

UNIVERSITETET I BERGEN
Praksisutvalget
Lektorsenteret

Arkivsaksnr.:2025/1904

Det innkalles med dette til møte i praksisutvalget ved lektorsenteret
Tirsdag den 11. februar klokken 14-16 i Christies gate 20 (Lektorsenteret).
Eventuelle forfall må meldes i god tid til utvalgets sekretær.

Medlemmer: Marthe Hatlen Grønsveen (leder), Christoph Kirfel (MN), Mona Langø (SV),
Marie von der Lippe (HF), Hilde Hjertager Lund (IPED), Kristin Eikanger (Bergen kommune),
Katrine Aske (studentrepresentant 5LU), Monica Håkonsli (VLFK), Merethe Foer (VLFK)

Observatører: Anne Sophie Krayou (SA), Aud Irene Mehammer (SA), Mariann Alsaker
Andreassen (student 5LU)

Sekretær: Hege Ekeland

SAKSLISTE:

I	25/1904	GODKJENNING AV SAKSLISTE
II	24/310	GODKJENNING AV REFERAT
III		ORIENTERINGSSAKER 1) Orientering fra møtene i Felles programstyre for lektorutdanningen den 11. desember 2024 og den 5. februar 2025 2) Overføringsmøte mellom PEDA130 og DIDAxxx100-P 3) Evaluering av LAPRA101, PPUPRA101, KOPRA103 og temaseminar om IKT i skolen og demokrati og medborgerskap, KPDAG1 og KPDAG2 Vedlegg: sammenstilling av evalueringene
Sak 01/25	25/1932	Evalueringsrapport av praksisopplæring
Sak 02/25	23/16102	Rapporten «Kvalitet i veiledningen: Et pilotprosjekt med bruk av MOSO i praksisopplæringen i lektorutdanningen ved UiB
Sak 03/25		Praksisbesøk våren 2025 (saksfremlegg ettersendes)
		Eventuelt 1) 2)

Møte i praksisutvalget ble holdt tirsdag den 3. desember klokken 14-16 i Christies gate 20 (Lektorsenteret).

Til stede: Marthe Hatlen Grønsveen (leder), Mona Langø (SV), Marie von der Lippe (HF), Thomas Grønset (vara, IPED), Christoph Kirfel (NT), Katrine Aske (studentrepresentant 5LU), Kristin Eikanger (BK)

Observatører: Anne Sophie Krayou (SA), Aud Irene Mehammer (SA), Mariann Alsaker Andreassen (student 5LU)

Forfall: Merethe Foer (VLFK) og Monica Håkonsli (VLFK),

Sekretær: Hege Ekeland

SAKSLISTE:

I	24/310	GODKJENNING AV SAKSLISTE Godkjent
II	24/310	GODKJENNING AV REFERAT Godkjent
III		ORIENTERINGSSAKER 1. Orientering om saker som var relevante for praksis fra møte i felles programstyre den 29. oktober. 2. Arbeidsgruppe om gruppepraksis 3. Praksis i utlandet våren 2025 Praksisutvalget fikk muntlig orientering.
Sak 08/24	13/1982	Evaluerings av PEDA130 (studenter og veiledere) og KOPRA102 (studenter) Praksisutvalget anbefalte at IPED får tilsendt evalueringen av praksis som hører til PEDA130. Utvalget diskuterte kort de tre praksisdagene som studentgruppene skal avtale med veileder. I prinsippet er det et gode at studentene kan planlegge praksis på et tidspunkt som passer for dem. I virkeligheten kan tette timeplaner fra UiB gjøre at det oppleves som et stressmoment. Det kan diskuteres om praksis på PEDA130 kan gjøres om til åtte sammenhengende dager, dersom tilbakemeldingene om at det er vanskelig å planlegge disse dagene vedvarer.
Sak 09/24	15/11870	Tilbakemeldinger fra fakultetene på reviderte retningslinjer for praksisbesøk I møtet ble punktet som omtaler at studentene skal få vite om praksisbesøket er godkjent eller ikke godkjent før den besøkende forlater skolen, diskutert grundig. Flere argumenterte for at det var grunner til at det ikke alltid lar seg gjøre å gi studenten beskjed om vurderingen ved avrundingen av besøket. Noen ganger kan det være hensiktsmessig å bruke noe tid på å konkludere. Det ble vedtatt at det skal legges til «normalt» i dette punktet i retningslinjene (markert i kursiv) Den som gjennomfører praksisbesøket, skal gi studenten beskjed om praksisbesøket er godkjent eller ikke. Denne beskjeden skal studenten <i>normalt</i> få når besøket avsluttes, etter at ettersamtalen er gjennomført. Diskusjonen av reviderte retningslinjer ledet til en bredere diskusjon om praksisbesøkenes funksjon i lektorutdanningen ved UiB. Praksisutvalget

		ønsker at selve ordningen med praksisbesøk skal tas opp til diskusjon i lektorutdanningen. Det ble stilt spørsmål om hensikten med praksisbesøk, og om praksisbesøk fra UiB er den beste måten å underveisevurdere studentene. Det ble pekt på at det kan oppleves uklart hva man skal vurdere i praksisbesøket, og om en slik punktvurdering fra UiB sikrer kvalitet i praksisvurderingen. Forslag til vedtak: Praksisutvalget vedtar de reviderte retningslinjene for praksisbesøk med de endringer som fremgår av det vedlagte utkastet, og som ble vedtatt i møtet.
Sak 10/24	13/10358	Møteplan for våren 2025 Følgende møteplan ble vedtatt Tirsdag 11. februar Tirsdag 18 mars Tirsdag 6. mai Tirsdag 10. juni Alle møtene er fra klokken 14-16
		Eventuelt KOPRA103. Det er mulig å ta KOPRA103 uten samtidig å ta fagdidaktikk. Dette er uheldig, og studenter bør rådes til å ta fagdidaktikkemnet som hører til 5. semester i lektorutdanningen samtidig som KOPRA103. IKT- dagen temaseminar Lektorsenteret har mottatt evaluering av dagen. Det er ønskelig at evalueringen behandles i praksisutvalget på nyåret, men NTs representant ønsket å peke på noen sentrale utfordringer under eventuelt i møtet. 1) Eksterne som deltar får ulikt betalt for samme jobb. 2) Ifølge de som har hatt ansvar for temaseminaret får lærere som benyttes i temaseminar for lite betalt. Det påvirker rekrutteringen av lærere. 3) Datoen for temaseminaret sammenfalt med at skolene hadde planleggingsdag. Dette låser lærerne til skolen denne dagen. Bør unngås i fremtiden. Avlønning av eksterne deltakere må opp som sak før temaseminarene igjen skal gjennomføres, høsten 2025. Lærerseminar: Utforskende undervisning i møte med kontroversielle tema Enorm interesse for seminaret, og påmeldinger fra hele landet. Seminaret ble fullt før påmeldingsfristen var gått ut.

Marthe Hatlen Grønsveen
leder

Hege Ekeland
sekretær

Evaluering LAPRA101 (h2024)

51 av 123 studenter har svart på undersøkelsen. Dette medfører en svarprosent på rett 41. I tillegg har 10 studenter svart på deler av undersøkelsen.

79 % (48 studenter) hadde kontakt med skolen/praksisveileder før praksisperioden startet. Denne kontakten foregikk hovedsakelig på e-post (81 %). I tillegg hadde nesten alle studentene (93 %) en startsamtale med praksisveilederen sin da praksisperioden startet.

62 % av studentene oppgir at de hadde 6-10 undervisningstimer (á 45 minutter) hver uke, mens 33 % rapporterer om 11-15 undervisningstimer pr. uke. Et par studenter viser til at de hadde hhv. 1-5 undervisningstimer eller over 16 undervisningstimer pr. uke. 36 % hadde undervisning uten praksisveileder til stede i 10-20 % av undervisningstimene, mens noen studenter oppgir å ha hatt betydelig mer undervisning uten praksisveileder til stede (7 % av studentene oppgir at dette gjaldt mer enn 50 % av undervisningstimene). Kun 13 % av studentene oppgir at de hadde liten grad av kjennskap til læringsmålene for LAPRA101 før praksisperioden startet, men 21 % av studentene mener at praksislærer hadde liten grad av kjennskap til disse læringsmålene. Ifølge 59 % av studentene var heller ikke læringsmålene et tema i veiledningssamtalene de hadde med praksisveilederne sine.

50 % av studentene fikk veiledning på et fast tidspunkt i uken. Nesten halvparten fikk veiledning etter at undervisningen var gjennomført, mens ca. 1/3 oppgir å ha fått veiledning både før og etter undervisning. 75 % av studentene hadde veiledning sammen med en eller flere medstudenter. Nesten halvparten av studentene fikk veiledning 1-2 ganger i uken, mens nesten 37 % fikk veiledning oftere enn dette. 13 % mener de fikk veiledning sjeldnere enn én gang i uken.

Studentene rapporterer at de opplevde at de hadde tilstrekkelig kunnskap om klasseledelse, planlegging og gjennomføring av undervisning og varierte undervisningsmetoder. En større andel studenter (hhv. 34 % og 39 %) oppgir at de i liten grad opplevde at de hadde tilstrekkelig kunnskap om vurdering og tilrettelegging/tilpasset opplæring. Dette mønsteret går igjen i spørsmålene om praktisk erfaring og vurdering av eget læringsutbytte: Studentene opplever i stor grad at de fikk praktisk erfaring med klasseledelse, planlegging og gjennomføring av undervisning og varierte undervisningsmetoder mens de var i praksis, og mange rapporterer også om en slik opplevelse i forbindelse med praktisk erfaring med vurdering, selv om scoren her er noe lavere. På spørsmålet om i hvilken grad de opplevde at de fikk praktisk erfaring med tilrettelegging/tilpasset opplæring, svarer 21 % av studentene «i liten grad». Likevel vurderer de fleste studentene (94 %) sitt totale læringsutbytte i praksis som godt¹.

¹ Dette inkluderer «meget godt» og «svært godt».

Til slutt fikk studentene mulighet til å kommentere sitt eget læringsutbytte, hva UiB, skolen og studentene selv kunne gjort for å bedre læringsutbyttet deres. Mange studenter ønsker tydeligere kommunikasjon mellom UiB og praksisskolene angående læringsmålene for praksis. Dette inkluderer hvor mange timer studentene skal ha i praksis. Et par studenter reagerer på at de har hatt mye undervisning alene, uten oppfølging/veiledning fra praksisveileder, og enkelte etterlyser tettere oppfølging av praksisveilederne fra UiB og en vurdering av deres egnethet. Noen ønsker seg mer konkrete og konstruktive tilbakemeldinger fra praksisveilederne.

Mange studenter peker på at 7. semester er travelt, og at kombinasjonen av langpraksis og de andre emnene studentene tar på campus, reduserer læringsutbyttet fra begge arenaer. En del studenter ønsker seg et tydeligere fokus på sammenhengen mellom teori og praksis i opplæringen, både på campus og i praksis. Andre etterlyser mer fokus på tilpasset undervisning og spesialpedagogikk i lektorutdanningen.

Når det gjelder hva studentene selv kunne gjort for å øke sitt eget læringsutbytte, peker flere studenter på at de kunne tatt initiativ til å observere flere lærere i undervisning, at de kunne prøvd ut flere forskjellige undervisningsaktiviteter/-måter og at de kunne hatt bedre kjennskap til læringsmålene for LAPRA101. En del studenter viser til at de kunne forberedt seg bedre ved å repetere pensum/teori fra emnene i pedagogikk, og at de kunne kommunisert bedre med praksisveileder om det de opplevde som utfordrende eller mangelfullt i praksis.

Kommentar

Selv om svarprosenten i evalueringen av LAPRA101 høsten 2024 er lav, er den fortsatt høyere enn i en del andre evalueringer av kort- og langpraksis. At spørreundersøkelsen er svært lang, kan være årsaken til at flere studenter ikke har svart på hele undersøkelsen. Det bør derfor være en målsetning å revidere evalueringene vi bruker i langpraksis til våren 2025.

Det er positivt at så mange studenter har hatt startsamtale med praksisveilederne sine på starten av langpraksis – dette bør gjelde alle studenter. Størsteparten av studentene har det antallet timer med undervisning pr. uke som lektorutdanningen legger opp til at de skal ha. Samtidig indikerer undersøkelsen at en god del studenter har flere timer enn dette i uka. Det er ønskelig å få opp prosenten studenter som har det riktige antallet timeplanfestede undervisningstimer i uka, og dette krever god kommunikasjon med praksisfeltet. Det er ønskelig at studentene har noen timer observasjon før de overtar undervisningen under praksislærerens overoppsyn. Samtidig vil det være forskjeller mellom hvor mye undervisning den enkelte student har ansvaret for, og hvor mye undervisning de har uten at praksisveileder er til stede. Variasjonene vil også være avhengige av hvordan praksisveileder vurderer studentene og hvor klare de er for å ha

dette ansvaret (alene). Alle studenter bør imidlertid oppleve å ha undervisning uten praksisveileder til stede, også i første langpraksis.

Læringsmålene for langpraksisperiodene kan med fordel kommuniseres tydeligere til både studenter og praksisveiledere. Lektorsenteret tar dette til etterretning til kommende praksisperioder. At studentene ser et forbedringspotensial når det gjelder egen kunnskap og læringsutbytte knyttet til vurdering, tilpasset opplæring og spesialpedagogikk, er noe lektorutdanningen bør være oppmerksom på. Vi ønsker at studentene skal møte gode, inspirerende praksisveiledere, og det er viktig at vi har god kommunikasjon med praksiskoordinatorerne på de ulike skolene, ikke minst for å sikre at praksisveilederne er velegnet til oppgaven og har god forståelse for hva studentene skal gjøre i langpraksis. Arbeidspresset i 7. semester har vært et gjennomgående tema i lektorutdanningen, og i den nye modellen har det blitt lagt til rette for at dette skal bedre seg.

Evaluering av PPUPRA101 (h2024)

15 av 35 studenter har fullført undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 45 %. I tillegg har fem studenter svart på noen deler av undersøkelsen. 60 % av studentene (12 respondenter) oppgir å være ettfagsstudenter, de resterende er tofagsstudenter.

Samtlige studenter hadde kontakt med praksisskolen før praksisperioden startet. De fleste (78 %) hadde kontakt med praksisveileder via e-post, og en god del (67 %) deltok på et møte med praksisskolen før praksisperioden startet. Nesten alle studentene (94 %) oppgir at det ble gjennomført en startsamtale med praksisveileder, og alle vurderer denne samtalen som nyttig i varierende grad.

69 % av studentene rapporterer at de hadde 8-12 undervisningstimer i uken. 19 % oppgir 3-7 undervisningstimer og 13 % oppgir 13-17 undervisningstimer. 44 % av studentene har hatt praksis alene i begge fag, 38 % har hatt parpraksis og 19 % har vært alene i ett fag og i par med en annen student i det andre. Når det gjelder andelen av undervisning der praksisveileder ikke var til stede, svarer 63 % av studentene at dette gjaldt under 25 %, og 25 % av studentene svarer mellom 25 og 50 % på dette spørsmålet. De resterende 13 % oppgir at de hadde over 50 % av undervisningen alene, uten at praksisveileder var til stede.

