusjon, og endringene ser ut til å bety at praksisskolene har fått en mer aktiv rolle som partner i lærerutdanningene enn tidligere. For både lærerutdanningsinstitusjonene og praksisskolene vil disse endringsprosessene medføre forbedringsutfordringer. Begrepet "et tredje rom" er som nevnt blitt brukt for å beskrive et potensiale for bedre samhandling mellom deltakerne i et slikt partnerskap (Zeichner, 2010; Arhar, Niesz, Brossmann, Koebley, O'Brien, Loe & Black, 2013). Også forbedringer i kommunikasjonen mellom universitet og praksisskoler via digitale rom underveis i lærerutdanning er under arbeid ved flere utdanningsinstitusjoner verden over og innehar stort potensiale når det gjelder samhandling mellom ulike aktører i lærerutdanningen (Howard, 2002; Hauge, 2008 og 2015; Lund, Bakken & Engelién, 2014).

For lærerutdanningsinstitusjonene vil det være en utfordring å få organisert gode prosesser som innebærer at partnerskolene får en mer aktiv rolle som partner i lærerutdanningen. Dette vil bety oppfølging og videreutvikling av profesjonsrettet praksis i samarbeid med praksisskolene. Jeg ønsker å reise dette som en mulig satsning for pedagogikkmiljøet ved UiB. Lærerutdanningsinstitusjonene vil ha et særlig ansvar for å følge opp og videreutvikle profesjonsrettet praksis. Det er selvsagt et kapasitetsspørsmål om UiB har ressurser til å håndtere en slik utfordring. I en partnerskapsmodell for lærerutdanning innebærer dette utstrakt kontakt med og behov for koordinering mellom praksisskoler og lærerutdanningsinstitusjon. For partnerskolene vil endringene medføre behov for kompetanseutvikling for å fylle en mer proaktiv rolle som partner i lærerutdanningen. Endringsprosessene fordrer en vilje til koordinering på tvers av universitet og skole, lederskap i begge institusjoner, samt økt kontakt og dedikasjon til samarbeidsrelasjonene hos alle parter. En forutsetning er at partenes egeninteresser nærmer seg hverandre og forenes i en rimelig utstrekning. Det ser ut til at partnerskapet fungerer godt ndg. realfag, men at det er forbedringsmuligheter ndg. humaniora-fag.

Eyvind Elstad, ILS, Universitetet i Oslo: Programsensorrappport 2015

Den proaktive rollen kommer ikke minst fram gjennom ytterligere behov for å utvikle veiledningskompetanse i skolene. Universitetet i Bergen har utviklet et veilederstudium (Brunstad, personlig kommunikasjon). Dette veilederstudiet får en positiv vurdering av mine informanter fra praksisskolene. Dersom partnerskoler skal inngå i en mer symmetrisk relasjon i en partnerskapsmodell for lærerutdanning, er det et viktig argument i denne rapporten at praksisskolenes veilederkorps må profesjonaliseres, og veilederutdanningen kan være et godt hjelpemiddel til dette. På den annen side trenger flere øvingslærere denne typen kompetanseheving etter utsagn fra skolenes praksiskoordinatorer å dømme. Derfor bør omfanget av veilederutdanningen økes. Men for at det skal skje, må vel øvingslærere være motivert for å ta veilederutdanning. Potensialet for dette ønskes undersøkt –som nevnt – i en øvingslærerundersøkelse.

Universitetet i Bergens PPU og lektorutdanning står med et bein i to leire: på den ene siden må lærerutdanningens universitetsenheter tilpasse seg universitetsverdenens dygder, forventninger og normer. Disse forventningene er blant annet knyttet til måltall for produksjon av publiseringspoeng, siteringsindekser, internasjonal orientering av forskningen osv. På den annen side kan universitetenes PPU og lektorutdanninger neppe lykkes uten at de som er ansatt og de som skal ansettes i skolen opplever utdanningens innhold som tilstrekkelig relevant. Det å lykkes med å være relevant for skolens verden, relevant for studenter som bedømmer utdanningens kvalitet ut fra et studentperspektiv og samtidig være fremgangsrik i form av økt omfang av PPU-relevant forskning i internasjonale kanaler, kan sies å være en balansegang mellom til dels kontradiktoriske mål. Det som i ytterligere grad gjør situasjonen kompleks, er at fagspråket i skolene i begrenset grad er i overensstemmelse med fagspråket som brukes i lærerutdanningen (Joram, 2007). Målene om skolerrelevans og vitenskapelig produksjon (for eksempel i vitenskapelige tidsskrifter som knapt nok noen norske lærere leser) er bare i noen grad uforenlige. Selvinteressen hos partene kan sprike i betydelig grad. Profesjonaliseringsbestrebelse antas å dempe disse spenningene i forskjellene i selvinteresser ved utvikling av lærerens yrkespraksis. Dersom dette er tilfelle, vil egeninteressen til universitetet og praksisskolene være mer omforent. Det betyr at asymmetrien i maktrelasjonen kan dempes dersom praksisskolenes veiledere veileder ved å kople sine tilbakemeldinger til campusopplæringens teoretiske grunnlag.

