

«Nå tenker jeg som en lærer» – veiledning med nettbasert praksisskjema om skikkethet som artefakt

Mette Hvalby

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger, Norge
Korrespondanse: mette.hvalby@uis.no

Abstract

This study aims to explore preservice teachers' perceptions of their suitability for the teacher role through mentoring. A template was developed to provide preservice teachers insight into their professional progress and the research question was: *What are preservice teachers' and mentors' experiences with using online templates concerning suitability as artefacts in mentoring?* A qualitative research design with three data sets supported the research question: Reflection notes and focus group interviews with 1st year preservice teachers, in addition to focus group interviews with the mentors who used the template in supervision. Preservice teachers defined mentoring as an arena for professional development. The findings showed that the use of the template as an artefact in mentoring strengthened the potential for the preservice teachers' active participation in the supervision sessions and contributed to a systematic assessment. However, some mentors' uncertainty led to an instrumental approach. Assessment of interpersonal issues in mentoring also raised ethical concerns.

Keywords: teacher education, practicum, mentors, suitability assessment, professional development, mediating tools

Sammendrag

Studentveiledning har betydning for kvaliteten i lærerutdanning, og denne studiens formål er å utforske lærerstudenters oppfatninger av egen skikkethet for lærerrollen gjennom veiledning. Et praksisskjema ble utviklet for å gi studenter innsikt i profesjonell progresjon, og forskningsspørsmålet er: *Hvordan erfarer studenter og praksislærere bruk av nettbasert praksisskjema om skikkethet som artefakt i veiledning?* Et kvalitativt forskningsdesign med tre datasett underbygger problemstillingen: Refleksjonsnotater og fokusgruppeintervjuer med første års lærerstudenter, samt fokusgruppeintervjuer med praksislærerne som brukte de nettbaserte skjemaene i veiledning. Induktiv analyse inspirert av fenomenologisk tilnærming ble gjennomført på datamaterialet av studentene, videre ble materialet triangulert med dataene fra praksislærernes fokusgruppeintervjuer. Lærerstudentene beskriver veiledningsmøtene som læringsarena for profesjonsutvikling. Funnene antyder at veiledning med nettbasert praksisskjema som artefakt styrket potensialet for studentenes aktive deltakelse i

Published: 21.11.2024

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2024 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v9i2.4075>

veiledningsøktene, samtidig som det bidro til en mer systematisk vurdering. Imidlertid opplevde flere av praksislærerne usikkerhet og en instrumentell tilnærming. Vurdering av mellommenneskelighet i veiledning vakte også etiske bekymringer.

Nøkkelord: lærerutdanning, praksisstudium, praksislærere, skikkethetsvurdering, profesjonsutvikling, medierende redskaper

Introduksjon

Denne studien ble gjennomført med bakgrunn i et samarbeid mellom praksislærere og en lærerutdanningsinstitusjon, der intensjonen var å utvikle en modell for vurdering og veiledning av studentenes praksis. Begrepet praksislærer betegner lærerstudentenes veileder i praksisstudiet, og norsk og internasjonal forskning viser at praksislærere står i flere dilemma i vurdering og veiledning av studenter generelt (Fagerli & Femdal, 2021), og av skikkethetsvurdering av studenter spesielt (Hvalby, 2022). Videre etterlyses en tettere kobling mellom praksislærere og utdanningsinstitusjonen (Munthe et al., 2020).

Lærerutdanningene er profesjonsutdanninger, og læreryrket anses som en profesjon med tilhørende kunnskapsgrunnlag og etisk forpliktelse (Bjerkholt, 2017, s.226). Veiledning er et sentralt redskap for å kvalifisere studentene til profesjonsutøvelse, og veilederfunksjonen i praksisopplæringen skal fasilitere studentenes læring og utvikling (Østrem, 2015). Det er variasjon i terminologi som beskriver veiledning av lærerstudenter i praksisstudiene (Bjørndal, 2011). Denne studien støtter seg på en forståelse av veiledning som systemisk, der intensjonen er å bidra til studentens profesjonsutvikling (Ulleberg & Jensen, 2017). I dette perspektivet er kontekst, kommunikasjon og relasjon bærebjelker for forståelse av læring og utvikling, og det er et premiss at veiledning har til hensikt å fremme dialog.

Praksisstudiet skal være veiledet, vurdert og variert (Kunnskapsdepartementet, 2016). Videre spiller utdannede praksislærere en nøkkelrolle i opplæringen, der de gjennom veiledning både utfordrer og støtter studentene i deres læring (Ulvik et al., 2017). Imidlertid presiserer ikke styringsdokumentene føringer for veiledningen, og dermed er det den enkelte lærerutdanningsinstitusjon som setter premissene for forståelsen av veiledningskravet (Munthe et al., 2020). Når det gjelder forholdet mellom vurdering og veiledning i praksisstudiet, vil den formative delen av vurderingen være integrert i veiledningen (Tveiten, 2019).