De fleste studentene (78 %) svarer at de hadde minimum noen grad av kjennskap til læringsmålene for PPUPRA101 før praksisperioden startet. Praksisveilederens kjennskap til læringsmålene vurderer studentene høyere: 32 % oppgir at praksisveileder hadde kjennskap til disse i svært stor grad eller stor grad, mens 63 % svarer «i noen grad. Litt over halvparten av studentene diskuterte læringsmålene for PPUPRA101 med praksisveilederne sine.

44 % av studentene hadde veiledning på et fast tidspunkt hver uke, og 25 % fikk undervisning både før og etter at undervisningstimene var gjennomført. Flesteparten av studentene hadde veiledning alene, og halvparten oppgir at de fikk veiledning 3-4 ganger i uken. De oppgir dessuten at det var forholdsvis vanlig å få veiledning 1-2 ganger i uken (31 %), men enkeltstudenter viser også til veiledning hver dag og veiledning en gang i uken.

Samtlige studenter oppgir at de i svært stor grad eller i stor grad fikk erfaring med klasseledelse, planlegging og gjennomføring av undervisning, at de i varierende grad har opplevd mestring i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisning, og at de fikk praktisk erfaring med varierte undervisningsmetoder. 13 % av studentene svarer imidlertid at de bare i liten grad fikk praktisk erfaring med vurdering og tilpasset opplæring, og at de i liten grad opplevde mestring i forbindelse med vurderingsarbeidet. Prosentandelen som bare opplevde liten grad av mestring når det gjaldt tilrettelegging for tilpasset opplæring, er høyere (25 %).

Samtlige studenter er fornøyd med veiledningen de har fått, sitt eget læringsutbytte og med langpraksisperioden som helhet.

På spørsmålet om hva UiB kunne gjort for å forbedre læringsutbyttet deres, etterlyser studentene både mer konkrete tips om undervisningsaktiviteter og øvelse i å bruke disse aktivitetene. Andre peker på organisatoriske utfordringer knyttet til at de måtte jobbe med arbeidskrav fra emnene de tar på UiB parallelt med praksis. En student etterlyser tydeligere informasjon om læringsmålene i PPUPRA101.

Studentene kommenterer at skolen kunne bidratt til å øke læringsutbyttet deres ved å legge større vekt på at de skulle få øvelse i å vurdere elevene og gi elevene tilbakemeldinger. Utover dette er kommentarene knyttet til skolene og praksisveilederne nesten utelukkende positive. Studentene reflekterer over at de selv kunne forberedt seg enda bedre og utfordret seg selv mer i praksis, eksempelvis med å variere undervisningen mer og å ha mer undervisning alene, for å bedre sitt eget læringsutbytte.

Kommentar:

En svarprosent på 45 (15 studenter) er ikke spesielt imponerende, men den er likevel noe høyere enn svarprosenten ofte har vært på PPU. Det er positivt at så godt som alle studentene har vært med på startsamtale med veilederen sin på starten av praksisperioden – det er et mål at samtlige studenter har en slik samtale med praksisveilederne sine – og at studentene stort sett opplever at de har fått mye og god veiledning.

Videre er det bra at samtlige studenter har opplevd å ha undervisning alene, uten praksisveileder til stede, men at enkelte studenter har opplevd at dette var gjeldende for over 50 % av undervisningen, er ikke ønskelig, særlig med tanke på at dette er PPU-studentenes første praksisperiode overhode. Selv om mange studenter rapporterer at de hadde noen grad eller god kjennskap til læringsmålene i PPUPRA101, bør det jobbes videre med hvordan denne informasjonen kan spres på en bedre måte.

Det er positivt at de fleste PPU-studentene vurderer sitt eget læringsutbytte som godt, særlig når det gjelder klasseledelse, planlegging og gjennomføring av undervisning. At noen studenter samtidig melder at de i liten grad opplevde at de fikk praktisk erfaring med og opplevde mestring knyttet til vurdering og tilpasset opplæring, er noe lektorutdanningen bør ta med seg videre. Vurdering og det å gi elevene tilbakemeldinger er dessuten et av momentene studentene selv nevner når det gjelder hva UiB og skolen kunne gjort for å forbedre læringsutbyttet deres.

Evaluering av KOPRA103 (høsten 2024)

Evalueringen ble gjennomført av 38 av 133 studenter. I tillegg har åtte studenter begynt på evalueringen, uten å fullføre den. Av de 38 + 8 studentene som har begynt å svare på eller fullført evalueringen, tilhører 65 % HF, 17 % SV og 17 % NT.

59 % av studentene oppgir at de var i kontakt med skolen/praksisveileder før praksisperioden startet. For flesteparten av disse studentene foregikk denne kontakten via epost. 72 % (33 studenter) melder i tillegg at de hadde startsamtale med praksisveileder.

De fleste studentene (54 %) deltok i 11-15 undervisningstimer pr. uke. De resterende 46 % fordeler seg nokså jevnt utover de andre alternativene (1-5 undervisningstimer, 6-10 undervisningstimer og 16-20 undervisningstimer). Tre studenter oppgir å ha deltatt i over 20 undervisningstimer pr. uke.

Når det gjelder kjennskapen til læringsmålene for KOPRA103, rapporterer 44 % at de kjente disse svært godt eller godt før praksisperioden startet. 40 % oppga at de kjente dem «i noen grad», og 16 % «i liten grad». Til sammenligning mener bare 35 % av studentene at praksisveilederne har svært god eller god forståelse av de samme læringsmålene. 51 % av studentene oppgir at læringsmålene var et tema i samtalene de hadde med praksisveilederne sine.

Ca. halvparten av studentene (49 %) oppgir at de hadde veiledning én time i uken. Ca. 20 % svarer at de hadde to eller tre timer veiledning i uken, og en håndfull (13 %) svarer at de hadde 4 timer veiledning i uken eller mer.

Et obligatorisk arbeidskrav i KOPRA103 er at studentene skal planlegge, gjennomføre og evaluere 2-4 undervisningsøkter i en klasse. Så godt som alle studentene (98 %) rapporterer at de fikk planlagt, gjennomført og evaluert undervisningsøkter. Litt over 40% planla og gjennomførte 1-2 undervisningsøkter, 40 % planla og gjennomførte 3-4 undervisningsøkter og 18 % oppgir at de planla og gjennomførte 4 eller flere undervisningsøkter.

Samtlige studenter mener at de fikk tilbakemeldinger fra praksisveileder etter gjennomførte undervisningsøkter, mens 80 % svarer at de fikk tilbakemeldinger fra medstudent(er) etter gjennomførte undervisningsøkter.

En stor andel av studentene gir uttrykk for at de opplevde svært stor eller stor grad av mestring da de planla, gjennomførte og evaluerte undervisningsøktene sine. (Kun 5 % svarer at de opplevde dette i liten grad). Litt under halvparten mener at de «fikk anledning til å kritisk vurdere hvilke læremidler jeg ville bruke da jeg planla, gjennomførte og evaluerte undervisningsøkter» i svært stor eller stor grad.

Til sammen vurderer 66 % av studentene læringsutbyttet sitt fra KOPRA103 som «svært godt», «meget godt» eller «godt». Resten vurderer dette til «nokså godt» og 11 % svarer «lite godt».

Kommentarene fra studentene når det gjelder læringsutbyttet i KOPRA103 dreier seg om at praksisperioden er for kort, og at dette går ut over mulighetene til å skape relasjoner til elevene og gode undervisningsopplegg. Studentene vil gjerne undervise mer enn kortpraksisen legger opp til. En del peker på at læringsutbytte med fordel kunne vært større, at progresjonen fra de tidligere praksisperiodene er for liten. Dessuten kommenterer de at praksisperioden ligger for tett opp mot eksamensperioden. Kritikken mot for- og etterarbeidet retter seg mot at det varer for lenge og at studentene får for få råd om hvilke undervisningsaktiviteter de kan bruke i undervisningen.

På spørsmålet om hva praksisskolen kunne gjort for å bedre studentenes læringsutbytte, har studentene flere forslag. De peker på at skolene bør være bedre forberedt til å ta imot studenter, at de bør ha en bedre forståelse for hva kortpraksisen i KOPRA103 går ut på og hvilke arbeidskrav studentene skal utføre. Enkelte ønsker seg mer veiledning og å observere flere lærere, i flere timer eller andre fag. Noen viser til manglende engasjement fra enkelte praksisveiledere. Disse tilbakemeldingene speiler kommentarene til spørsmålet om hva UiB kunne gjort for å forbedre studentenes læringsutbytte: Studentene legger stor vekt på informasjonsflyt – UiB burde gitt både studentene og skolene mer/bedre informasjon om hva praksisperioden går ut på og hva studentene er ment å skulle gjøre. Flere kommenterer også her at praksisperioden burde vært lenger, slik at studentene ble bedre kjent med skolen og elevene. Et par kommentarer dreier seg om at semesteret burde blitt bedre planlagt i sin helhet, med færre emner i tillegg til praksisperioden.

Når studentene blir bedt om å reflektere over hva de selv kunne gjort for å øke sitt eget læringsutbytte, kommenterer studentene at de kunne satt seg bedre inn i hva KOPRA103 går ut på på egenhånd, at de kunne utfordret seg selv mer ved å delta i flere undervisningstimer og ved å undervise mer.

Kommentar:

Det er ønskelig å få opp prosentandelen av studenter på KOPRA103 som har vært i kontakt med skolen/praksisveilederen sin før kortpraksisperioden begynte. Ellers er det positivt at en så stor del av studentene hadde en startsamtale med veilederen sin, men også denne prosentandelen kan med fordel øke.

Videre bør det være en målsetning å øke prosentandelen av studenter som har kjennskap til læringsmålene i KOPRA103. Dette bør videreformidles til de som er ansvarlige for forarbeidet i KOPRA103 høsten 2025. Lektorsenteret tar til etterretning at studentene opplever at praksisveilederne i så liten grad har kjennskap til de omtalte læringsmålene.

Det understreker behovet for god og tydelig kommunikasjon fra UiB til skolene, noe studentene også etterlyser i siste del av evalueringen.

Kommentarene fra studentene viser at mange har kommet så langt i lektorutdanningen sin at de føler seg komfortable i lærerrollen og ønsker å undervise mer (og over lengre tid) enn det kortpraksisen i utgangspunktet legger opp til. Dette er et positivt tegn. Samtidig understreker det utfordringene ved KOPRA103, som man har forsøkt å løse i den nye modellen for lektorutdanningen, særlig med tanke på studentenes (opplevelse av) progresjon. Studentens innsikt i og erfaring med lektorutdanningen ved UiB innebærer at de i KOPRA103 har forventninger og stiller større krav til praksisskolene.

Kort evaluering av IKT-temadagen 2024

Ca. 130 studenter var meldt opp, 17 deltok ikke av ulike grunner.

Programmet bestod av et foredrag som var felles, og 8 ulike verksteder hvorav 4 ble tilbudt to ganger. Tilbudet for realister var større pga. noen verksteder kun var egnet for disse studentene. Gruppene var derfor tydelig mindre (rundt 10 studenter) enn de verkstedene som hadde mer generelle tema (digitale verktøy og spill).

Spørreskjemaet vi brukte til evaluering hadde et spørsmål om dagens nytte (kvantitativ) og flere åpne spørsmål om dagens organisering, studentenes innsats og forbedringsforslag. Spørreskjemaet til studentene ble besvart av 102 (som tilsvarer ca. 90 % av deltagerne).

Nytte (skår mellom 0 og 5):

Fordeling av antall svar:

5	4	3	2	1	0
29	25	34	8	5	1

- Gjennomsnittet er 3,6 (102 svar).
- Realister (16 svar) ligger på 4,4.
- 14 studenter sier under 3 (de fleste føler seg dårlig informert (6) eller er ikke interessert i temaet (3)).

Studentinnspill på IKT-dagen 2024

Organiseringen

Overveiende gode kommentarer. Noen mener at dagen er for lang, rommene er vanskelig å finne, og det er for få pauser. De som kritiserer, er veldig negative. Nettsiden kan bli noe klarere: ha viktig info helt oppe, f.eks. fellesforelesning med tid og sted. Likt med verkstedene. En del ønsker seg mer info om innhold i verkstedene (for å velge eller forberede seg).

Innhold:

Noen veldig positive til foredraget. Verkstedene får oftere ros enn kritikk. Noen mener at de er for forelesningsaktige, mens flertallet er veldig fornøyd. Noen mener at innhold var for lite rettet mot eget fag. En tredjedel av deltagerne ønsket seg at det digitale verkstedet blir med fysisk oppmøte.

Forbedringsmuligheter

Det var få forslag til forbedringer, og det var i liten grad enighet om disse.

Utfordringer knyttet til rekruttering av eksterne bidragsyttere

I år har vi i arrangementskomiteen for IKT-temadagen opplevd utfordringer som er nye og som vi mener praksisutvalget har muligheter til å gjøre noe med.

1. Dato for seminaret: I år falt IKT-temaseminar på skolens planleggingsdag (Askøy kommune). Dermed var lærere som i utgangspunktet var villige til å holde verksted ikke tilgjengelig lenger siden rektorene deres ba dem å delta på eller arrangere planleggingsdagen. Dette har kostet oss 4 verksteder i år.
2. Vi opplever at avlønning for verkstedholdere håndteres forskjellig: noen får betalt, noen får godt betalt, andre får ingenting. Her kunne det være en ide å komme fram til en enhetlig praksis.
3. Vi får høre at verkstedsholdere som kommer fra skoler med en samarbeidsavtale opplever at de ikke får noe kompensasjon for innsatsen på seminardagen. Dermed forsvinner insitamentet, og de vil ikke lenger tilby sine verksteder.

Erstatningsoppgave

Av de som ikke møtte, fikk 14 en erstatningsoppgave. Det er et arbeid som kommer i tillegg til organiseringen av temadagen og er ikke veldig hensiktsmessig (erstatte praksis med en skriveoppgave). Vi ønsker på sikt at fravær fra tema- eller kampuspraksisdager innvilges kun i få unntakstilfeller. Dagene skulle tas igjen i det følgende året eller erstattes med en ekstra dag i skolen.

Oppsummering

- For komplisert prosess med valg av verksted og følgende fordeling; fordele studentene etter fagkombinasjonene enklere; programmet kunne vært ferdig tidligere
- Info om verkstedene inneholder ofte for lite om relevans for ulike fag (vi må vite mer om innhold i utgangspunktet)
- Valgmuligheter for begrenset (særlig HF og SV)
- Realister har for mange valg gitt gruppestørrelse
- Mulighet for å utarbeide et bredere tilbud ved å binde skoler med fast bidrag?
- Balansere mellom generelle og fagspesifikke IKT-ferdigheter (hva mener skolene om det?)

Evalueringsrapport: Demokrati og medborgerskap

Temaseminar 20.9.2024 på Nordahl Grieg vgs. 21 realfagsstudenter.

Plan for dagen:

09.00-09.15: Velkommen til Nordahl Grieg videregående skole

09.15-09.45: Rektor Anita Ystebø orienterer om hva skolen gjør for at elevene skal bli gode demokratiske medborgere

09.45-10.00: Pause

10.00-10.30: Omvisning v/elever i politikk og menneskerettigheter

10.30-11.15: Demokratisk medborgerskap i matematikkfaget ledet av to realfagslærere

11.15-11.45: Lunsj (det er kantine på skolen, evt medbragt)

11.45-13.00: Demokratisk undervisningsverksted ledet av to realfagslærere

13.00-13.15: Pause

13.15-13.45: Professor Kjetil Børhaug om *Hva er demokratisk medborgerskap i skolen?*

13.45-14.00: Evaluering og diskusjon

I evalueringen og diskusjonen på slutten av dagen, ga studentene uttrykk for at de to øktene med realfagslærerne og økten med Kjetil Børhaug var bra. Samtidig var det flere som ønsket at innlegget med Kjetil Børhaug varte lengre og gikk mer i dybden, andre ønsket mer tid med de to realfagslærerne. De syntes at det var kjekt å få omvisning på skolen, men de fleste tenkte at dette punktet på programmet kunne gå ut. Det er vi som stod ansvarlig for gjennomføringen enige i. Orienteringen fra rektor var det delte meninger om, men flere syntes det var interessant å få innsikt i skolens arbeid.