Modell 2 kan således ha et potensiale i seg til å forbedre lærerutdanningen. Men en faktor som har betydning for hvorvidt spenningene dempes er profesjonalisering av veilederrollen.

3.4 Veilederutdanningens rolle i forbedringsarbeidet

I Norge er veilederrollen er i endring. Det uttalte fokuset på veilederutdanning og økt profesjonalisering av veilederrollen vi finner i Norge er blitt beskrevet som «unikt» i europeisk og internasjonal kontekst av Smith og Ulvik (2014: 26). En undersøkelse vi har gjennomført blant veiledere i Norge, indikerer at veilederutdanning utfordrer veilederes antakelser om hva god veiledning er og således kan sies å bidra til økt bevisstgjøring (Lejonberg, Elstad, & Christophersen, 2015). Andre funn tyder på veilederutdanning bidrar til at veilederne er mer bevisste på hva som er forventet av dem i kraft av deres rolle som veiledere og større grad av følelsesmessig tilknytning til veilederrollen (Lejonberg & Christophersen, 2015).

Veilederutdanningen tar mål av seg til å bidra til å gjøre veilederstudentene til gode samarbeidspartnere for lærerstudentene blant annet ved å bidra til kunnskap om like modeller, tradisjoner og strategier for veiledning, FoU-arbeid i skolen, samtaleteknikker, planlegging for progresjon, balansering av støtte og utfordring, relevante etiske problemstillinger, observasjon som utgangspunkt for å bidra til andres profesjonelle utvikling samt ved å bidra med kunnskap om relevant forskning om veiledning og lærerarbeid (Helleve & Langøren, 2010; Universitetet i Oslo, 2015). Det er imidlertid ingen enkel oppgave å forberede veiledere på den komplekse veilederrollen (Jones, 2010). Økt fokus på hvem som bør være veiledere, hva hensiktsmessig veiledning av lærere er, samt på viktigheten av veilederutdanning, bidrar til økt profesjonalisering av veilederrollen, og veilederrollen er derfor blitt omtalt som en profesjon i profesjonen (Ulvik & Smith, 2011). Det er et viktig å intensivere interaksjonen mellom lærerutdanning, veilederutdanning og praksisskoler. Derfor blir også kvaliteten den profesjonsrettede veiledningspraksisen lærerstudentene møter i lærerutdanningen viktig.

Konklusjonen på dette punktet må bli at kvalitetsarbeidet med å forbedre interaksjonen mellom praksisfeltet og pedagogikkmiljøet på campus omfatter også veilederutdanningen

Eyvind Elstad, ILS, Universitetet i Oslo: Programsensorrappport 2015

ved UiB. Veilederutdanningen får gode skussmål fra de øvingslærere jeg har snakket med, men det er for få øvingslærere som har veilederutdanning. Derfor vil en skjerpet og intensivering av veilederutdanningen være et godt virkemiddel for å arbeide videre med kvalitetsspørsmål i skolenes praksisopplæring.

Referanser

Arhar, J., Niesz, T., Brossmann, J., Koebley, S., O'Brien, K., Loe, D. & Black, F. (2013) Creating a 'third space' in the context of a university–school partnership: supporting teacher action research and the research preparation of doctoral students, *Educational Action Research*, Vol. 21, 2, 218-236 DOI:10.1080/09650792.2013.789719

Allen, J. M., Butler-Mader, C. & Smith, R. A. (2010) A fundamental partnership: the experiences of practicing teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme, *Teachers and Teaching, theory and practice*, 16, 5, 615-632

Bier, M. L., Horn, I., Campbell, S. S., Kazemi, E., Hintz, A., Kelley-Petersen, M., Stevens, R., Saxena, A. & Peck, C. (2012) Designs for Simultaneous Renewal in University-Public School Partnerships: Hitting the " Sweet Spot". *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 127-141.