Formålet med denne studien er å utforske lærerstudenters oppfatninger av egen skikkethet for lærerrollen i veiledning. Videre er artikkelens hensikt å bidra med kunnskap om hvordan gode veiledningspraksiser kan utvikles gjennom bruk av nettbasert praksisskjema om skikkethet som artefakt i veiledning, for derved å medvirke til styrking av kvaliteten i utdanningene. Dette gjøres gjennom å svare på problemstillingen: *Hvordan erfarer studenter og praksislærere bruk av nettbasert praksisskjema om skikkethet som artefakt i veiledning?*

Skikkethetsvurdering i lærerutdanningene er pålagt gjennom universitets- og høyskoleloven (Kunnskapsdepartementet, 2005), og hensikten er å beskytte elever mot uskikkede lærere og derigjennom avdekke om studenten har nødvendige forutsetninger for profesjonsutøvelsen (Kunnskapsdepartementet, 2024). Løpende skikkethetsvurdering er en helhetsvurdering av alle studenter gjennom studieforløpet, og praksislærere er signifikante bidragsytere i dette arbeidet, da de har ansvar for å observere og vurdere studentene i samspill med elevene. Det er imidlertid stor variasjon i hvordan skikkethetsvurderingen gjennomføres (Olsen et al., 2023). Å utvikle skikkethet for yrket er en sentral del av profesjonsutvikling for studenter, der å lære å bli lærer involverer å kultivere en spirende profesjonsidentitet. Denne identitetsdanningen involverer hva som kjennetegner den enkelte som lærer, og er forbundet med utøvelsen av yrket (Heggen, 2010).

Nettbasert praksisskjema om skikkethet

Nettbasert praksisskjema ble utviklet for bruk i lærerutdanningskontekst for å styrke kvalitet i vurdering og veiledning i praksisstudiet. Verktøyet var forankret i ferdighetsmål fra skikkethetsforskriften og hadde til hensikt å støtte lærerstudenter med å få oversikt over egen progresjon av læringsutbyttene. Formålet var å involvere studentene i løpende skikkethetsvurdering gjennom egenvurdering. Dette innebar systematisk refleksjon over hva det medfører å være en rollemodell, betydning av kommunikasjon og samarbeid, samt graden av selvinnsett i forbindelse med lærerrollen.

Veiledning i praksisstudiet består av ulike læringsaktiviteter (Bjørndal et al., 2023), og nettbasert praksisskjema ble anvendt i ulike faser av veiledningsprosessen. Studenter og praksislærere brukte verktøyet til å forberede seg til veiledning og deretter ble noen fokusområder løftet fram i veiledningssamtalen. Videre gjennomgikk studentene skjemaet i forbindelse med refleksjonsnotater etter veiledning, og praksislærerne benyttet kriteriene i skjemaet i observasjon når studentene underviste eller samhandlet med elevene. Ifølge Østrem (2015) må alle deltakerne være klar over veiledningsmøtets hensikt, slik at de kan forberede seg. Forutsigbarheten i fokuspunktene i nettskjema la til rette for deltakerforutsetninger i samtalen, samtidig kan en stram struktur i veiledningen virke begrensende og forpliktende på enkelte deltakere (Hansen, 2020). Dermed ble praksislærers ansvar for å skape rom for bevegelse, impulsivitet og nærvær i samtalen et viktig premiss.

Nettbasert praksisskjema inneholdt studentenes egenvurdering av skikkethet og fungerte som et supplement til vurderingsrapporten i praksisstudiet, der praksislærer konkluderte med en summativ vurdering, i form av bestått eller ikke bestått praksis. Den tekniske løsningen var en tjeneste med sikker og anonymisert lagring, der studentens personvern ble tatt hensyn til i det studenten logget på med Feide tilgang. Hvert skjema var individuelt koblet, og den enkelte lærerstudent måtte registrere og kontinuerlig oppdatere progresjon ved oppnådde læringsutbytter. På denne måten oppbevarte ikke institusjonen sensitiv data eller hadde tilgang til den enkelte students skjema, i det studentene eide informasjon om egen faglig utvikling i praksisstudiet. Studenten hadde ansvar for å dele det digitale skjemaet med praksislærer i veiledning, og dette krevde etablert tillit mellom student og praksislærer. I empirien framkom ingen data om studenter som nektet praksislærer innsyn, men i opplæringen ble det presisert at om det var studenter som vegret seg for å dele opplysninger, kunne praksislærer ta utgangspunkt i skikkethetskriteriene generelt for å åpne for refleksjon. Studentene og praksislærerne fikk opplæring i bruk av nettbasert praksisskjema som plattform for egen registrering og samhandling ved studiestart og ved praksisoppstart i vårsemesteret i 1.studieår.

Egenvurdering

Formålet er å vurdere egen skikkethet knyttet til kriteriene i skikkethetsforskriften, §3. Ved å svare på og lagre skjemaet, kan du følge din egen utvikling så lenge du er student i grunnskolelærerutdanningen. Bruk kommentarfeltet nederst hvis du vil utdype svarene dine.

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I noen grad	I mindre grad	I svært liten grad	I ingen grad
1. I hvilken grad har du kunnskap om mål og retningslinjer for skolens virksomhet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. I hvilken grad viser du vilje og evne til omsorg for elever, medstudenter, lærere og praksislærere i samsvar med mål og retningslinjer for skolens virksomhet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. I hvilken grad viser du vilje og evne til å lede læringsprosesser for elever i samsvar med mål og retningslinjer for skolens virksomhet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. I hvilken grad viser du vilje og evne til å ha oversikt over hva som foregår i en klasse?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. I hvilken grad viser du vilje og evne til å skape et miljø som tar hensyn til elevers sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. I hvilken grad tar du ansvar som rollemodell for elever, medstudenter, lærere og praksislærere i samsvar med mål og retningslinjer for skolens virksomhet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. I hvilken grad viser du vilje og evne til å kommunisere med elever, medstudenter, lærere og praksislærere?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. I hvilken grad viser du vilje og evne til å samarbeide med elever, medstudenter, lærere og praksislærere?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. I hvilken grad viser du selvinnsikt i forbindelse med oppgaver i studiet eller i lærerollen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. I hvilken grad viser du vilje og evne til å endre uakseptabel atferd i samsvar med veiledning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. I hvilken grad viser du truende eller krenkende atferd i studiesituasjonen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. I hvilken grad har du problemer som gjør at du fungerer svært dårlig i forhold til dine omgivelser?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentarer til egenvurderingen:

Figur 1: Nettbasert praksisskjema grunnskolelærerstudenter vår 1.år

Tidligere forskning

Teoretisk kunnskap som inkluderer forståelse av pedagogikk og fagdidaktikk, belyses av tidligere forskning til å være en forutsetning for profesjonell praksis (Smeby & Mausethagen, 2017). Lærerutdanningene krever at studentene forberedes på profesjonsutøvelse, som undervisning, vurdering og veiledning av elever, i tillegg til å kunne samarbeid med kolleger, foreldre og skoleledelse. Utøvelsen må ses i sammenheng med profesjonslæring og utvikling, som er en prosess der lærerstudenter tilegner seg ny kunnskap, ferdigheter og kompetanse (Hobson et al., 2009). Profesjonslæring innebærer kontinuerlig refleksjon over egen praksis og skikkethet for lærerrollen, og refleksjon blir dermed et premiss i profesjonsutvikling som kan forstås som en indre prosess som transformerer erfaring (Kolb, 2015; Tveiten, 2019). Gjennom refleksjon i veiledning redegjør studentene for egen praksis i lærerarbeidet gjennom å forklare og vurdere handlinger i lys av teori og erfaringer. Studentenes læring skjer gjennom refleksjoner over erfaring og ikke av erfaringen alene (Hvalby, 2022), og den enkeltes forståelse utvikles på bakgrunn av ulike perspektiver som løftes fram i veiledningen (Worum, 2014). Dette understreker betydningen av å ha et helhetlig kompetansesyn, der sammenhenger relatert til veileders og praksislærers ferdigheter, kunnskaper, verdier, holdninger og egenskaper kommer til uttrykk (Bjørndal, 2011). Denne kompetansetilnærmingen innebærer også evnen til å handle situasjonstilpasset.

Det finnes et betydelig mangfold av tidligere forskning som undersøker veiledning for og med lærerstudenter i praksisstudiene, og som dokumenterer utfordringer i disse prosessene (Dille, 2022; Hvalby & Thortveit, 2022; Luthen & Kolstad, 2018). En kunnskapsoppsummering som kartlegger 30 publiserte studier knyttet til ulike redskaper som brukes i veiledning i lærerutdanningenes praksisstudier ble gjennomført av Nesje og Lejonberg (2022). Tre overordnede kategorier av verktøy ble funnet; teknologiske, diskursive og epistemiske. Resultatene i kunnskapsoppsummeringen viste at redskapene, som simulering, video, observasjon, logg og analyse av klasseromssituasjoner, hadde potensiale til å påvirke lærerstudenters profesjonsutvikling. Studentene utforsket nye handlinger i praksis og diskuterte konsekvensen av utprøvingen, samtidig koblet de erfaringene til egne kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger. På denne måten bidro redskapene til styrking av lærerstudentenes refleksjoner om undervisning og læring. Imidlertid indikerer kunnskapsoppsummeringen at bruken av verktøyene ikke var satt i system, og forfatterne etterspør en strukturert og helhetlig tilnærming til veiledning av lærerstudenter.

En nyere studie utforsker hvordan teknologi gjennom et eget program (MOSO) kan brukes i veiledning for å styrke kvaliteten i lærerutdanningenes praksisstudier (Bjørndal et al., 2023). Resultatene viste at programmet kvalitetssikret veiledning av undervisningsplanlegging gjennom å kontinuerlig veksle mellom individuell refleksjon og samhandlende refleksjon mellom veileder og student, samt studentene imellom. Samhandlingsmulighetene i MOSO innebar at veilederne kunne gi raskere og mer direkte tilbakemeldinger, samtidig som observasjonen av den enkelte student ble forbedret gjennom video. Refleksjonsprosessenes intensjon var å oppnå dybdeforståelse, imidlertid ble det påpekt ulike utfordringer i bruk av teknologi som støtte for refleksjon i veiledningen. Lærerstudentene opplevde stress når tilbakemeldingene strømmet inn mens de fremdeles underviste, og de måtte prioritere mellom tilbakemeldingen eller å hjelpe elevene. Enkelte studenter følte også ubehag med å bli filmet.

Denne studien søker å styrke kunnskapen om lærerstudenters veiledning i praksisstudiene ved å bringe inn et nytt perspektiv og diskutere nettbasert praksisskjema om skikkethet som artefakt. Skjemaet brukes systematisk for å bevisstgjøre førsteårsstudentene på lærerprofesjonen, og fremmer muligheter for profesjonsutvikling gjennom fokus på skikkethetskriteriene og bruk av artefaktet i ulike faser av veiledningsprosessen. Skjemaet skiller seg også fra vanlige planleggingsdokumenter ved at studenter har kontinuerlig digital tilgang til å registrere og oppdatere egen progresjon om skikkethet for lærerrollen. På denne måten kan nettbasert skjema gi den strukturerte og helhetlige tilnærmingen til veiledning av lærerstudenter som etterlyses i tidligere forskning.