Det var en stor fordel i planleggingen for oss som arrangerte dette temaseminaret å ha studenter hvor alle representerte det samme fagområde og som var kommet like langt i studieprogrammet. Tidligere år har det vært krevende å nå målgruppen som var kommet ulikt i studieløpet, og spesielt realistene har gitt mindre gode tilbakemeldinger på de dagene.

Dagen ble planlagt og arrangert sammen med Merethe Foer som er praksiskoordinator og lærer i Politikk og menneskerettigheter på NGV. Hun fikk en økonomisk kompensasjon for arbeidet. Vi

ønsket å prøve ut gjennomføring av temaseminaret på en skole og være tettere på praksis, og det å da ha en person som var med både i planleggingen og gjennomføringen var viktig for at dette kunne gjøres.

Forslag til neste år:

Vi ønsker å fortsette samarbeidet med Nordahl Grieg videregående skole og arrangere temaseminaret på skolen. De to realfagslærerne syntes at dette var spennende å være med på, og vi ønsker deltakelse fra lærere også neste år. Kjetil Børhaug vil få lengre tid, og da erstatte omvisning på skolen. Vi vil se nærmere på om vi skal fortsette med at rektor informerer eller om elevrådet er et bedre alternativ. Å ha en kontaktperson på skolen som bidrar i arbeidet ønsker vi å videreføre.

Mona Langø
SV-fakultetet

Oppsummering: Evaluering av kp-dag 1 om mobbing (vår 2025)

Undersøkelsen ble distribuert til 144 studenter. Av disse har kun 43 studenter gjennomført undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 30. Dette er en lav svarprosent, og det er ønskelig å forsøke å få opp svarprosenten neste gang vi gjennomfører denne kp-dagen.

Studentene som har svart på undersøkelsen er stort sett fornøyd med kampuspraksisdag 1. 89 % oppgir at de i svært stor eller stor grad opplevde kampuspraksisdag 1 som lærerik, 79 % opplevde dagen som godt organisert og 75 % opplevde at det i stor grad var satt av tilstrekkelig med tid til aktivitetene de skulle gjennomføre.

På spørsmålet om i hvilken grad kampuspraksisdag 1 gitt har studentene muligheten til å øve på konkrete praksisferdigheter knyttet til temaet mobbing i skolen, svarer 66 % av studentene at de opplevde at de fikk denne muligheten i stor eller svært stor grad, mens 27 % svarer i noen grad (og 7 % i liten grad). Det studentene ser ut til å være minst fornøyd med, er informasjonen de fikk om kampuspraksisdagen i forkant – 36 % av studentene er i noen grad fornøyd med denne informasjonen, mens 9 % er fornøyd i liten grad. Dette innebærer samtidig at 54 % av studentene svarer at de i svært stor eller stor grad er fornøyd med informasjonen de fikk om kampuspraksisdagen i forkant.

På spørsmålet om hva de syntes var positivt med kampuspraksisdag 1 om mobbing peker mange studenter på at de opplevde foreleseren som flink, kunnskapsrik og engasjerende, at det er et viktig tema å lære om og reflektere over, og at de opplevde eksemplene som ble trukket frem som relevante og virkelighetsnære for kommende lærere.

Når det gjelder spørsmålet om hvilke forbedringer de eventuelt vil foreslå, viser mange studenter til at de ønsker seg bedre tid til å jobbe med caseoppgavene og mindre tid til forelesning. Flere peker på at enkelte av gruppene var for store og at det bør være flere grupperom tilgjengelig neste gang, slik at rommene ikke blir så fulle. Et par studenter påpeker at de syntes det var utfordrende å vite hvordan de skulle løse gruppeoppgavene. Noen studenter understreker dessuten at de ønsker seg mer informasjon om kampuspraksisdagene på et tidligere tidspunkt, gjerne allerede i starten av høstsemesteret.

Emneansvarlig bekrefter at gjennomføringen av kp-dagen gikk fint. Den eksterne foredragsholderen ga studentene en innføring om praktisk håndtering av mobbing som viste til lovverk og andre prinsipper, men som også inkluderte mange eksempler. Studentene jobbet med en case i grupper og fikk på den måten øve seg på å forstå og tolke situasjoner knyttet til mobbing, utvikle et språk for disse fenomenene og samarbeide med andre studenter. Det var nyttig for studentene at foredragsholderen gikk igjennom de forskjellige casene på slutten av dagen.

Når det gjelder videreutviklingen av kampuspraksisdag 1 om mobbing, peker emneansvarlig på at man til neste år kan la de ulike gruppene diskutere flere caser, ikke bare én, og at de får bedre tid til disse diskusjonene. Dette er i tråd med forslagene studentene skisserer i sine evalueringer. Videre er det rom for forbedringer når det gjelder informasjonen studentene får om kp-dagene og når denne informasjonen kommer. Dette vil vi være bevisste på i forbindelse med kp-dagene som skal gjennomføres i januar 2026. På et administrativt nivå tar vi til etterretning at det kan være nødvendig å reservere flere grupperom og å tilpasse størrelsen på gruppene bedre.

Evaluering av KP dag 2 (januar 2025)

Oversikt - student evalueringen 2025

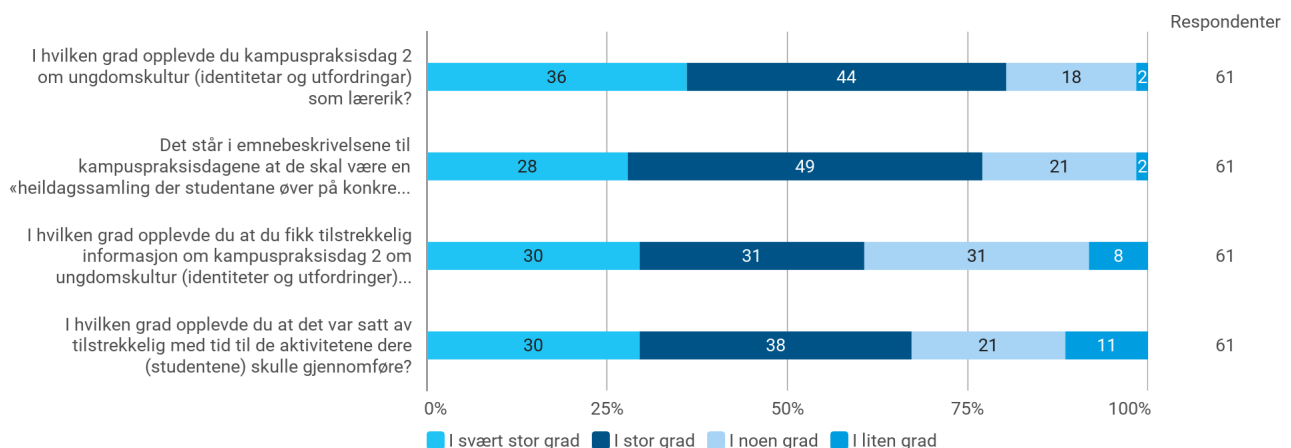
61 studenter svarte på undersøkelsen – dersom 140 møt så er det en svarprosent av 43.6% som ikke er så godt som vi kunne ha forventet.

80% av studentene som svarte på undersøkelsen opplevde KP dag 2 som veldig lærerikt.

77% sa at de i stor eller svært stor grad synes dagen hadde gitt de muligheten til å øve på konkrete praksisferdigheter.

Flertallet (61%) også syntes at de fikk tilstrekkelig informasjon om dagen.

Selv om flere ga uttrykk på et ønske om mer tid til de enkelte tema i plenumsdiskusjonen i slutten av dagen, så er det 68% som sier at de opplevde det var nok tid til de aktivitetene de skulle gjennomføre.



Oppsummering – **Hva var positivt?** (Lagt med hjelp av copilot.)

Positive tilbakemeldinger på læringsmetoder og opplegg

- Lærerikt og engasjerende: Mange respondenter fant opplegget lærerikt og engasjerende.
- Sosialt og interaktivt: Flere respondenter satte pris på de sosiale og interaktive aspektene av opplegget.

Positive tilbakemeldinger på forelesere og undervisere

- Kompetente forelesere: Respondentene roste foreleserne og underviserne for deres kompetanse.

Positive tilbakemeldinger på praktisk relevans

- Praktisk relevans: Flere respondenter nevnte at opplegget var praktisk relevant og forberedte dem på fremtidige utfordringer.

Oppsummering av **forslag til forbedringer** (Lagt med hjelp av copilot.)

Forslag om mer tid og bedre tidsfordeling

- Mer tid til temaer og stasjoner: Mange studenter ønsket mer tid til hvert tema og på stasjonene.
- Bedre tidsfordeling: Flere studenter foreslo bedre tidsfordeling, enten ved å fordele opplegget over flere dager eller ved å ha kortere økter.

Forslag om forbedret innhold og relevans

- Mer relevant innhold for realfagselever: Noen studenter ønsket at innholdet skulle være mer relevant for realfagselever. Mer dybde og variasjon: Flere studenter ønsket mer dybde i temaene og mer variasjon i oppgavene.

Forslag om bedre organisering og informasjon

- Bedre organisering og informasjon: Noen studenter foreslo bedre organisering og informasjon på forhånd. Eksempler:
- Mindre tid mellom byttene: Flere studenter ønsket mindre tid mellom byttene for å gjøre opplegget mer effektivt.

Andre forslag

- Mer rom for ulike synspunkter
- Mer videovisning av caser

Evaluerings – kursholdere

Kommentarer om tid og antall emner

- Vi opplevde at 45 min var nok tid til å gjennomføre det som ble planlagt.
- Det var enighet om å gå ned til 10 min. mellom øktene og øke tid til lunsj

Bruken av case

- Det ble diskutert om vi burde prøve å ha større variasjon i undervisningsmetoder, men vi kom frem til at diskusjoner av ulike case er en viktig måte å håndtere denne type informasjonen på.
- Kari og Sara kommenterte at det vil være mulig å forenkle antall case som blir brukt i deres økter bl.a.

Relevans for NT (Realistene)

- Vi kan bruke litt mer tid på å påpeke spesifikt at dagen handler om å utvikle en overordnet forståelse for hvordan de som lærer må se hele eleven, og ikke har nødvendigvis fokus på undervisning.

Hva gikk bra?

- Flott at studentene var så positive til innholdet!
- Det var mange som var veldig fornøyd med opplegget.
- Aktiv deltagelse blant de fleste av studentene
- Studentene virker forberedt til dagen og undervisnings oppsette fungerte som planlagt.
- Vi som planla og gjennomførte KP dag 2: Gruppen som en helhet fungerte veldig bra og det er veldig positivt at alle ønsker å delta igjen til neste år.

Forbedringer:

- Vi burde ha organisert en felleslunsj for de som underviser.
- Må ha registrering fra administrasjon i slutten av dagen også! Det skal noteres at ofte var gruppestørrelsene nede i litt over 20 studenter.
- Det var litt lite plass og noen tendenser til dårlig luft i noen av klasserommene.

Arkivsaksnr.: 2015/1932

Sak: 01/25

Møte: 11.02.2025

Evaluering av kampuspraksisdager

Vårsemesteret startet med to kampuspraksisdager for kull 2024. Den 7.- og 8. januar ble de to første kp-dagene arrangert. Kampuspraksisdag 1 handlet om mobbing, mens kampuspraksisdag 2 tok for seg ungdomskultur: identiteter og utfordringer.

Studentene fikk tilsendt en lenke til evaluering av begge dagene på e-post, men svarprosenten var relativt lav på begge undersøkelsene med henholdsvis 30 % og 43 %. Dette til tross for at man på kp-dag 2 hadde satt av tid til at studentene skulle fylle ut evalueringen på slutten av dagen.

Undersøkelsene bestod av 4-5 lukkede spørsmål og to åpne spørsmål. Studentene kunne i fritext skrive hva de synes var positivt med kampuspraksisdagen, og om de hadde forslag til forbedringer ved den aktuelle kp-dagen (se vedlegg).

Diskusjonssak

Ettersom det administrative ansvaret for kp-dagene ligger hos lektorsenteret, tar lektorsenteret ansvaret for å utforme og sende ut en evaluering av hver kp-dag til studentene som har deltatt på disse dagene. Det er ønskelig at disse undersøkelsene har en felles utforming. Lektorsenteret oppsummerer evalueringene og legger dem deretter frem for praksisutvalget. De enkelte fagmiljøene står fritt til å utforme sine egne evalueringer i tillegg, og de vil få tilgang til svarene på undersøkelsene som sendes ut av lektorsenteret, hvis de ønsker det.

Lektorsenteret ønsker innspill fra praksisutvalget angående utformingen av spørsmålene i evalueringene av kp-dagene, med utgangspunkt i de vedlagte spørsmålene, som ble sendt ut til studentene som deltok på kp-dag 1 og 2. Hvilke og hva slags spørsmål er det hensiktsmessig å stille for å få tilgang til den informasjonen vi ønsker om kp-dagene?

I tillegg bes praksisutvalget om å diskutere mulige tiltak for å øke svarprosenten på evalueringene av kp-dagene blant studentene.

04.02.2025 /HEEK

I hvilken grad opplevde du kampuspraksisdag 1 om mobbing som lærerik?

- (1) ☐ I svært stor grad
- (2) ☐ I stor grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I liten grad

Det står i emnebeskrivelsene til kampuspraksisdagene at de skal være en «heildagssamling der studentane øver på konkrete praksisferdigheter knytt til ulike sider av arbeidet i skulen».

I hvilken grad har kampuspraksisdag 1 gitt deg muligheten til å øve på konkrete praksisferdigheter knyttet til temaet mobbing i skolen?

- (1) ☐ I svært stor grad
- (2) ☐ I stor grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I liten grad

I hvilken grad opplevde du at du fikk tilstrekkelig informasjon om kampuspraksisdag 1 om mobbing i forkant?

- (1) ☐ I svært stor grad
- (2) ☐ I stor grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I liten grad

I hvilken grad opplevde du kampuspraksisdag 1 om mobbing som godt organisert?

- (1) ☐ I svært stor grad

- (2) ☐ I stor grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I liten grad

I hvilken grad opplevde du at det var satt av tilstrekkelig med tid til de aktivitetene dere (studentene) skulle gjennomføre på kampuspraksisdag 1 om mobbing?

- (1) ☐ I svært stor grad
- (2) ☐ I stor grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I liten grad

Hva synes du var positivt med kampuspraksisdag 1 om mobbing?

Er det noen forbedringer ved kampuspraksisdag 1 om mobbing (innhold, informasjonsflyt, organisering og annet) du vil foreslå?

I hvilken grad opplevde du kampuspraksisdag 2 om ungdomskultur (identiteter og utfordringer) som lærerik?