Breault, D. A., & Breault, R. (2010) Partnerships for preparing leaders: what can we learn from PDS research? *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 437-454.

Christoffersen, K.A., Elstad, E., Solhaug, T. & Turmo, A. (under utgivelse).

Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. New York: Routledge.

Eilertsen, T.V. (2014) *Pedagogikk i integrert lektorutdanning og PPU (praktisk-pedagogisk utdanning): programsensorrappport 2014*

Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: A Norwegian case. *European Journal of Teacher Education*. 33,357-370.

Eyvind Elstad, ILS, Universitetet i Oslo: Programsensorrappport 2015

Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. (2014). Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013. Trondheim: SINTEF.

Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–419.

Halvorsen, K. V. (2014). Utvikling av partnerskap i en femårig lektorutdanning – sett fra et økologisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(01), 14-24.

Hansén, S.E. (2015). Rapport från den koordinerande programsensorn för lärarutbildningen ved Universitetet i Bergen.

Hauge, Trond Eiliv (2008). Mappevurdering og nye teknologier - et spørsmål om produktive grenseflater, I: Marit Allern & Knut Steinar Engelsen (red.), *Mapper i digitale læringskontekstar - erfaringar og perspektiv frå høgre utdanning*. Noregsuniversitetet. ISBN 978-82-91308-48-7. 5. s 67 – 76

Hauge, Trond Eiliv (2015). Preparing teachers for tomorrow's schools. Reforming initial teacher education with the use of ICT. I Lily Orland-Barak og Cheryl Craig red.): *International teacher education: Promising pedagogies*. Vol. 2., New York: Emerald

Helleve, I., & Langøren, K. (2010). Veilederutdanning. In K. Smith & M. Ulvik (Eds.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hudson, S.M. et al. (2015). *Evaluering*. PPU Universitetet I Bergen 2014/2015.

Hulme, M., & Sangster, P. (2013) Challenges of research (er) development in university schools of education: a Scottish case. *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 181-200.

Jones, M. (2010). The needs of mentors. In K. Smith & M. Ulvik (Eds.), *Veiledning av nye lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eyvind Elstad, ILS, Universitetet i Oslo: Programsensorrapport 2015

Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123–135.

Korthagen, F.A.J. (2001) Teacher education: a problematic enterprise. I F.A.J Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B.Lagerwerf & T. Wubbels (red.) *Linking practice and theory – the pedagogy of teacher education* (ss.35-67). Mahwah: Routledge.

Kunnskapssenter for utdanning (2015). Partnerskap i lærerutdanning.

KS (2013). KS' eierstrategi for barnehage og skole 2013-2016. Oslo: KS.

Lid, S.E. (2013). PPU's relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger, NOKUTs utredninger og analyser. Oslo: NOKUT.

Lund, A., Bakken, J.& Engelién, K. (2014). Teacher education as design: technology-rich learning trajectories and environments. *Seminar.net- International journal of media, technology and lifelong learning*, 10 (2), 89-97.

Lillejord, S. & Børte, K. (2014). Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging. KSU nr. 3. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

NOKUT (2014) Tidsbrukundersøkelser.

Solstad, A.G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94, 203-218.

Zeichner, K. (2010) Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College. *And University-Based Teacher Education*, *Journal of Teacher Education*, 61, 1-2, 89-99

NOKUT (2015) Flak: Tidsbruk på faglige og ikke-faglige aktiviteter. Notat.

Paulsen, G.E. (2014). Pedagogikkfaget: Utenfor tiden. *Lektorbladet*, no. 4, 5-6.

Eyvind Elstad, ILS, Universitetet i Oslo: Programsensorrappport 2015

Smith, K., & Ulvik, M. (2014). Learning to teach in Norway: A shared responsibility. In O. McNamara (Ed.), *Workplace Learning in Teacher Education* (pp. 261-277): Springer Publishing Company

Ulvik, M., & Smith, K. (2011). En profesjon innenfor profesjonen. *Bedre skole*(4), 82-87.

Vassli, O. (2010). Heftig debatt om teori og praksis, downloaded 29 May 2014 from <http://plinius.wordpress.com/2011/11/14/p-16811/>

Vassli, O. (2011) Jeg burde holdt kjeft, Universitas. downloaded 29 May 2014 <http://universitas.no/nyhet/55711/-jeg-burde-holdt-kjeft>

Vedeler, M. (2010). Slakter lektorpraksisen ved UiO, Universitas. downloaded 29 May 2014 <http://universitas.no/nyhet/55205/slakter-lektorpraksisen-ved-uio/hl:l%E6rerutdanning>