Teoretiske perspektiver

Mediering omhandler vårt samspill med omgivelsene gjennom kulturelle redskaper som språklige kategorier og fysiske artefakter (Säljö, 2024). Denne studien støtter seg på Vygotskys (2001) teoretiske perspektiver om medierende redskaper og Wartofskys taksonomi (1973) for artefakter. Vygotsky (2001) forklarte mediering som en mekanisme der eksterne, sosiokulturelle aktiviteter transformeres til intern mental funksjon, en interaksjon mellom mennesker og redskaper, der redskapene brukes for å mediere tankene fra subjekt til objekt. Videre involverer mediering formidling, der ulike støttende arbeidsmåter benyttes for å bidra til læring og samhandling. Redskapene medierer handlingen, og språk betraktes som gjennomgripende medierende redskap i spillet mellom kontekst og individet (Vygotsky, 2001; Säljö, 2002). I veiledning fremmes dialogen (Bjerkholt, 2017; Tveiten, 2019), og det er en kobling mellom studentens kognitive utvikling og medstudenters og praksislærers kunnskap, i det den enkelte student påvirkes av sammenhengen, samtidig som studenten påvirker sammenhengen. For å bli lærere forutsettes det at studentene jobber med og gjennom andre ved bruk av medierende redskaper i læringsprosessene. Kommunikasjon og handling krever ulike redskaper, og eksempler på redskaper i veiledning er studentenes beskrivelser og begrunnelser av egne handlinger, herunder faglig diskusjon og refleksjon. Nettbasert praksisskjema om skikkethet er et artefakt som kan støtte disse prosessene gjennom å gi en strukturert ramme for å utforske og bearbeide erfaringer. Skjemaet inkluderer mål og kriterier som oppmuntrer til analyse av hendelser og handling i praksis, samtidig som studentene systematisk kan evaluere egen utvikling over tid.

Gjennom generasjoner har våre erfaringer, innsikt og kunnskap blitt nedfelt i kulturelt utviklede redskaper eller artefakter, og de bygger bro mellom historie, kultur, persepsjon og tenkning (Wartofsky, 1973). Artefakter er en felles betegnelse på fysiske og symbolske redskaper som støtter oss i handlingene våre, og har blitt formet for å ha bestemte egenskaper (Säljö, 2024; Wittek, 2012). Videre er artefakter bindeledd mellom indre og ytre prosesser, der mening medieres, som når vi bruker en øks for å hogge et tre eller et tastatur for å skrive en setning. I Wartofskys taksonomi er artefaktene strukturert i tre nivåer. Primærartefakter benyttes direkte i handlingen og er konkrete gjenstander, som for eksempel spade eller nål. Sekundærartefakter er ulike tilnærminger til primærartefaktet, hvordan det brukes eller omtales, som en plan eller et vurderingsskjema. Disse artefaktene er forankret i etablerte forståelsesrammer. Tertiærartefakter er ifølge Wartofsky avgjørende i utforskende virksomhet, og knyttes til persepsjon som en handling som gjennomføres på en unik måte innenfor ulike kontekster. Hvilken mening som kobles til handlingen avgjøres av kulturen eller konteksten vi deltar i. Wittek (2012) utviklet Wartofskys begrep tertiærartefakt og påpeker at det berører en representasjonsform som innebærer at handle- og tenkemåter ved artefaktet har blitt innlemmet i vårt repertoar uavhengig av primærartefaktet. Eksempler på dette kan være profesjonsspråk eller etablerte former for praksis. Tertiærartefakter påvirker måten vi ser verden på, og bevissthet om dette kan fungere som et redskap for endring. Artefaktens tre nivåer har ikke hierarkisk struktur (Wittek, 2012), og i denne studien er nettbasert praksisskjema på samme tid primær-, sekundær- og tertiærartefakt som bidrar til støtte på forskjellig vis. Vi bruker vår kompetanse sammen med artefakter for å handle, og ved å forstå nettbasert praksisskjema som artefakt får bruken av det flere dimensjoner. Selve skjemaet er et fysisk redskap, altså et primærartefakt. Måten lærerstudentene bruker skjemaet på, i egen vurdering, er sekundærartefakt.

I denne konteksten er nettbasert praksisskjema om skikkethet et digitalt artefakt (Undheim, 2022) som er skapt, distribuert og benyttet i praksis. Utviklingen av digitale artefakter fører oss utover våre egne begrensninger og gir muligheter for en alternativ tilnærming til veiledning. På et tertiært nivå kan det digitale dokumentet anvendes som et verktøy for å strukturere og styrke lærerstudentenes refleksjon og dermed bidra til profesjonsutvikling for lærerstudenter. Studentene og artefaktet utgjør komplementære ressurser og en forutsetning for progresjon er at studentene tar til seg artefaktet og evner å anvende det (Säljö, 2002).

Metode

Nettbasert praksisskjema er redegjort for tidligere i teksten, imidlertid er det nødvendig å utdype studiens kontekst for å vurdere metode og funn i lys av eksisterende forhold, begrensninger og mulige påvirkninger. Skjema var forankret i ferdighetsmål fra skikkethetsforskriften, og videre var skjemaets hovedfokus inkludert i læringsutbytteformuleringene i emnebeskrivelsen for praksisstudiet.

I opplæringsdelen i forkant av praksis ble både studenter og praksislærere oppfordret til å anvende nettbasert praksisskjema aktivt. Det ble ikke lagt føringer for omfang av bruken i veiledningstimen, men praksislærerne diskuterte *hvordan* skjema kunne benyttes: til å forberede seg til veiledning, til diskusjon i praksisgruppene og i forbindelse med refleksjonsnotater etter veiledning. I tillegg ville praksislærerne bruke kriteriene i skjemaet i observasjon av studentenes samhandling med elevene.

Praksislærerne ga individuell tilbakemelding på skjemaene, men om det var sammenfallende utviklingsområder hos flere studenter, ville dette kunne gi retning til veiledningen i gruppene. Studentene ble oppfordret av praksislærer til å evaluere svarene i nettskjemaet ukentlig. Det var imidlertid opp til den enkelte student når og hvor mange ganger dette ble gjort i løpet av praksisperioden.