- (1) ☐ I svært stor grad
- (2) ☐ I stor grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I liten grad

Det står i emnebeskrivelsene til kampuspraksisdagene at de skal være en «heildagssamling der studentane øver på konkrete praksisferdigheter knytt til ulike sider av arbeidet i skulen».

I hvilken grad har kampuspraksisdag 2 gitt deg muligheten til å øve på konkrete praksisferdigheter knyttet til temaet ungdomskultur (identiteter og utfordringer) i skolen?

- (1) ☐ I svært stor grad
- (2) ☐ I stor grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I liten grad

I hvilken grad opplevde du at du fikk tilstrekkelig informasjon om kampuspraksisdag 2 om ungdomskultur (identiteter og utfordringer) i forkant?

- (1) ☐ I svært stor grad
- (2) ☐ I stor grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I liten grad

I hvilken grad opplevde du at det var satt av tilstrekkelig med tid til de aktivitetene dere (studentene) skulle gjennomføre?

- (1) ☐ I svært stor grad
- (2) ☐ I stor grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I liten grad

Hva synes du var positivt med kampuspraksisdag 2?

Er det noen forbedringer du vil foreslå?

Arkivsaksnr.: 2023/16102

Sak: 02/25

Møte: 04.02.2025

Rapporten «Kvalitet i veiledningen: Et pilotprosjekt med bruk av MOSO i praksisopplæringen i lektorutdanningen ved UiB

Bakgrunn

Våren 2024 ble det ved lektorutdanningen til UiB gjennomført en pilotstudie om bruk av veiledningsverktøyet MOSO (Mentoring and observation software) i forbindelse med andre langpraksisperiode (LAPRA102). Bakgrunnen for piloten var et ønske om å styrke oppfølgingen av studentene i praksis på en mer formålstjenlig og effektiv måte. Piloten ble gjennomført på tre videregående skoler: Nordahl Grieg vgs, Knarvik vgs og Olsvikåsen vgs, der til sammen 23 studenter og 31 praksisveiledere deltok. Rapporten «Kvalitet i veiledningen: Et pilotprosjekt med bruk av MOSO i praksisopplæringen i lektorutdanningen ved UiB» bygger på en spørreundersøkelse og fokusgruppeintervju med studenter og praksisveiledere som deltok i piloten. Rapporten er skrevet av Merethe Foer, Hilde Elise Lundervold og Vibeke Kessner, som var ansatt i bistillinger ved lektorsenteret i denne perioden og som deltok i planleggingen og gjennomføringen av piloten.

Kort om rapportens funn knyttet til veiledning

Selv om piloten rapporten bygger på i utgangspunktet dreier seg om utprøvingen av veiledningsverktøyet MOSO, løfter rapporten også frem viktige perspektiver på veiledning generelt. Et hovedfunn er at praksisveiledere og lektorstudenter har forskjellige oppfatninger av hva veiledning skal være. Hos praksisveilederne utgjør «handlings- og refleksjonsmodellen» til Gunnar Handal og Per Lauvås en grunnleggende oppfatning av hva som er god veiledning. De forstår derfor utprøving og refleksjon som et ideal for studentenes praksis. Dette innebærer at det er viktig for praksisveilederne å ikke styre lektorstudentene for mye. Praksisveilederne gir uttrykk for at de i større grad ønsker å fungere som lyttere og samtalepartnere enn rollemodeller. Målsetningen er å stille studentene gode spørsmål som stimulerer til (kritisk) refleksjon. Dette innebærer at praksisveilederne stiller høye krav til studentenes refleksjoner, at de fokuserer mer på etterveiledning enn førveiledning, og at de er ambivalente til å gi studentene konkrete råd og tips knyttet til undervisning. Studentene problematiserer på sin side handlings- og refleksjonsmodellen og vil ha mer konkrete tilbakemeldinger, også i planleggingsfasen. De ønsker seg praksisveiledere som fungerer som tydelige rollemodeller og som kan fortelle dem hva som er det «riktige» å gjøre i undervisningen. Rapporten viser til at det finnes teorier og forskning som presenterer alternativer til handlings- og refleksjonsmodellen, og den konkluderer med at det vil være en fordel om praksisveiledere kan ta i bruk flere veiledningsstrategier i møte med ulike praksisstudenter og deres behov.

Drøfting

Praksisutvalget bes drøfte hvordan lektorutdanningen ved UiB, gjennom konkrete tiltak, kan følge opp de to tilrådingene som presenteres i oppsummeringen av rapporten (s. 5), og som omhandler hvordan UiB kan bidra til å utvikle kvaliteten i veiledningen lektorstudentene får i praksis:

1. Gi praksislærere opplæring og oppmuntring i bruk av flere måter å veilede studenter på i praksis
2. Legge til rette for en forventningsavklaring mellom de ulike partene i lektorutdanningen, det være seg studenter, praksislærere, fagdidaktikere og pedagoger. Hva skal studentene lære og hvordan skal de lære det? Hva har de lært på universitetet, hva skal de lære på praksisskolen?

Vedlegg: MOSO-rapporten

04.02.2025 /HEEK



Kvalitet i veiledningen: Et pilotprosjekt med bruk av MOSO i praksisopplæringen i lektorutdanningen ved UiB

Arbeidsrapport 1/2025

Lektorsenteret, UiB



UNIVERSITETET I BERGEN

Forfattere:

Merethe Foer, Hilde Elise Lundervold og Vibeke Kessner

Rapporten er gjennomgått og redigert av faglig leder for lektorsenteret *Endre Brunstad* i samråd med forfatterne.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Innledning	6
Om MOSO og piloten våren 2024	6
<i>Kort om hva MOSO er</i>	<i>6</i>
<i>Hvordan har verktøyet blitt prøvd ut i pilotstudien, og hvordan er erfaringene blitt undersøkt?</i>	<i>7</i>
<i>Hva sier forskning om MOSO og veiledning?</i>	<i>7</i>
<i>Veiledningsparadigmet</i>	<i>8</i>
Hva sier praksislærere og studenter om MOSO i materialet?	9
<i>Spørreundersøkelsene</i>	<i>9</i>
<i>Fokusgruppeintervjuer: Studentene om MOSO</i>	<i>13</i>
<i>Fokusgruppeintervjuer: Praksislærerne om MOSO</i>	<i>14</i>
<i>Konklusjon av undersøkelser av MOSO-bruken</i>	<i>17</i>
Hva sier praksislærere og studenter om hva god veiledning er i materialet?	18
<i>Hva er god veiledning?</i>	<i>18</i>
<i>Hvilke ideal for veiledning, og hvilken praksis beskriver praksislærerne i fokusgruppeintervjuene?</i>	<i>19</i>
<i>Hvilket ideal for veiledning, og hvilken praksis beskriver studentene i fokusgruppeintervjuene?</i>	<i>21</i>
<i>Oppsummering av hva praksislærerne og studentene mener om veiledning i materialet</i>	<i>22</i>
<i>Konklusjoner fra utprøvingen ved lektorsenteret</i>	<i>23</i>
Litteratur	25
Lenker til grunnlagsmateriale	25

Sammendrag

Denne rapporten tar utgangspunkt i en pilotstudie utført i 2024 ved lektorsenteret, UiB, med utprøving av den digitale plattformen MOSO og det læringsdesignet som det blir lagt til rette for der. Pilotstudien er gjennomført ved tre videregående skoler med til sammen 23 studenter og 31 praksisveiledere. Det er gjennomført 8 fokusgruppeintervju med henholdsvis 4 studentgrupper, og 4 praksislærergrupper. Totalt 29 praksislærere og 25 studenter har deltatt i fokusgruppeintervjuene. I tillegg er det utarbeidet en spørreundersøkelse til studenter og praksislærere med spørsmål om praksis og veiledning mer generelt, og om MOSO spesielt.

Pilotstudien kom til å fokusere særlig på veiledningen av studentene i praksis, og hvordan læringsdesignet i MOSO kunne være til nytte der. Det danner bakteppet for at denne rapporten også legger vekt på veiledningen.

Den dominerende modellen for veiledning i praksis i lærerutdanningene er den såkalte handlings- og refleksjonsmodellen, først utviklet av pedagogikk-forskerne Gunnar Handal og Per Lauvås. Slik de beskriver det i *Veiledning og praktisk yrkest teori* (2000), legges det i modellen vekt på at veiledningen skal bidra til refleksjon over lærerstudentens praksisteori slik den viser seg i handling i yrkesutøvelsen. I handlings- og refleksjonsmodellen står studentenes egen refleksjon over praksis sentralt. Det betyr bl.a. at praksislæreren i veiledningen primært bidrar med spørsmål som skal åpne for refleksjon.

Denne studien antyder at handlings- og refleksjonsmodellen eksisterer som underliggende holdning for veilederne i skolen. Dette kommer til uttrykk ved at praksislærere som er intervjuet, er ambivalente i forhold til å tre frem med råd og tips for undervisningen, og særlig å gjøre det i løpet av undervisningsøkter. Etterveiledningen får dermed størst fokus i veiledningsforløpet.

Studentene som inngår i datagrunnlaget for denne undersøkelsen ønsker imidlertid at praksislærerne skal gi konkrete og direkte tilbakemeldinger, og at det skal gjøres mer eksplisitt enn hva tilfellet er i dag. De vil vite hva som er «riktig» undervisningspraksis.

Materialet indikerer videre at de ulike aktørene i praksisopplæringen - dvs. studenter, praksislærere og ansatte på universitetet - har antakelser om hva «de andre» aktørene skal gjøre, men at det her er et tydelig misforhold: Praksislærere forventer at studentene kommer til skolene med en stor verktøykasse av undervisningsmetodikk, mens studentene gjerne forventer at de skal fylle verktøykassen på praksisskolen. Det er også tydelig forventning fra fagdidaktikere og pedagoger på universitetet sin side om at studentene skal lære det praktiske knyttet til undervisning når de har praksis i skolen.

Når det gjelder bruken av MOSO, gir studentene uttrykk for at praksislærernes holdninger er avgjørende for hvor mye og hvordan dette verktøyet blir brukt. Det blir argumentert for i rapporten at lærernes holdninger henger sammen med hvordan de fortolker handlings- og refleksjonsmodellen. Gjennom sitt design utfordrer MOSO idealet om at studentene primært lærer og blir bedre i praksis gjennom refleksjon.

Bruk av MOSO ser ut til å kunne bidra til høyere kvalitet på veiledningen, men det er sin tur avhengig av oppfølging fra praksislærerne og hvordan de mener veiledningen skal være.

Selv om handling- og refleksjonsmodellen står sterkt som mal for veiledning blant praksislærerne, ser vi samtidig at lærerne kan være mer pragmatiske og også fremstå som rollemodeller når det trengs. Denne rollemodellutøvelsen kan sies å utgjøre et vekstpotensial med tanke på målet om å videreutvikle kompetansen til veilederne.

Det er et ønske at praksislærere får utvidet sin horisont slik at de kan ta i bruk flere strategier når de skal veilede studentene. Det innebærer at forestillingene om at studentene lærer best av refleksjon også må problematiseres og utfylles av alternativ. Faglitteraturen om veiledning gir uttrykk for at studentene lærer både av å reflektere og av å få klar veiledning. Praksislærere kan trygt gi av sine erfaringer uten at det går ut over studentenes frihet til å utforme sin egen undervisningspraksis.

Universitetet i Bergen kan bidra på to felt:

1. Gi praksislærere opplæring og oppmuntring i bruk av flere måter å veilede studenter på i praksis.
2. Legge til rette for en forventningsavklaring mellom de ulike partene i lektorutdanningen, det være seg studenter, praksislærere, fagdidaktikere og pedagoger. Hva skal studentene lære og hvordan skal de lære det? Hva har de lært på universitetet, hva skal de lære på praksisskolen?

Innledning

I lektorutdanningen ved UiB har det vært ønske om å styrke oppfølgingen av studentene i praksisopplæringen mer formålstjenlig og effektivt, også gjennom digitale løsninger. I den sammenhengen har lektorsenteret våren 2024 gjort en pilotstudie basert på bruk av det digitale verktøyet [MOSO](#) (Mentoring and observation software), som har vært i bruk i en del lærerutdanninger, og som er blitt utviklet i samarbeid med lærerutdanningsmiljø. MOSO representerer en digital plattform der dokumenter, planer, tilbakemeldinger kan utveksles og lagres, den gir muligheter for å kombinere bruk av tekst, bilder og video i tilbakemeldinger, og har interaksjonsformer som kan danne utgangspunkt for egenrefleksjon og samtaler mellom studenter-veileder før veiledningssamtalen, og interaksjon i løpet av undervisningsøkter.

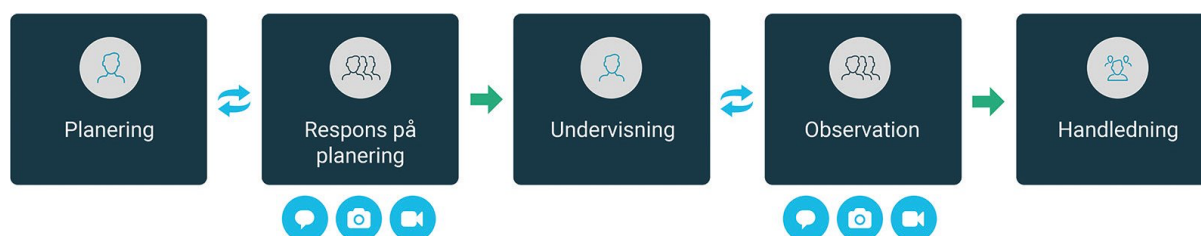
Ved UiB er det gjort en pilotstudie av lektorstudenter i deres andre langpraksisperiode (i LAPRA 102) i åttende semester av studiet. I denne rapporten følger først et sammendrag av konklusjonene fra denne pilotstudien (jf. ovenfor), og deretter en gjennomgang av noen viktige erfaringer med bruk av MOSO i praksisopplæringen. Det er lagt vekt på hvilke erfaringer praksislærere og studenter har med MOSO, og i hvilken grad MOSO legger til rette for god veiledning. I den sammenhengen blir det diskutert også mer generelle sider ved god veiledning.

Merk at rapporten er en foreløpig bearbeiding av et stort innsamlet datamateriale som består av en spørreundersøkelse og fokusgruppeintervjuer.

Om MOSO og piloten våren 2024

Kort om hva MOSO er

MOSO tilbyr kort sagt et digitalt støttet læringsdesign der fokus er på veiledning og tilbakemeldinger. Det blir i MOSO lagt opp til et veiledningsforløp i ulike faser som visuelt ser slik ut:



I **førveiledningsfasen** legger studenten(e) inn sin plan for en undervisningsøkt i MOSO, og praksislærer gir skriftlig respons på den. I **observasjonsfasen** avholder studenten sin undervisning og praksislærer (og medstudenter) dokumenterer studentens undervisning kronologisk ved hjelp av multimodale hjelpemidler (tekst, bilde og video). I **etterveiledningsfasen** har student og praksislærer gått gjennom observasjonene hver for seg, og stjernemerket de observasjonene de vil ta opp i

etterveiledningssamtalen. MOSO har videre vært brukt til startsamtale, midtveissamtale og sluttsamtale, og til praksislogg.

Hvordan har verktøyet blitt prøvd ut i pilotstudien, og hvordan er erfaringene blitt undersøkt?

I pilotstudien har tre videregående skoler, Nordahl Grieg videregående skole, Knarvik videregående skole og Olsvikåsen videregående skole, deltatt med til sammen 23 studenter og 31 praksisveiledere i utprøvingen av MOSO. På skolene har vi i tillegg hatt tre lektorer som også jobber i partnerskapsstillinger ved Lektorsenteret. Lektorene har ledet arbeidet med å informere om, gjennomføre og evaluere erfaringene med MOSO på skolene.

Vi har gjennomført 8 fokusgruppeintervju med henholdsvis 4 studentgrupper, og 4 praksislærergrupper. Totalt 29 praksislærere og 25 studenter har deltatt i fokusgruppeintervjuene.

I tillegg er det utarbeidet en spørreundersøkelse til studenter og praksislærere med spørsmål om praksis og veiledning mer generelt, og om MOSO spesielt. Spørreundersøkelsene har 21 respondenter i hver kategori.

Hva sier forskning om MOSO og veiledning?

Det er særlig tre fagstudier som spesifikt handler om MOSO i lærerutdanningens praksis, med særlig fokus på veiledningen mellom praksisveileder og lærerstudent.

Wennergren et al. (2018) undersøker i artikkelen «Lärarstudenter som aktörer i interaktiv observation och handledning. En studie om digitala redskap i VFU-handledning på övningskolor» om MOSO som verktøy i praksis og veiledning kan lage bedre grunnlag for analyse og refleksjon over egen undervisning. Studien er basert på et pilotprosjekt på en skole med 14 studenter og 7 praksislærere. Funnene er basert på fokusgruppeintervju med veiledere og studenter ved hjelp av intervjuguide og tankekart. Wennergren et al. (2023) har undersøkt hvor nyttig bruk av MOSO kan være i praksisbesøk (trepartsamtaler). For å gjennomføre samtaler mellom student, praksislærer og universitetslærer i restriktive pandemitider, brukte veileder MOSO til å dokumentere og kommentere timen studenten hadde. Studenten la også inn egne kommentarer på timen sin. Universitetslæreren hadde kun de digitale observasjonene og kommentarene å forholde seg til i etterveiledningen. Bjørndal et al. (2023) har undersøkt hvordan MOSO er brukt blant 56 praksislærere og 112 lærerstudenter gjennom en praksisperiode på tre uker. Studentene var fordelt på tre ulike læresteder i Norge og Sverige, og var kommet ulike steder i utdanningsløpet, men hadde alle hatt praksis uten MOSO tidligere. Forskningsspørsmålet var: Kan MOSO bidra til å øke kvaliteten på veiledningen ved å imøtegå noen av disse utfordringene [med praksisopplæringen]?

Undersøkelsene er basert på empiriske studier av egne forsøk med MOSO, og kommer alle fram til at det kan se ut som at MOSO i praksisopplæringen kan gi bedre veiledning og dermed øke læringsutbyttet i forhold til andre fremgangsmåter. Det er spesielt to sider ved MOSO som kan bidra til dette. Wennergren et al. (2018) og Bjørndal et al. (2023) peker på at planleggingsfunksjonen i MOSO kan bidra til at studentene bruker mer tid til å planlegge undervisning, og at de får mer tilbakemelding på plan før undervisning (Wennergren et al., 2018, Bjørndal et al. 2023). Dette igjen

fører til at medstudenter med observasjonsansvar blir bedre forberedt (Wennergren et al., 2018), og at studenten som underviser, dermed føler seg tryggere i klasserommet. (Bjørndal et al., 2023) I følge en metastudie av 76 ulike kvalitative studier om veiledning av lærerstudenter, bruker studenter i for liten grad tid på planlegging av undervisning (Bjørndal et al., 2023b (upublisert – gjengitt i Bjørndal et al. 2023 a)), og i det perspektivet kan MOSO fylle et behov ved å kunne bidra til at studenter bruker mer tid på å planlegge undervisning og kommentere hverandres undervisning, og dermed styrke refleksjon og læring i praksisperioden.

Bjørndal (et al., 2023a) finner noen utfordringer rundt planleggingsfasen i sitt materiale. For det første er nytteverdien av MOSO avhengig av at det etableres og opprettholdes gode rutiner og avtaler om tidsfrister. I tillegg kommer nytteverdien an på kvaliteten på kommentarene som blir gitt. Noen studenter fortalte at kommentarene ble overflatiske og var mer «likes» enn faktiske kommentarer til å arbeide videre ut fra.

En annen side er selve observasjonsverktøyet. Det at praksislærer og medstudent(er) kan kommentere i kronologisk rekkefølge, og kan bruke multimodale uttrykk, ser ut fra funnene i de tre studiene til å kunne styrke praksisveiledningen på særlig to områder. Den viktigste faktoren er at de digitale observasjonene er tilgjengelige for alle involverte (Wennergren et al., 2018, Wennergren et al., 2023 og Bjørndal et al., 2023a). Dette vil si at både studenten som har undervist, medstudenter og praksislærer har tilgang til alle sine kommentarer og innspill på timen. Det er flere fordeler med dette. For det første er det lettere for alle å huske det som skjedde i timen, og dermed blir det lettere å forstå tilbakemeldinger. (Wennergren et al, 2018, Wennergren et al., 2023 og Bjørndal et al., 2023a). For det andre blir det naturlig å sette av tid til å gå gjennom alle observasjonene fra timen før etterveiledningssamtalen for alle parter. Flere studier peker på at dette bidrar til at studentene dermed blir mer aktive og autonome i samtalen etterpå, at det blir brukt mindre tid på gjenfortellingsmonologer fra praksislærer, og at diskusjonene og samtalene blir dypere og bidrar til flere refleksjoner over didaktiske grunnvinger og valgmuligheter (Wennergren et al., 2018, Wennergren et al., 2023 og Bjørndal et al., 2023). I tillegg gir flere studenter og praksislærere i studiene tilbakemeldinger på at videooptak eller bilde, kombinert med kommentarer kan gi et godt utgangspunkt for refleksjoner og gode didaktiske og pedagogiske samtaler. Bjørndal et al. (2023) peker også på noen utfordringer ved denne siden ved MOSO. Det viser seg at mange studenter vegrer seg for å bli tatt film av. Det kan også være vanskelig å få opptak av de viktigste og mest relevante sidene ved en time. Andre utfordringer Bjørndal et al. (2023) fant, var at det kunne bli mye informasjon å håndtere for studenter og praksislærere, og at det er lurt med klare avtaler om hvem som kommenterer hva.

Veiledningsparadigmet

Siden veiledning og respons er så sentrale deler av MOSO-verktøyet, er det verdt å komme med noen innledende bakgrunnsrefleksjoner rundt veiledningspraksisen i norsk lærerutdanning.

Den dominerende modellen for veiledning i praksis i lærerutdanningene er den såkalte handlings- og refleksjonsmodellen, først utviklet av pedagogikk-forskerne Gunnar Handal og Per Lauvås. Slik de beskriver det i *Veiledning og praktisk yrkest teori* (2000), legges det i modellen vekt på at veiledningen skal bidra til refleksjon over lærerstudentens praksisteori slik den viser seg i handling i yrkesutøvelsen. I handlings- og refleksjonsmodellen står studentenes egen refleksjon over praksis

sentralt. Det betyr bl.a. at praksislæreren i veiledningen bidrar primært med spørsmål som skal åpne for refleksjon.

Modellen ble utformet på 1980-tallet og utover som en reaksjon på mesterlæremodellen der praksislærer sin undervisning var malen som studenten skulle kopiere. I handlings- og refleksjonsmodellen er studenten den som styrer samtalen, og som setter agenda. En grunnleggende tanke er at veiledningen skal bidra til en utvikling av den praksisteorien studenten handler ut fra. Det er studentens handling, gjennomføring av timen, som det skal reflekteres over, og veileders rolle er å bidra til refleksjon over handling og valgene som ligger bak. I en streng lesing av modellen skal veileder i liten grad lansere alternative måter å handle på. «Det er altså hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den som veiledningen basert på handling og refleksjon dreier seg om.» (Handal og Lauvås 1990; 47)

I læringsteori er refleksjon et sentralt element (Schön 1983) og begrepet «den reflekterte praktikeren» har for eksempel hatt en stor innvirkning på vektlegging av refleksjon i veiledningen. Schön skiller mellom refleksjon i handling (reflection-in-action) – som er det som skjer i klasserommet, og refleksjon før eller etter handling (reflection-on-action). Her ser vi at Schön og Handal og Lauvås enige om at refleksjon er utgangspunktet for læring. Samtidig har Schön et element av modellering i sin teori som kommer fram i begrepet *refleksiv imitasjon*. Dette perspektivet åpner i større grad for en dynamisk veiledningspraksis der praksislærer kan benytte seg av flere og ulike tilnærminger i veiledningen av studenter, for eksempel at praksislærer modellerer eller kommer med konkrete vurderinger og råd til studentene. Dette perspektivet er ikke en del av handlings- og refleksjonsmodellen slik Skagen beskriver den; «Øvingslærerens makt skal dempes slik at en autentisk, reflektert, lærerstudent kan stige fram av veiledningen» (Skagen 2016; 69). Dersom en leser handlings- og refleksjonsmodellen slik, vil altså praksislærers erfaringer, vurderinger og tanker om studentens praksis ikke være viktig.

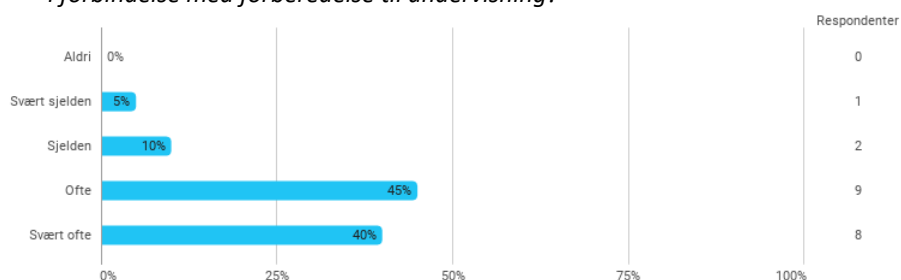
Hva sier praksislærere og studenter om MOSO i materialet?

I etterkant av utprøvingen av MOSO ble det sendt ut en generell spørreundersøkelse til alle lektorstudenter som har tatt LAPRA 102, dvs. langpraksis våren 2024, og til alle relevante praksisveiledere. Studenter og praksislærere som har deltatt i utprøvingen av MOSO har i tillegg fått spesifikke spørsmål knyttet til erfaringene med bruk av MOSO. Det er 21 respondenter i begge spørreundersøkelser. En del av spørsmålene handler om hvorvidt MOSO i det hele er brukt etter intensjonene, og i hvilke sammenhenger det er brukt og ikke brukt.

Spørreundersøkelsene

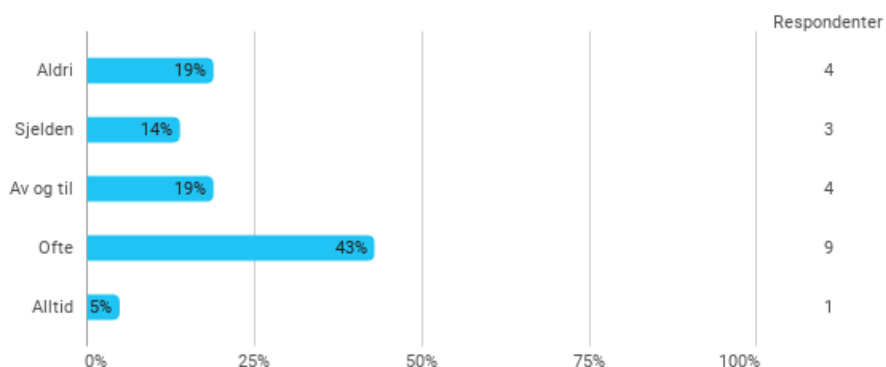
I svarene fra spørreskjemaundersøkelsen oppgir alle studenter som har deltatt i utprøvingen (dvs. som har fått tilbud om å bruke MOSO) at de har brukt planleggingsskjemaet i førveiledningsfasen i MOSO, og 85% at de har brukt det ofte eller svært ofte.

Tabell 1. Til studenter: Hvor ofte ble planleggingsmalen/planleggingsskjemaet (hva – hvordan og hvorfor) brukt i forbindelse med forberedelse til undervisning?



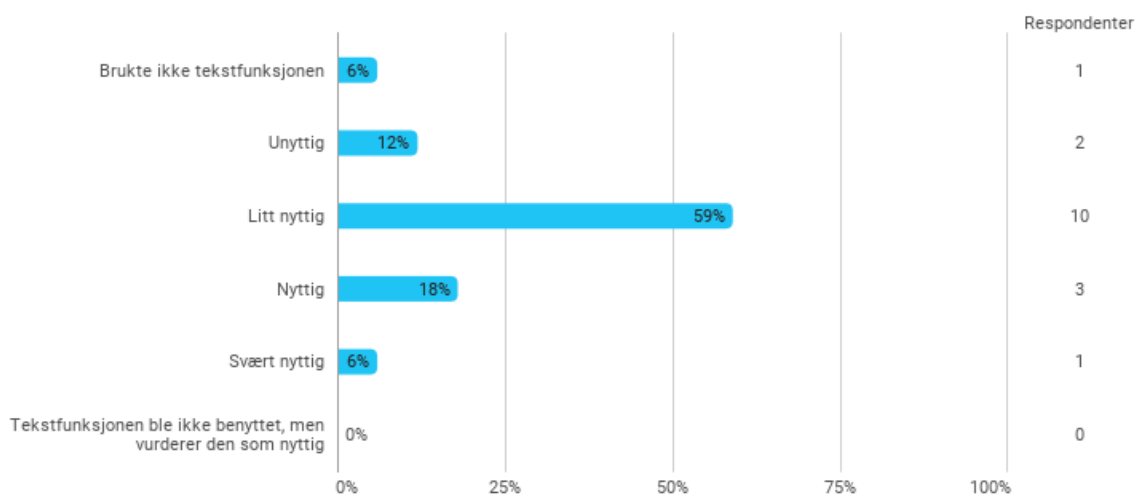
Slik sett kan vi konkludere med at MOSO i stor grad har vært brukt av studenter i førveiledningsfasen. Rundt 70% av praksislærerne svarer på sin side at de av og til eller ofte har kommentert på planene som har vært delt i MOSO, men en del praksislærere har tatt denne biten muntlig i stedet for skriftlig, og noen har også brukt andre kanaler som e-post og *Its learning* for å kommunisere om undervisningsplaner og andre ting som er viktige for undervisningen.

Tabell 2. Til praksislærere: Hvor ofte kommentere du som veileder på det utfylte planleggingsskjemaet (hva – hvordan og hvorfor) i forkant av studentenes undervisning?