Kriteriebasert utvalg

Kriteriebasert utvalgelse ble gjennomført for å finne informanter som hadde erfaring med nettbasert praksisskjema som fenomen (Tomaszewski et al., 2020), og første utvalg besto av førsteårs lærerstudenter på to lærerutdanninger ved en institusjon. Deltakelsen i studien var frivillig og 81 av 84 studenter aksepterte invitasjonen. Det andre utvalget var 12 av 14 inviterte praksislærere med formell veilederkompetanse, 15 studiepoeng eller mer, som veiledet første års studenter med nettbasert praksisskjema. Tre av praksislærerne hadde tidligere deltatt i en arbeidsgruppe ved lærerutdanningsinstitusjonen for å utvikle en modell for vurdering og veiledning av praksis for studentene, der produktet ble nettbasert praksisskjema. Alle deltakerne fikk informasjon og tilbud om opplæring i bruk av nettskjemaet, samtidig som institusjonen var tilgjengelig for brukerstøtte gjennom hele studieåret.

Samtlige informanter samtykket til deltakelse i studien, der de når som helst kunne trekke seg uten at det ville få konsekvenser for praksisstudiet. Behandling av informasjon og datainnsamling følger retningslinjer som gjelder for personvern og etikk (NESH, 2016), og ble meldt og godkjent av SIKT.

Datainnsamling

Data ble samlet inn fra 81 refleksjonsnotater fra lærerstudenter umiddelbart etter fullført praksisstudium i deres andre semester i utdanningen, og videre ble fire fokusgruppeintervjuer med samtlige 81 studenter gjennomført. Den tredje datainnsamlingen besto av tre fokusgruppeintervjuer med alle 12 praksislærerne som brukte de nettbaserte skjemaene i veiledning. Induktiv analyse inspirert av fenomenologisk tilnærming (Giorgi & Giorgi, 2003) ble gjennomført på datamaterialet av studentene, deretter ble materialet sammenlignet med dataene fra praksislærernes fokusgruppeintervjuer for å gi en bedre forståelse av lærerstudenters og praksislæreres erfaringer med nettbasert skjema i veiledning i praksisstudiet.

Etiske betraktninger

Artikkelforfatteren har hatt flere roller gjennom studien, som forsker, fagansvarlig for praksislærer- og veilederutdanning og skikkethetsansvarlig ved lærerutdanningene. Dette innebærer en etablert relasjon til flere av informantene, som har fordret bevissthet om eventuell manglende distanse. For å sikre troverdige data, har det vært nødvendig å bygge tillit i samtlige kontekster gjennom å opptre autentisk, lytte nøye og bekrefte forståelsen av informasjonen (Ulleberg & Jensen, 2017). Videre har det å ha et kritisk blikk på egne roller medført å være transparent om ubalansen i maktforholdet, i det informanter kan ha forholdt seg til å svare det de tror har vært forventet. Det har også vært et premiss å påpeke at

studentenes bidrag i forskningsprosjektet ikke var en formell del av praksisstudiet. Det var frivillig for både studentene og praksislærerne å bruke nettbasert praksisskjema i veiledningen, samt å delta i fokusgruppeintervjuene og å levere inn refleksjonsnotatene. For øvrig er sensitiv informasjon og ytringer i datamaterialet anonymisert.

Tre av praksislærerne deltok i utviklingen av nettbasert skjema, og disse informantene kan ha hatt et annet eierforhold til skjemaene enn de som ikke deltok i dette forarbeidet. Dette kan ha påvirket dynamikken i fokusgruppen og dermed deler av samtalen. Imidlertid framsto deltakerne jevnbyrdige, og felles for alle var at det var første gang de brukte nettbasert praksisskjema i veiledning med studenter.

Data fra selve veiledningsmøtene er ikke samlet inn, derfor tufter studien på de involverte aktørenes framstillinger av egne erfaringer med nettbasert praksisskjema. Ved å belyse praksisen slik deltakerne erfarte den, kan funnene inspirere andre til utvikling av egen veiledningspraksis.

Analyse

Denne studien har en fenomenologisk tilnærming, som kommer til uttrykk gjennom deltakernes erfaringer og ulike perspektiver på bruk av nettbasert praksisskjema som fenomen (Tomaszewski et al., 2020). Refleksjonsnotatene og fokusgruppeintervjuene omhandler hvordan deltakerne opplevde å benytte nettbasert praksisskjema i veiledning, og disse erfaringene er det fenomenet studien vil bidra med kunnskap om. Analyseprosessen hadde en induktiv fenomenologisk tilnærming med fire steg, inspirert av Giorgi og Giorgi (2003): Helhetslesing av datamaterialet, samt identifisering, transformasjon og syntese av meningsenheter.

Først ble refleksjonsnotatene samlet inn etter andre periode i praksisstudiet, der studentene hadde anvendt nettbasert praksisskjema i tre uker. I notatene ble de spurt om å reflektere over egen oppfatning av veiledning, samt erfaring med bruk av skjema. Deretter ble studentene vilkårlig satt sammen i fire fokusgrupper som ble intervjuet.

Første steg i analyseprosessen la et viktig grunnlag for videre analyse og innebar transkribering av refleksjonsnotater og fokusgruppeintervjuer med studenter, etterfulgt av gjennomlesing. Empirien ble automatisk transkribert ved bruk av Whisper fra Open AI gjennom tjenesten Autotekst, der ingen data forlater infrastrukturen under transkripsjon. Imidlertid krevde dette etterarbeid å kvalitetssikre, og forfatteren lyttet til lydopptakene i tillegg til å lese, for å få nærhet til og et helhetsinntrykk av materialet. Når bare én person analyserer data, kan egne forutsetninger eller preferanser påvirke analysen og tolkningen av dataene. For å styrke troverdigheten i empirien ble «member-checking» gjennomført (Tomaszewski et al., 2020), der samtlige deltakere i studien fikk mulighet til å lese transkripsjonene og tolkningene for å kommentere eventuelle feil eller uenighet. Informantene bekreftet funnene, samtidig som tre deltakere ga ytterligere detaljer som ikke ble fanget opp i den opprinnelige analysen.

I det andre steget ble det søkt i studentenes notater og fokusgruppeintervjuer for å avdekke mønstre og sammenhenger, der lignende datasegmenter ble gruppert (Lichtman, 2013). Eksempler var utsagn der studentene beskrev forventninger til skjema og opplevelse av skjemaets rolle i veiledning. Dette utgjorde bakteppet for fokusgruppeintervjuene med praksislærerne, som tilfeldig ble satt sammen i tre grupper og spurt om å snakke om erfaringer knyttet til nettbasert praksisskjema som artefakt i veiledning og hvordan de opplevde bruk av skjema i egen praksis.

I det tredje steget i prosessen ble intervjuene med praksislærerne transkribert og analysert for å finne mønstre og koblinger i dette materialet. Deretter fikk alle tre datasettene en helhetlig tilnærming, der det ble søkt etter sammenhenger og fellestrekk som kunne deles inn i beskrivende kategorier (Tomaszewski et al., 2020). Disse var relatert til lærerstudenters oppfatninger av egen skikkethet for lærerrollen og bruk av nettbasert praksisskjema i veiledning. Dataorganiseringen begynte med et begrenset antall utsagn, og deretter økte antallet gradvis etter hvert som nye midlertidige undertemaer

oppsto i analyse- og refleksjonsprosessen. Denne tilnærmingen innebar å strebe etter metning gjennom å gå tilbake til empirien flere ganger for å identifisere og utforske nye temaer.

I følge Giorgi og Giorgi (2003) skal den fenomenologiske reduksjonen som er foretatt gjennom prosessen komme til uttrykk i analysens siste steg og vise essensen i det erfarne fenomenet. I denne fasen ble de fortattede beskrivelsene fra praksislærerne triangulert med studentenes gjennom sammenligning av likheter og ulikheter i meningsenhetene. Flere fellestrekk ble synlige og førte til avdekking av essensen i erfaringene med bruk av nettbasert skjema om skikkethet som artefakt i veiledning. For å sikre at kategoriene var representative for dataene og at de ga et meningsfullt bilde av studenters og praksislæreres opplevelser om fenomenet, ble tolkningene diskutert med to kolleger på feltet. Dette medvirket også til å styrke studiens troverdighet.

Analysen indikerte sammenheng mellom undertemaene hos både praksislærerne og studentene, og som illustrert i tabell 1, ble fire kategorier identifisert. Den første kategorien, *veiledning som læringsarena*, omhandler deltakernes opplevelse og oppfatning av veiledning som arena for læring og utvikling. Den andre kategorien *personlig utvikling*, ser på lærerstudentenes opplevde endringer i selvinnsikt, verdier og holdninger. Den tredje kategorien, *profesjonsutvikling*, løfter fram studentenes gryende identitet som lærere og hva som oppleves viktig i lærerrollen. Den fjerde kategorien, *refleksjon*, omfatter prosessene deltakerne beskrev, der studentene analyserte egne tanker, handlinger og erfaringer i veiledning ved hjelp av nettbaserte praksisskjema som medierende artefakt. Kategorien inkluderer også praksislærernes refleksjonsprosess angående hvordan de opplevde at bruken av skjema påvirket egen praksis.

Tabell 1. Fire kategorier ble identifisert gjennom å gruppere undertemaer fra refleksjonsnotater og fokusgruppeintervjuer.

Bruk av nettbasert praksisskjema i veiledning			
Aktiv deltakelse	personlige egenskaper	praktiske erfaringer	resonnere
Fra tanke til handling	personlige verdier	utvikle fagkunnskap	diskutere
Forståelse	personlige holdninger	utvikle ferdigheter	vurdere
Bruke kunnskap	bevissthet om eget ståsted	se sammenhenger	begrunne
Se sammenhenger	selvinnsikt	selvinnsikt i lærerrollen	tenke kritisk
Utvikling	personlighet	skikkethet	rom for usikkerhet
Læring	identitet	profesjonsidentitet	dialog
Veiledning som læringsarena	Personlig utvikling	Profesjonell utvikling	Refleksjon

Studiens begrensninger

En begrensning i studien er utvalget med førsteårsstudenter, da disse informantene var i veiledningssituasjon for første gang og mange faktorer kan ha påvirket konteksten. Et utvalg med mer erfarne studenter kunne ha bidratt til en annen vinkling på analyse og diskusjon. Førsteårsstudenter ble valgt for å bevisstgjøres på lærerprofesjonen gjennom systematisk bruk av skjema. Studien gir også innsikt i muligheter for å styrke profesjonsutvikling i videre studieløp gjennom fokus på skikkethetskriteriene og anvendelse av artefaktet i veiledning.

Utformingen av nettbasert praksisskjema kan være et begrensende element, da det ikke inneholdt reflekterende spørsmål og det ble opp til den enkelte praksislærer hvordan og hvor mye fokusområdene ble diskutert. Imidlertid ble skjema brukt som et verktøy for refleksjon, i tillegg til vurdering av egen skikkethet for lærerrollen.

Presentasjon av funn

De fire kategoriene som ble utviklet gjennom analysen bidrar til å svare på studiens problemstilling og presenteres under: 1) veiledning som læringsarena, 2) lærerstudentenes personlige utvikling, 3) profesjonsutvikling i lærerrollen og 4) refleksjon.