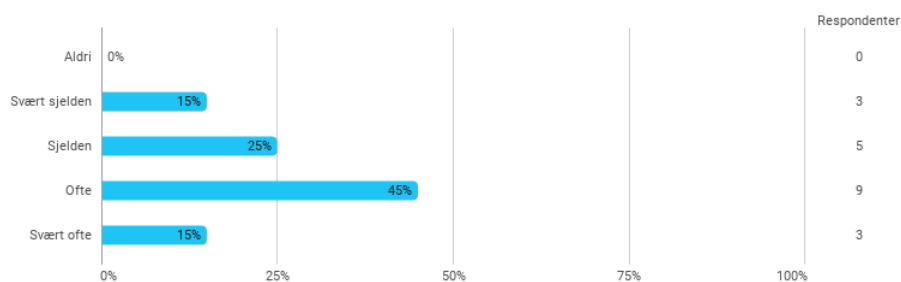
Når det gjelder observasjonsmodus, oppgir kun 30% av studentene at de har brukt tekstfunksjonen i MOSO til å gi tilbakemeldinger på sine medstudenter, og bare to studenter at de har brukt videofunksjonen. Rundt 50% av praksislærerne svarer at de brukte tekstfunksjonen til å kommentere studentenes undervisning av og til eller ofte, mens 19% svarte at de aldri benyttet tekstfunksjonen. Likevel er det slik at brorparten av praksislærerne svarer at de vurderer tekstfunksjonen som litt nyttig eller svært nyttig verktøy

Tabell 3. Til praksislærere: I hvilken grad vurderer du tekstfunksjonen i MOSO som et nyttig verktøy i forbindelse med praksisopplæringen?



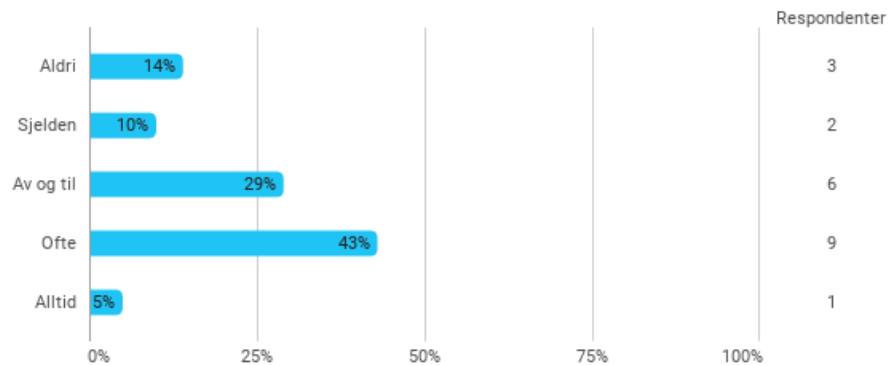
I MOSO-systemet er etterveiledningssamtalen den siste fasen i et veiledningsforløp. Her er tanken at studenter og praksislærere skal stjernemerke observasjoner som de vil ta opp i samtalen. Vi vet ikke spesifikt hvordan denne stjernemerkingfunksjonen er brukt, for de har ikke fått konkrete spørsmål om det, men halvparten av studentene oppgir at MOSO ble benyttet i veiledningssamtalene, og 40% vurderer MOSO som et nyttig verktøy.

Tabell 4. Til studenter: I hvilken grad ble MOSO benyttet i forbindelse med veiledningssamtaler?



Når det gjelder praksislærerne er tallene ganske sammenlignbare hva angår bruk. Rundt 50% av praksislærerne oppgir at de har brukt MOSO ofte eller alltid i veiledningssamtalene, mens rundt 80% av praksislærerne vurderer bruken av MOSO som et litt nyttig eller nyttig verktøy her.

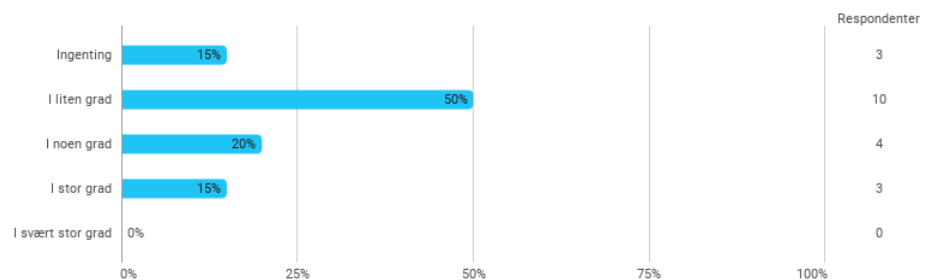
Tabell 5. Til praksislærere: I hvilken grad ble MOSO benyttet i forbindelse med veiledningssamtalene?



Vi kan altså konkludere med at MOSO har vært brukt i førveiledning, under observasjon og i etterveiledning, men at bruken er varierende.

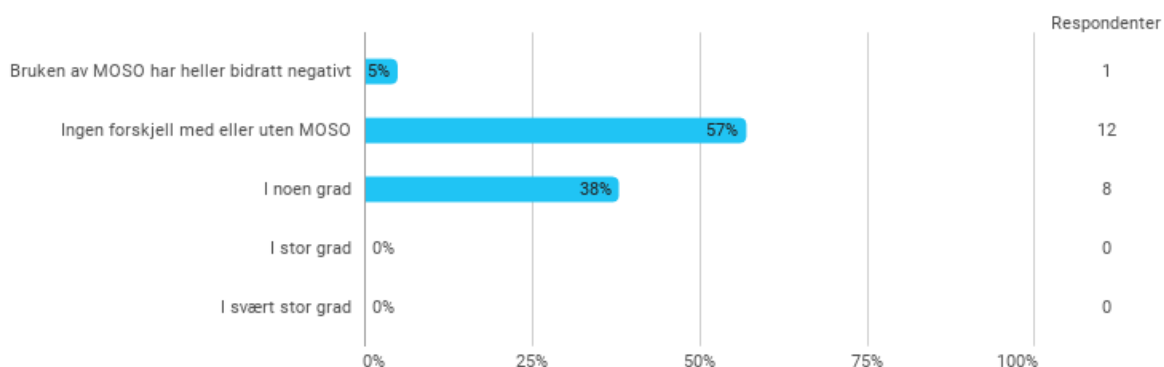
Når det gjelder den kvalitative verdien av MOSO, ser vi at 40% av studentene mener at bruken av MOSO har bidratt til økt læringsutbytte i praksis. Likevel er det bare 30% av studentene som karakteriserer seg som enten fornøyd eller svært fornøyd med å bruke MOSO som en del av praksisopplæringen.

Tabell 6. Til studenter: I hvilken grad mener du at bruken av MOSO har bidratt til å øke ditt læringsutbytte sammenlignet med praksis uten bruk av MOSO?



På praksislærersiden er det over halvparten som mener at det ikke er noen forskjell når det gjelder studentenes læringsutbytte ved bruk av MOSO enn uten bruk av MOSO. 38% mener at det i noen grad er slik forskjell.

Tabell 7. Til praksislærere: I hvilken grad mener du at bruken av MOSO har bidratt til å øke læringsutbyttet for studentene sammenlignet med praksis uten bruk av MOSO?



Vi kan altså ut fra resultatene slå fast at studenter og praksislærere som har brukt MOSO i denne studien, er delt i synet både når det gjelder hvor fornøyde de er med hensyn til MOSO som en digital praksisopplæringsplattform, og hvorvidt de mener at studentene får et økt læringsutbytte av å bruke MOSO sammenlignet med praksis der en ikke bruker MOSO. Interessant er det også å merke seg at når studenter og praksislærere blir spurt om de vil anbefale UiB å fortsette å bruke MOSO eller andre digitale verktøy i praksisopplæringen, er hele 60% av studentene usikre, mens rundt 30% av praksislærerne svarer det samme.

Ut fra spørreundersøkelsen kan vi altså konkludere med at selv om studenter og praksislærere uttrykker at de har brukt MOSO, at de har lært mye av å bruke MOSO, vil de som deltar i denne studien likevel ikke anbefale at UiB umiddelbart går videre med en slik digitalt plattform.

Fokusgruppeintervjuene gir imidlertid et litt annet bilde av erfaringene med MOSO (jf nedenfor).

Fokusgruppeintervjuer: Studentene om MOSO

Det er gjennomført 8 fokusgruppeintervjuer med studenter og lærere på de tre pilotskolene, og siktemålet er å få mer utdypende forståelse av de synspunktene som kommer til uttrykk.

Mange av studentene bekrefter det som spørreundersøkelsen viser, at MOSO i all hovedsak har blitt brukt i planleggingsfasen. Studenter som har brukt planleggingsmoduset i MOSO forteller at de får tilbakemeldinger på sine undervisningsplaner i forkant av undervisningen, gjerne skriftlig. En student sier at tilbakemeldingene er grundige, men at det ikke er forskjell fra tidligere praksisperioder. Andre opplever gjerne at de får flere tilbakemeldinger enn i tidligere praksisperioder. «Jeg fikk vel mer». En erfaring er at de får *bedre* tilbakemeldinger

«Jeg har opplevd bedre tilbakemeldinger i denne praksisperioden, mye på grunn av lærerne har vært mer på å gi, på både hjelp og tilbakemelding både i forkant av en undervisning og i etterkant.»

Tilbakemeldingene er bedre bl.a. fordi de er mer «pirkete». Det er imidlertid viktig å merke seg at det også er studenter som forteller at de ikke har fått førveiledning, selv om de altså har vært med i

et opplegg som gjør bruk av MOSO. Slik sett er MOSO ingen garanti for at studentene får førveiledning.

Studentene er også tydelige på at MOSO ikke er avgjørende for veiledningen: «Jeg tenker at MOSO er ikke et program som forsikrer at veileder gjør en god jobb. Det vil fortsatt være personavhengig.» En av studentene mener også at hen hadde fått samme tilbakemeldinger uten bruk av MOSO.

På bakgrunn av tall fra undersøkelsen og hva som blir rapportert i intervjuene, er det rimelig å anta at observasjonsmoduset ble brukt i varierende grad, men studenter som hadde praksislærere som brukte observasjonsmodus, opplevde at kommentarer som ble formulert der og da hadde en effekt «alt hun kommer på» og «når du er i MOSO får du alle slags tanker».

I materialet vårt er det kun to studenter som brukte videofunksjonen i MOSO. De gjorde det på eget initiativ, men legger til at praksislæreren var positiv til det. Ifølge studentene har imidlertid enkelte praksislærere uttrykt negative holdninger til å filme studentenes undervisning. «Det var egentlig mine to veiledere, de er litt oppe i årene med teknologi, så jeg tror de la det fra seg litt fort». Det ser ut til at praksislærers holdning til bruk av video i praksisopplæringen har stor betydning. En student uttrykker nemlig at hun gjerne ville ha latt seg filme «hvis noen hadde pushet», en annen at «... hvis man hadde blitt vant til det kanskje...». En annen student sier det slik: «Jeg hadde gjort det hvis veileder hadde bestemt seg for å gjøre det».

Det er rimelig at disse faktorene samt hensyn til elevene og utfordringer med å hente inn samtykke til filmen, er relevante for å forklare hvorfor bare to studenter nyttegjorde seg av videofunksjonen.

Det virker generelt som at praksislærerens holdning til MOSO hadde mye å si for hvordan og i hvilken grad studentene brukte MOSO. Noen studenter hadde praksislærere som var «veldig engasjert i dette programmet» og brukte det gjennom hele praksisperioden, andre studenter har kun brukt programmet i deler av perioden, eller i deler av veiledningsforløpet, f.eks. til å publisere og få tilbakemelding på undervisningsplaner. Andre har brukt MOSO med én av praksislærerne. Det kommer også frem at brukshyppigheten var størst i starten. Studentene begrunner det med at det var høye forventninger til at de skulle teste det ut da de startet praksisperioden, men at de etter hvert synes det var for tidkrevende å følge opp:

«Så tror jeg man må sette av mer tid til å få mer utfyllende planlegging, men også kommentarer før og etter, så hvis du skal gjøre det i åtte uker så blir man jo utbrent liksom, det går jo ikke an. Man kan jo ikke forvente at veileder sitter og skriver ned masse, masse greier for hver time».

Det er også studenter som ikke egentlig har fått brukt MOSO: «Jeg opplevde ikke at det var stor forskjell. Ingen av mine praksislærere så på opplegget eller kommenterte det før timen.»

Fokusgruppeintervjuer: Praksislærerne om MOSO

De fleste praksislærerne i materialet gir uttrykk for at de alltid har praktisert førveiledning, og «snakket om planen for timen» (14e). Noen synes at MOSO har bidratt til at studentene har fulgt opp sin del av førveiledningen bedre med MOSO – at MOSO legger opp til at de skal levere planer har gjort at de har levert planene tidligere, og at de har vært mer gjennomtenkte. «Det har vært veldig

greit å få disse planene hans på forhånd og gi innspill der inne. Det har fungert helt flott,» (02a) «men det som har vært positivt er at de blir tvunget til å skrive planer, og det har vært utfordrende. Det er ikke alle som liker å skrive planer.» (03a) «Studentene også måtte tenke på det [planen for timen] og at de måtte gå gjennom og jeg kunne kommentere [...], og at jeg kunne gå inn før vi hadde disse [førveilednings]øktene. At alle kunne være forberedt på det.» (06a)

Det kom merknader knyttet til det grafiske grensesnittet i MOSO: Noen kommenterte at de tradisjonelle planene fra UiB der formatet er et vanlig worddokument med en tabell bidrar til bedre planlegging fra studentenes side: «planen er litt forenklet i forhold til hva jeg har vært vant til at studentene har hatt.» (04a).

Andre kommenterte også at det var teknisk vanskeligere for praksislærerne å kommentere i planen i malen i MOSO:

«[...] i MOSO der kommer det nedover, at du må skrolle fram og tilbake [...] det blir veldig mye fram og tilbake der, så det er mye mer oversiktlig synes jeg i hvert fall å ha det i kolonner bortover.» (04a)

Over så vi at noen lærere fikk flere og tidligere planer fra studentene. Et sted opplevde de det motsatte – at studentene leverte planer senere: «Det at det var mulighet for digital planlegging, gjorde vel heller at planene kom senere.» (14f). Videre fortsetter samme lærer:

«jeg har ikke noe behov for egentlig å gi så mye tilbakemeldinger på planene før timene skjer, jeg har lyst til at de skal få lov til å prøve det de vil» (14g).

Sett opp mot andre praksislæreres opplevelse av at planer har kommet tidligere inn og at de har fått veiledet mer, kan kanskje de sent innleverte planene knyttes til praksislærers tanke om at studentens egen utprøving og refleksjon er et ideal, og dermed at førveiledning ikke er en viktig del av dette. Studentene har dermed ikke selv læringsutbytte av å levere planer inn i god tid, når disse kun blir brukt som oversikt over timen, fordi etterveiledningen er prioritert.

I et intervju etterlyser praksislærerne *langtidsplanleggingsmal* eller format. I langpraksis er noe av målet at studenter også skal få øvd seg på å planlegge undervisning over lengre tid. Det er vanskelig å bruke MOSO til det slik det foreligger:

«En må jo kunne lage andre dokument en bare økt en, økt to, økt tre osv. Skjønner du meg? Periodeplan. For en vanlig lærer sitter jo ikke bare og planlegger en time den neste dagen. Du ser jo det i en sammenheng, sant?» (11u)

«Jeg er litt enig for jeg måtte egentlig hver eneste økt påpeke at det må henge sammen med temaet eller forrige økt. Jeg vet ikke om det kanskje mangler noe i det skjemaet som gjør at studenten blir bevisst på at du faktisk må tenke helhetlig.» (12m)

«det er det som på en legger opp til i MOSO, synes jeg. At blir sånn en, så er du ferdig med den, så er du, Mens det at, men mine har laget en sånn plan for hele perioden, og den fant vi jo ikke ut hvor den skal ligge. Så den ble jo sånn på et annet dokument.» (09g)

I samtalene med lærerne kommer det altså fram at syn på betydningen av førveiledning og denne fasens funksjon er varierende, men at de fleste lærerne har lagt vekt på at studentene skal levere en

plan også før MOSO. Det kan tenkes at førveiledningen har et større potensiale for læring enn det som er tilfelle i dag, både med og uten MOSO, men at MOSO i noen grad kan bidra til studenten opplever et større press på at plan for timen skal leveres og oftere blir levert, slik at student og praksislærer kan diskutere dem. Dette blir også understreket av noen lærere: «Jeg tror jeg hadde trengt dette verktøyet i fjor for en litt mindre selvstendig student.» (13e)

De fleste praksislærerne i intervjuene forteller at når de *observerer* studentene i klasserommet, er de vant med å skrive for hånd for seg selv og så sile litt og oppsummerer tankene sine i samtaler med studentene i etterveiledningen. Her representerer MOSO en ny arbeidsmåte. MOSO legger opp til at en publiserer kommentarer digitalt etter hvert som en observerer og tenker på ting i undervisningen. Flere av lærerne problematiserer dette:

«Dette er min stream of consciousness. Det er ikke alt hun trenger å se av det. Og derfor legger jeg litt bånd på meg nå når jeg skal formulere meg. [...] Så min tanke er at det er den gode samtalen som er kvalitet for veiledning. Og det handler også om å stille de gode spørsmålene.» (11g).