1. Veiledning som læringsarena

Studentenes opplevelse og definisjon av veiledningsmøtene som læringsarena er et hovedtrekk i datamaterialet. De så sammenhenger og erfarte at tanker ble til handling. Student 22 oppsummerte:

Jeg har lært mye i veiledning. Plutselig så jeg hvordan teorien hang sammen med det vi gjorde i praksis. Jeg forstår bedre hva det vil si å være lærer også. Nettskjema var nyttig, fordi det hjalp meg til å fokusere spesielt på kommunikasjon og samarbeid. Og så var praksislærer så god til å få meg til å tenke selv.

Sitatets første setninger relateres ikke bare til anvendelse av skjema, men er inkludert for å belyse at studenten i veiledningskontekst erfarte støtte i nettskjemaet. Forutsigbarhet i tematikken gjennom bruk av skjema i veiledning førte til at flere av studentene opplevde å møte godt forberedt, de bidro med kunnskap og deltok aktivt i diskusjonene i møtene. I tillegg koblet student 4 dette til symmetri: «Det var nyttig å bestemme innhold i veiledningen gjennom skjema. Jeg turte å snakke mer og brukte kunnskapen min. Følte jeg lærte mye og hadde god utvikling. Var flere ganger på høyde med praksislærer i samtalen, liksom.»

Mange av praksislærerne løftet fram at nettbasert praksisskjema bidro til en målrettet og mer systematisk vurdering av studentene i veiledningen, og at tematikken overlappet med læringsutbyttene for praksisstudiene. Samtidig uttrykte flere at skjema gjorde det enklere for studenter og praksislærere å ha en felles forståelse av hva som var forventet. Praksislærer 3 forklarte:

Skjema ga oversikt og hadde tydelige forventningskrav til studentene i forhold til skikkethet. Jeg synes det var en god sjekklister for både meg og dem, og det ble utgangspunkt for veiledningssamtalene. Tidsbruken ble effektivisert ved å dreie veiledningen direkte mot den enkeltes ferdigheter eller holdninger.

Det var imidlertid delte erfaringer om bruk av skjema i veiledning, og tre av praksislærerne kjente på usikkerhet og opplevde at nettskjema ble en utfordring som skapte stress. Praksislærer 11 hevdet: «Selv om det var studentenes ansvar å registrere og oppdatere mål i skjema, følte jeg at det ble litt styr med å passe på at disse punktene også var i fokus i veiledningen. Tidkrevende var det også.» I tillegg til at mangel på tid opplevdes hemmende for noen, erfarte andre praksislærere og studenter at bruk av skjema i veiledningen førte til en instrumentell tilnærming. Praksislærer 1 påpekte: «Jeg hadde sett fram til gode pedagogiske samtaler, men synes det var slitsomt å dra studentene med i refleksjon. Kanskje skjema styrte for mye av veiledningen?»

2. Lærerstudentenes personlige utvikling

Majoriteten av studentene erfarte at aktiv bruk av nettbasert praksisskjema førte til større bevissthet om eget ståsted og kontinuerlig refleksjon over personlige egenskaper, verdier og holdninger. Student 61 uttrykte: «Min identitet, hvem jeg er og hva jeg står for har vært mye i tankene mine i praksisperioden. Jeg har nok reflektert like mye over personlig som faglig utvikling.» Sitatet knyttes ikke direkte til bruk av skjema, men illustrerer at prosessen rundt egen utvikling også handler om selvinnsikt, som er et fokusområde i skjema og en viktig del av det å være skikket for lærerrollen. Flere informanter nevnte praksislærers betydning for å løfte fram skjema i veiledning, og student 58 påpekte: «Når vi brukte skjema, utfordret praksislærer oss ofte på hvordan vi oppfattet elevene. Det handlet også om oss og hvem vi er.» Å forklare og vise hvem de var for medstudenter og praksislærer krevde selvinnsikt, men også tillit og god gruppedynamikk. Student 8 hevdet: «Det var skummelt å blottlegge seg i samtalen. Jeg ville jo vise mitt beste, ikke bare det som var negativt.» Sitatet viser opplevelsen av sårbarhet og sensitivitet. Videre vakte også vurdering av studentenes personlige egenskaper og holdninger i veiledning noen etiske bekymringer hos to av praksislærerne. Praksislærer 6 forklarte:

Jeg skal på en måte vurdere mellommenneskelighet og det ble begrensende når enkelte studenter satt med øynene på pc-skjermen og bare forholdt seg til nettskjema under samtalen. Det handlet kanskje om utrygghet, at det var vanskelig å snakke om sider ved seg selv som må utvikles hvis man skal kunne bli lærer.

Sitatet fremhever praksislærers utfordring med å balansere mellom studentens personlige utvikling og yrkets profesjonelle krav.

3. Profesjonsutvikling i lærerrollen

Flere av studentene kommenterte hvordan skjema spilte en viktig rolle i deres refleksjon om egen profesjonsutvikling. Videre ble større bevissthet om egen profesjonalitet og skikkethet for lærerrollen knyttet til egenvurderingen i skjemaet av informantene. Studentene opplevde å utvikle fagkunnskap og ferdigheter, og for å kunne vurdere seg selv måtte de tolke, analysere og begrunne egne handlinger. Samtidig introduserte bruken av nettskjema i veiledning nye perspektiver fra deltakerne. Praksislærer 5 forklarte:

Flere var usikre i starten, men både studentene og jeg brukte skjemaet aktivt, spesielt i etterveiledning. I tillegg til å reflektere over egen undervisning og hva de kunne gjort annerledes, ble skjemaet en katalysator for bevissthet om egen profesjonsrolle og profesjonsutvikling. Et tema som stadig ble berørt, var betydningen av å være en rollemodell for elever.»