Andre synes dette har fungert godt i MOSO og har en annen tilnærming: [...] jeg sitter ikke og tenker, på at, [...] jeg skriver bare jeg. Om det er stygt eller, så bryr jeg meg ikke. Jeg tenker at det må en student tåle.» (12a)

En annen side ved observasjonsmodus som blir tatt opp i intervjuene handler om det rent tekniske. Det er studenten selv som må gjøre planleggingsmodusen om til observasjonsmodus. Flere praksislærere ønsker at også de kan gjøre dette, at de ikke er avhengige av at studentene husker det før timen. (04d, 03c) En annen kritikk handler om at kommentarene er synlig for studentene underveis i timen og kan ta oppmerksomheten bort fra selve undervisningen – at de korrigerer seg selv underveis. Praksislærerne tenker at dette virker forstyrrende på undervisningssituasjonen. Det burde være mulig å bestemme når kommentarene blir publisert. (02b).

Flere veiledere har valgt vekk å bruke hele eller deler av MOSO i forbindelse med etterveiledningen fordi verktøyet legger opp til en veiledningspraksis som bryter med deres veiledningsideal. Dette gjelder spesielt muligheten for å gi kommentarer på undervisning i observasjonspraksis. Her er det flere veiledere som trekker fram at det at kommentarene i observasjonsmodus er synlig for studentene med en gang og før etterveiledningen, *forstyrrer studentenes refleksjon*:

«God veiledning er å få studentene til å reflektere over egen lærerrolle og praksis. [...] Jeg synes det er viktig også at studentene selv får vurdere før han får dommen fra oss, eller kommentarene fra oss. Vi har ikke brukt det helt sånn som MOSO har lagt opp til det, for jeg har tenkt at det har vært viktig at han selv har fått før man evt. går inn og ser på disse kommentarene. Litt sånn selvrefleksjon.» (07a)

I forlengelsen av dette – i tråd med praksislæreres ideal om refleksjon, kommenterer noen praksislærere at studentene i etterveiledningen gjentok det samme som praksislæreren hadde kommentert i observasjonsmodus: «Jeg sluttet å bruke det, jeg sluttet å kommentere timene. For det at jeg fikk akkurat det samme. Vi satt der og bare vi må jo snakke om noe mer. Gikk tilbake til det med å ikke kommentere i teksten, så diskuterte vi heller sånn som jeg har pleid å gjøre. Jeg synes det fungerte bedre» (09d)

En annen praksislærer har brukt kommentarer i observasjonsmodus i stor grad, men har opplevd det slik:

«Det har vært litt hemmende for den samtalen vi har hatt, etterveiledning, for da har hun allerede lest mine kommentarer. De samtalene blir ikke så gode altså, for det første så blir det hva tenker du selv med den timen, hva kunne du gjort annerledes? Da har hun allerede lest hva jeg tenker, for det blir en unaturlig samtaler. Da har jeg ikke så mye mer å kommentere etterpå heller.» (110).

Dette er en interessante kommentarer fordi vi her kanskje aner at etterveiledningen handler om det som har skjedd i timen, heller om dypere pedagogiske og didaktiske spørsmål - og dermed bekrefter litteratur som peker på dette som et forbedringspunkt i veiledning. Et annet funn i litteraturen er at studenten er lite aktiv, og at etterveiledningssamtalen kan ha preg av monolog fra praksislærers side. Dette forteller vårt materiale mindre om. Noen studenter og praksislærere i MOSO-studie rapporterer om dypere refleksjoner og samtaler når MOSO er brukt slik at alle er bedre forberedt. Det kan se ut til at MOSO kan bidra til bedre etterveiledning, men bare dersom verktøyet settes i sammenheng med hva vi vet om hva som er god veiledning i en implementering. (Det er interessant at begge disse praksislærerne som tidligere framhever samtalen som et viktig verktøy i veiledningen, ikke opplever kommentarene og muligheten for refleksjon mellom observasjon og veiledning som fruktbar for samtalen.)

Konklusjon av undersøkelser av MOSO-bruken

Erfaringene fra undersøkelsen gir generelt et blandet inntrykk. Det kan illustreres gjennom tallene for hvordan studenter og praksislærere vurderer spørsmålet om de vil anbefale at lektorutdanningen benytter MOSO eller tilsvarende digitale verktøy. Her svarer rundt 40 % av praksislærerne at de er positive, mens 30% er enten negative eller usikre. Blant studentene er det imidlertid 65% som usikre på om de vil anbefale lektorutdanningen å fortsette å benytte MOSO eller lignende verktøy som en del av praksisopplæringen.

I fokusgruppeintervjuene uttrykker imidlertid studentene mer positivitet til bruken av MOSO, særlig knyttet til førveiledning. Studentene synes selv at de lærer av å få konkrete og direkte tilbakemeldinger fra praksislærere, særlig på undervisningsplanene. At de legger vekt på dette, kan først og fremst implisere at de savner slike tilbakemeldinger fra praksisveilederne, men vi noterer oss at et verktøy som MOSO, gjennom sitt design, kan bidra til å få det til. På spørsmål om hvorvidt MOSO kan bidra til økt kvalitet, er svaret deres at MOSO kan sikre at alle får den veiledning de har krav på. Det handler igjen om det designet for veiledning som ligger i MOSO.

Praksislærerne på sin side vurderer at MOSO er forstyrrende for den måten de ønsker å veilede på, men de ser for eksempel at MOSO stiller krav til at studentene leverer undervisningsplaner i god tid før undervisningen starter, og at MOSO dermed strukturerer veiledningen.

Det kan samtidig diskuteres hvorvidt den strukturen og det læringsdesignet som fremhever førveiledning og mer konkrete og direkte tilbakemeldinger er noe som egentlig er så spesifikt knyttet til MOSO.

Hva sier praksislærere og studenter om hva god veiledning er i materialet?

Hva er god veiledning?

Under vil vi med utgangspunkt i Lejonberg (2019), Bjørndal (2023) og Skagen (2007, 2016) gjennomgå noen sentrale momenter i hva vi ut fra faglitteraturen forstår som god veiledning, før vi ser på hva praksislærerne i vårt materiale mener god veiledning er.

I artikkelen «Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur» av Eli Lejonberg (2019), undersøker hun hvordan styringsdokumenter, forskning og faglitteratur beskriver god veiledning og veilederrollen. Hun tar utgangspunkt i en modell basert på Clutterbock (2015), videreutviklet av Mathisen (2015), der fire veiledningsroller beskrives langs to akser. En akse handler om hvem som styrer veiledningen, er det praksislærer eller student? Den andre aksen handler om hva formålet skal være, utfordre eller støtte. De fire veiledningsrollene blir kalt *guide*, *kritisk venn*, *lytter*, *katalysator*. Vi brukte denne modellen som en del av fokusgruppeintervjuet knyttet til ulike spørsmål for praksislærere og studenter: *Hvilken veiledertype identifiserer du deg som?/Hvilken veileder fungerer best for deg?*

Veilederrolle	Beskrivelse av veilederatferd	Sentrale rollekjennetegn
Guide	Veileder forteller veisøker hva han/hun mener kan være hensiktsmessig i ulike sammenhenger.	Dirigerende rolle. Det primære formålet er å støtte veisøkers tenkning.
Kritisk venn	Veileder utfordrer veisøkers refleksjon over eget arbeid og utvikling.	Dirigerende rolle. Det primære formålet er å utfordre veisøkers tenkning.
Lytter	Veileder bidrar til at veisøker analyserer sin situasjon og sitt arbeid.	Ikke-dirigerende rolle. Det primære formålet er å støtte veisøkers tenkning.
Katalysator	Veileder henviser til andre kilder (eksempelvis forskning eller andre yrkesutøvere) som kan bidra til å utfordre veisøker.	Ikke-dirigerende rolle. Det primære formålet er å utfordre veisøkers tenkning.

(Lejonberg 2019)

I styringsdokumenter, og i faglitteratur i veiledningsutdanninger finner Lejonberg beskrivelser som legger stor vekt på at veileder skal bidra til refleksjon og at det er studenten som styrer løpet. I forskning finner hun også «funn som indikerer hvordan ulike veilederroller kan være hensiktsmessig.» (Lejonberg 2019;12) Lejonberg forklarer dette med den sterke posisjonen Handal og Lauvås har hatt på veiledningstradisjonen i Norge gjennom sin handlings- og refleksjonsmodell, og som dermed preger styringsdokumenter, lærerutdanning og veilederutdanning (jf. vår utlegning ovenfor). Skagen slår også fast at Handal og Lauvås har hatt en sterk påvirkning på veiledningsfeltet. (Skagen 2007, 2016)

Et spørsmål Lejonberg (2019) og Skagen (2016) stiller, er om handlings- og refleksjonsparadigmet har gått på bekostning av andre måter å veilede på. I forskning på veiledertradisjon er praksislærers vektlegging av refleksjon basert på handlings- og refleksjonsmodellen tydelig. Lejonberg bruker betegnelsen «kritisk venn» og «lytter» om denne måten å være veileder på. En metastudie av kvalitativ forskning på veilederutdanning internasjonalt (Aspfors og Fransson, 2015) viser ifølge Lejonberg at egenskaper som evne til kritisk tenking, refleksjon og analyse er viktig for en veileder. Men Lejonberg peker også på andre forskere som understreker fordeler ved å være en rollemodell i veiledning av lærerstudenter. Lejonberg finner i sitt doktorgradsarbeid (2016, 2018) at når praksislærer gir klare råd og komme med vurderinger, møter man studentens behov for klare tilbakemeldinger. Det bidrar positivt til studentens mestringsforventning, noe som igjen ser ut å ha positiv korrelasjon med studentens framtidige utholdenhet i yrket. Lejonberg konkluderer slik: «På bakgrunn av slike funn kan man argumentere for at veileder må kjenne til ulike strategier og metoder for å kunne tilpasse veiledningen til studentens behov. (Lejonberg 2019; 11) Både Skagen (2016) og Smith (2016) peker på at kvaliteten i veiledningen kan økes dersom praksislærer tar i bruk et variert repertoar av innfallsvinkler i veiledningen. Skagen (2016) finner i sin undersøkelse av praksislæreres faktiske veiledning har inneholdt flere elementer av modellering enn det handlings- og refleksjonsmodellen legger opp til. Han peker også på en motsetning mellom synet på undervisning som et håndverk og fag – og forskningslitteraturens sterke vektlegging av refleksjonen i undervisning.

Ifølge Skagen (2007, 2016) er det flere problemer med handlings- og refleksjonsmodellen. Et problem er at «Veilederens rolle blir kommentatoren, ikke den erfarne yrkesutøveren som kan vise eksempler på god praksis.» (Skagen 2007; 49). Et annet problem er at både handlingen (studentens yrkesutøvelse), men særlig refleksjonen (over studentens praksisteori) blir et mål i seg selv og ikke er knyttet til kriterier for hva god undervisning er og når en lærer er god nok, dermed blir lærerevaluering problematisk (Skagen 2007; 48). Et viktig element i modellen er at refleksjon først kommer etter handling – altså at det er refleksjon i etterveiledning som er viktig – da først har den ubevisste praksisteorien blitt synlig og kan reflekteres over. I denne modellen virker det dermed heller ikke som om refleksjon før handling åpenbart blir vektlagt, selv om dette kanskje er en noe streng lesing av modellen. Like viktig er det hvordan modellen blir forstått og gjennomført i praksis.

Hvilke ideal for veiledning, og hvilken praksis beskriver praksislærerne i fokusgruppeintervjuene?

Vi ser klare spor etter handlings- og refleksjonsmodellen i vårt materiale. På spørsmål om hva som er god veiledning, legger flere praksislærere vekt på at studentene skal «få lov til å prøve seg på forskjellige ting» (09), «finne [sin] egen måte å være [lærer] på.» (12h). Idealet for mange ser ut til å være at studenten lager en plan for timen og gjennomfører planen uten for mye inngripen. Dette er i tråd med handlings- og refleksjonsmodellens vektlegging av at det er studentens praksisteori som ligger til grunn for undervisningen. Flere legger dermed vekt på at etterveiledningen er den viktigste arenaen for refleksjonene:

«[...] det som har vært målet mitt hele tiden er at de må få lov til å prøve seg i ting selv om jeg ikke tror det vil fungere. Noen ganger kan de kanskje få en advarsel på det jeg tror ikke det kommer til å fungere for sånn og sånn, men som regel så kommer den samtalen etterpå.

Med hvordan gikk dette her. Og så kommer refleksjonene, hvorfor funket ikke dette og sånt.» (14)

En annen lærer legger vekt på samtalerne både før og etter undervisning som viktig for veiledningen: «Jeg tror da at den samtalen man har kanskje både i forkant og spesielt i etterkant er den beste delen av veiledningen» (11). En annen lærer gir et eksempel på hvordan hen bidrar til refleksjon i praksis i førveiledningen når en student har planlagt litt mye i en time – og hen er bekymret for studentenes læring:

«i stedet for å si «dette er alt for ambisiøst», se her du får jo ikke tid til dette, så sier jeg ok, så der skal du bruke så lang tid, hvordan er det når vi begynner [..] sånn at de forhåpentligvis kommer fram til det selv.» (06)

Hen legger vekt på å stille spørsmål som kan hjelpe studenten selv til å reflektere over tidsbruken i undervisningsøkten handlings- og refleksjonsmodellen i bakhodet – at studenten skal komme fram til det selv. Vi kan tenke oss at dette igjen bidrar til studentens løpende refleksjon i et framtidig yrke.

Handlings- og refleksjonsmodellen kommer også til uttrykk i at flere tar tydelig avstand fra at de skal fungere som modeller for god praksis: «prøver å unngå hele den guide, forbilde, rollemodell, er ikke interessert i å være noen sitt forbilde eller rollemodell» (14) En annen sier det slik: «Jeg merker at studentene er mer gira på å putte meg i en sånn guide/rollemodell-boks, og at jeg protesterer, men også fordi at det føles veldig lite naturlig.» (05)

Denne læreren tenker at det kanskje har med hens personlighet å gjøre, men flere vegrer seg for å være rollemodell. Dette er et interessant funn. Det er jo fordi en har erfaringer og bør ha jobbet tre år som lærer at en er praksislærer. Dette kan kanskje sees i sammenheng med den tilbaketrukne veilederrollen handlings- og refleksjonsmodellen legger opp til.

Noen praksislærere uttrykker skuffelse over studentenes refleksjoner:

«Så nå har jeg prøvd å litt på en måte sånn slippe litt, og så skal de være alene i klasserommet og reflektere rundt hvordan det gikk etterpå. Da blir det kanskje litt taust.» (11)

Her ser vi at praksislærerne forventer at studentene har flere tanker og refleksjoner rundt egen praksis enn det studentene faktisk har grunnlag for. Kan dette handle om at praksislærerne tror studentene har fått et bredere grunnlag for refleksjon enn det de har?

Praksislærerne beskriver en praksis der de noen ganger velger å være guide/rollemodell og gi råd: samme lærer som er sitert i avsnittet over fortsetter med: «[jeg prøver å] være en slags katalysator og si sånt som: Har du tenkt på dette? Har dere vurdert denne framgangsmåten, har du tenkt på det?» (14) Her beskriver hen seg selv som en praksislærer som også kommer med konkrete råd og forslag om praksis, selv om det er i spørsmålsform. Altså er praksislærer 14 også en slags rollemodell, selv om hen ikke har dette som ideal. Andre kommer også inn på at de gir råd og kommer med forslag: «Så da prøvde jeg å foreslå ting. [...] Så det blir plukket fra min historikk da.» (05) I denne formuleringen aner en at praksislærer 05 kanskje ikke tenker at dette er helt gunstig, at det er nødvendig med råd og forslag i situasjonen, men at hen ikke er sikker på at hens historikk er riktig sted å gå. Noen få praksislærere er tydelige på at de også må gi klare tilbakemeldinger på ting som

ikke fungerer: «Men det jeg kanskje har blitt flinkere til det er å så tørre og si at dette må du, dette må du ta alvorlig. Dette må du gjøre noe med.» (02) Noen kommer inn på at en må veilede studenter i disiplin-faget – hvordan de kan lese seg opp slik at faget blir korrekt: «så må en jo komme med noen føringer hvis en mener at her har studenten forstått dette ikke helt riktig for eksempel.» Dette er lite tematisert ellers i intervjuene.

Praksislærerne ser studentene an – og tilpasser og ønsker å støtte opp om utviklingen deres: Praksislærere nevner noen steder at det er viktig å tilpasse veiledningen til studentene. At de er forskjellige og trenger ulike ting fra veiledere. Flere kommer inn på at studenter som er usikre eller selvkritiske, kan trenge en veileder som støtter opp om valg studenten gjør og hjelp til å se positive sider ved studentens undervisning: «Så det er jo litt det der altså å trygge dem og få dem til å finne ut hva de er gode på og dyrke det i stedet for bare å se på ting de kunne gjort bedre.» (01) Med en slik innstilling vil nok også handlings- og refleksjonsmodellen være nyttig – og dette kan bidra til å bygge mestringfølelse og selvtillit. En lærer beskriver ideal og praksis slik:

«[...]at de selv ser litt kritisk på det de gjør i stedet for at det skal være sånn at her burde du gjøre sånn og her burde du gjøre sånn. Men selvfølgelig så ser jeg jo ofte at studenten spør meg ja hva ville du hatt gjort selv i en sånn situasjon, og da ville jeg jo være en rollemodell.» (01c)

Her ser vi både at praksislæreren har et ideal om å bidra til studentens kritiske refleksjon, samtidig som det å komme studenten i møte gjør at en er en rollemodell og gir konkrete råd når det er nødvendig.

Praksislærerne legger vekt på å gjøre studenter klar for alle sider ved lærerhverdagen - at de er en veiviser inn i yrket. En lærer er opptatt av alt det som inngår i lærerrollen:

«jeg var tydelig med studenten på at i tillegg til dette her med veiledning i det som skjer i klasserommet så ville jeg også legge litt fokus på alt andre da som påvirker en lærers hverdag.»(12)

Hen følger opp senere med å nevne samtaler med elever, møter med kollegaer og alt det som er utenfor klasserommet. En annen lærer er opptatt av planlegging på kort og lang sikt som et område det er viktig at studentene blir gjort oppmerksomme på og får trent seg i. Flere nevner at de øver studentene på å planlegge undervisning over kort tid – for at de skal venne seg til tidspresset de fleste opplever i læreryrket. Og at det er greit at ikke alle timer er nyskapende og spennende. Så er det også noen som peker på at det er noen studenter som trenger å øve på mer variasjon i undervisningen slik at ikke alt blir likt.

Hvilket ideal for veiledning, og hvilken praksis beskriver studentene i fokusgruppeintervjuene?

Studentene lærer gjennom å reflektere, men ønsker at praksislærer skal tre tydeligere frem i refleksjonssamtalen. En student uttrykker det slik: «Jeg er veldig glad i muntlige tilbakemeldinger og at man får ja diskutert litt rundt ting da.» (E1) Samtidig understreker studenten «At det ikke bare er meg som skal svare på hvorfor, men at man også liksom får en diskusjon rundt det da.» (E1). Studenten ønsker tydelig at praksislærer også skal delta i refleksjonen. En annen student ønsker fra

praksislærer at de kan «stille spørsmål får oss til å reflektere over valgene vi tar.» (B10) Flere studenter peker likevel på at det er lite tilfredsstillende å bare «...blitt stilt litt spørsmål der vi skal noen vei, og så vet jeg ikke alltid hvor vi skal...Da blir det litt sånn hvor vil du at jeg skal gå her?» (G10). En student antyder at det er en ansvarsfraskrivelse fra praksislærerens side å «bare sitte og lytte ...De har fått funnet ut av tingene selv.»(H14) Studentene ser ikke poenget med å ha samtaler hvis det bare er de som skal vurdere det som har skjedd i de ulike undervisningsøkter, snarere ønsker de at praksislærerne tar en mer aktiv rolle og gir dem tilbakemeldinger. Flere studenter gir uttrykk for at veiledningssamtalen kan være vanskelig å tolke. «Da føler jeg poenget med veiledning er borte for min del. Hvis jeg hadde visst hva som var feil, så hadde jeg tatt tak i det selv. Jeg føler sånn hvis det var sånn at jeg skulle ha funnet ut av det selv uansett, så sitter der og ha den veiledningssamtalen.» (G15). I et slikt perspektiv sitter praksislærer med kortene tett mot brystet, og studentene vet lite hva som forventes av dem i refleksjonssamtalen. I materialet er det også studenter som rapporterer at de ikke får andre tilbakemeldinger i refleksjonssamtalen enn at dette var bra. Vi ser at studentene problematiserer handlings- og refleksjonsmodellen. De er interessert i å reflektere og mener at de lærer av å vurdere seg selv, men er usikre på hva refleksjonen skal føre til.

Studentene ønsker at praksislærer skal gi konkrete tilbakemeldinger. De vil ha råd og tips, ikke bare spørsmål. Studentene etterlyser konkrete tilbakemeldinger av typen «ærlige og direkte tilbakemeldinger.» (H1), og gjerne det «litt ubehagelige». Studentene ønsker tilbakemeldinger som tar tak i det de ikke får til, det som kan «omjusteres eller tilpasses» (H9). Andre legger vekt på få vite hva som har fungert bra. Studentene etterlyser altså at praksislærer er konkret. Med konkret mener de at praksislærere kommer med sine oppfatninger av hva som har skjedd i undervisningsøkten, gir tydelige råd, og deler erfaringer fra sin egen undervisningspraksis. Studentene vil gjerne både høre praksislærernes egne erfaringer med hva som har fungert i klasserommet og hva som ikke fungerer. De ønsker i det hele tatt at praksislærerne skal tre tydeligere frem med sine erfaringer, og at de også kan gi svar. «Da likte jeg egentlig bedre den veilederen jeg hadde i høst, for han var mye mer kritisk. Han hørte først på hva vi hadde å si og så kom han med dette her kan du ikke gjøre med denne klassen, på en måte. Prøv å gjøre dette i stedet.» (J17). Studentene ønsker kort sagt å få vite «hva som er riktig» (C8)

Studentene ønsker tilbakemeldinger på hele prosessen med å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning, ikke bare etter at undervisningen er gjennomført. «noen ganger er det jo greit å snakke før timen også for eksempel hvis man er usikker på et opplegg og at man får veiledning både på opplegget man har laget» (B1). I et typisk MOSO-forløp får studentene tilbakemeldinger skriftlig på sine undervisningsplaner. Dette er det tydelig at studentene lærer mye av. En student forteller at tilbakemeldingene på undervisningsopplegget fører til at de forbedrer det: «jeg tror det har ført til at jeg får tenkt meg litt mer over mitt opplegg» (A7), og at resultatet derfor blir bra «det gjorde at jeg faktisk jobba jo mye bedre med alt jeg skulle levere... Stress for meg, men bra for resultatet.» (J7)

Oppsummering av hva praksislærerne og studentene mener om veiledning i materialet

I intervjuene ser vi en tendens til at praksislærerne først og fremst tenker at god veiledning bygger på refleksjon etter undervisningen, og at de selv helst ikke bør komme med sine vurderinger, tanker og ideer før studenten har tenkt selv. Da tenker de at studentene kommer til å lære mest av praksisen

sin. Studentene sier at refleksjon og anledning til å tenke over praksis er viktig for læringsutbytte, men flere av dem peker på at de ønsker og forventer tydeligere tilbakemeldinger og klarere råd om hva som fungerer og hva som ikke fungerer enn det de ofte føler de får.

I intervjuene kommer det også fram at praksislærerne i sin praksis varierer veiledningen mer enn idealet skulle tilsi, flere av dem er tydelige på at de tilpasser seg de ulike studentene og situasjonene, og at de også er rollemodeller når det er nødvendig. Noen praksislærere uttrykker en viss skuffelse over studentenes evne til refleksjon, mens studentene på sin side uttrykker en viss oppgitthet over alle refleksjonsspørsmålene som kan komme i veiledningssamtaler og som de ikke har svar på, og spørsmål som de heller ikke føler bidrar til læring. Dette er i tråd med det Skagen (2016) skriver om hvordan praksislærere forstår sin rolle. Praksislærere oppfatter veilederrollen på ulike måter og tar ulike strategier i bruk. Han nevner at praksislærere ofte forstår rollen sin slik at de skal innvie studentene i lærerprofesjonen slik skolen og/eller praksislæreren har forstått den. Noen praksislærere legger vekt på studentenes mestring, og andre på åpne refleksjonsspørsmål, men mange erfarte at studentene ikke maktet å følge opp invitasjonen til refleksjon. (Studiene det vises til er Skagen selv fra 2009 og 2010).

Konklusjoner fra utprøvingen ved lektorsenteret

Ut fra pilotstudien sitter vi igjen med følgende inntrykk (som blir gjennomgått i rapporten):

- MOSO kan gjennom sitt læringsdesign bidra til sikre lik praksis mellom studentene.
- MOSO kan gjennom sitt læringsdesign bidra til tett oppfølging av studentene over tid fordi det er tydelige forventninger til hva studenter og praksislærere skal gjøre i de tre (eller fem) fasene som veiledningsforløpet i MOSO består av.
- MOSO ser ut til å ha størst effekt i førveiledningsfasen der studentene får konkrete tilbakemeldinger på undervisningsplaner. I MOSO er førveiledningsfasen en viktig læringsarena, og en standardfase. Kontrastivt viser det seg at tilbakemeldinger på undervisningsplaner ikke er så vanlig i praksisforløp uten MOSO. Der har studenter og praksislærere gjerne større fokus på etterveiledningsfasen.
- Både praksislærere og studenter ser at MOSOs videofunksjon (i teorien) kan føre til god studentlæring, men få studenter har brukt denne funksjonen i pilotstudien.
- Studentene har brukt planleggingsfunksjonen i MOSO i stor grad, og et stort flertall vurderer at de ulike funksjonalitetene (tekst, bilde og video) er nyttige.
- Tross i positive tilbakemeldinger på konkrete tiltak knyttet til MOSO vil et stort flertall ikke anbefale at lektorutdanningen benytter MOSO eller lignende digitale verktøy. Praksislærerne er mer skeptiske enn studentene. Rundt halvparten av praksislærerne oppgir å ha brukt MOSO til å gi dokumentere observasjoner av studentenes undervisning skriftlig. Det er særlig denne skriftliggjøringen av observasjonene som har vært problematisk for praksislærerne. De mener at skriftlige kommentarer som studenten kan lese i sanntid, forstyrrer gjennomføringen og studentenes refleksjon rundt undervisningen.

- Vi tror at studentene vegrer seg imot å bruke enkelte elementer i MOSO fordi praksislærerne er skeptiske. Vi finner underlag for hevde det i fokusgruppeintervjuene.
- Vi tror videre at vegringen blant lærerne henger sammen med at den bryter med en del sedimenterte forestillinger og praksismåter hos praksislærerne. Den dominerende forestillingen i praksislærerkorpset kan koples til Handal/Lauvås handlings- og refleksjonsmodell (jf. nedenfor), og synet på at den representerer den ideelle måten å veilede studenter på. I denne modellen er refleksjon over handling helt sentralt, og denne refleksjonen blir aktivert og gjort eksplisitt i etterveiledningssamtalen. Vi mener at handlings- og refleksjonsmodellens dominans fører til at praksislærere ikke tar i bruk hele verktøykassen når de veileder studenter. Vi vil derfor konkludere med at det er praksislærernes forestillinger om veiledning vi bør gripe tak i for å få digitale verktøy som MOSO til å fungere.

Litteratur

Wennergren, A., Thornberg, F., Bjørndal, C., Mathisen, P. (2018): Lärarstudenter som aktörer i interaktiv observation och handledning En studie om digitala redskap i VFU-handledning på övningskolor. Lenke: <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/1078/2784>

Wennergren, A., Nehez, J., Nagy, C., Godolakis, Nilsson, L., Wirén, F. (2023): Treparsamtal med digitala observationssunderlag – en framgångsfaktor för lärarstudenters deltagande og resonemang. Nordvei vol.8, e3703, 20234. Lenke: https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/3703/3613?fbclid=IwAR2piGvei vol.8, e3703, 2023_9gbGhLB0Mmmb6xIVUv4WOpQqrjVeX0VKJr7xaXPjCm55Fdxin6I

Bjørndal, C., Mathisen, P., Wennergren, A. & Thornberg, F. (2023): «Exploring the use of Technology designed to support the supervision process in teaching training placement» Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk, 8(1)

Lejonberg, E. (2019): Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur. Nordvei vol.4 nr.1 (2019). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1383>

Skagen, K. (2016): Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I Østern & Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv* (s.59- 80). Bergen: Fagbokforlaget.

Skagen, K. (2007): Et tema av «ytterste viktighet» - om veiledning i det senmoderne. I Kroksmark & Åberg (red): *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s.34 - 55). Bergen; Fagbokforlaget.

Smith, K. (2016): Mentorere – skolebaserte læreutdannere: ansvar og krav. I Østern & Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv* (s.197 - 209). Bergen: Fagbokforlaget.

Lenker til grunnlagsmateriale

[Opplegg til fokusgruppeintervjuer.docx](#)

[MOSO-undersøkelse praksislærere](#)

[MOSO-undersøkelse studenter](#)

[Transkriberte intervju med lærere - OneDrive \(sharepoint.com\)](#)

[Transkriberte intervju studenter - OneDrive \(sharepoint.com\)](#)

Tilgang til grunnlagsmaterialet er ikke allmenn.