Selvinnsikt i egen lærerrolle ble vurdert i skjemaet og student 34 uttalte: «Jeg har sterke meninger og tar stor plass, så jeg krysset av på stor grad av selvinnsikt. Men i veiledning skjønnte jeg at selvinnsikt også handler om å være bevisst lærerrollen og hvordan meningene mine kan påvirke elevene.» Sitatet viser studentens selvinnsikt og endring i egen forståelse.

Gjennom å se sammenhenger og utvikle større bevissthet om lærerrollen la skjema til rette for styrking av profesjonsidentiteten. Praksislærer 7 hevdet imidlertid at skjemaet hadde begrensninger: «Hvordan kan studenter vise profesjonsutvikling hvis de ikke har selvinnsikt? Enkelte framstår også lite kritiske og uinteresserte i vurderingen av egen rolle. Utformingen av skjema er heller ikke reflekterende i seg selv.» Sitatet påpeker at både studentenes forutsetninger og innstilling, samt skjemaets innhold er faktorer som kunne påvirke veiledningen.

4. Refleksjon

Studentene fortalte om verdien av refleksjon om lærerarbeidet i veiledning, og student 43 utdypet: «Jeg prøvde å bruke skjema som et verktøy. Det var øyeblikk i veiledningen der jeg kjente på at nå tenker jeg som en lærer. Det var en god refleksjon, liksom. Det var veldig motiverende.»

Utformingen av nettbasert praksisskjema oppfordret studentene til å vurdere seg selv i ulike områder knyttet til lærerrollen. De fleste praksislærerne tok utgangspunkt i skjemaet i veiledning og stilte refleksjonsspørsmål som utfordret studentene til å artikulere forståelse av både egne erfaringer og av profesjonsrollen. Praksislærer 8 utdypet:

Refleksjon er mer enn å fortelle og tenke gjennom hva du har gjort. Jeg opplevde at studentenes bruk av skjema bevisstgjorde deres rolle som lærere og at de reflekterte kritisk over egne verdivalg. Med tidligere studenter har det ofte vært jeg som har initiert disse ulike perspektivene i veiledning.

Mange av informantene hevdet at nettbasert praksisskjema bidro til å styrke studentenes refleksjoner om læring og lærerarbeidet. Student 13 beskrev: «Ved å bruke skjema aktivt gjennom praksis ble jeg mer bevisst hvem jeg er i lærerrollen. Refleksjoner over hva som er mine sterke sider profesjonelt og hva jeg trenger å forbedre har hjulpet meg mye.»

På den annen side opplevde andre studenter at behovet for å reflektere over egen utvikling ikke alltid ble møtt av praksislærer eller medstudenter, og at det dermed ble utfordrende å prøve å dra nytte av veiledningsøkten. Student 10 skrev i refleksjonsnotatet:

«I min praksisgruppe hadde vi veldig forskjellige behov. Å sitte og høre på andres utfordringer var frustrerende når jeg egentlig bare ønsket å reflektere og snakke om noe helt annet.» Sitatet fremhever behovet for å tilpasse gruppeveiledningen til deltakernes individuelle behov og forutsetninger.

Diskusjon

Gjennomgående funn i denne studien indikerer at bruk av nettbasert praksisskjema som et artefakt har en todelt funksjon: Det fungerer både som en strukturerende ressurs som gir studenter og praksislærere en felles referanseramme for vurdering og refleksjon, og som en katalysator for personlig og profesjonell utvikling ved å fremme dypere selvinnsikt og forståelse av lærerrollen. Med utgangspunkt i teoretiske perspektiver om medierende redskaper (Vygotsky, 2001) og Wartofskys taksonomi (1973) vil jeg drøfte hvilke muligheter og begrensninger lærerstudenter og praksislærere opplever at nettbasert praksisskjema om skikkethet som medierende artefakt har hatt, samt hvordan veiledning med bruk av nettskjema kan medvirke til god veiledningspraksis.

Kriteriene i skikkethetsforskriften kommer til uttrykk i nettbasert skjema som et primærartefakt. På dette nivået er bruk av artefaktet i mediering forhåndsbestemt (Witteck, 2012), og å lese skjemaet er en automatisert handling. Säljö (2024) betegner sekundærartefakt som en beskrivelse av hvordan primærartefaktet skal brukes for å gi ytterligere mening. Bruk av nettbasert skjema i egenvurdering legger føringer for studentene, og denne tilnærmingen som sekundærartefakt krever at studentene reflekterer over hva de har lest i skjema for å få en forståelse av hva kriteriene innebærer. På et tertiært nivå blir skjema et artefakt som støtter både studenter og praksislærere til å etablere en felles forståelse av hva som forventes av studentene i praksisstudiet. Denne forståelsen er imidlertid påvirket av samspillet mellom den aktuelle konteksten, artefaktet og den enkelte deltakers forutsetninger (Säljö, 2024; Witteck, 2012). Studenten har ut fra egne forutsetninger en formening om hva det innebærer å være en rollemodell for elevene når studenten vurderer seg selv i skjema. I gitte situasjoner sammen med elevene, opptrer studenten deretter ut fra hva som for den enkelte virker hensiktsmessig med tanke på hva slags atferd som forventes av voksne og elever på skolen. Videre, i veiledning, blir både vurderingen i nettbasert praksisskjema, studentens handlinger, samt teoretiske perspektiver om lærerrollen reflektert over og diskutert. Profesjonell praksis betinger teoretisk kunnskap (Smeby & Mausestagen, 2017), og satt i kontekst opplever studentene forståelse av hva det betyr å være en rollemodell, samtidig som de forstår at egne holdninger påvirker rollen og dermed også virker inn på egen praksis.

Veiledningssamtalen er mer målrettet når de involverte er klar over møtets hensikt (Østrem, 2015), og forberedelsene til veiledning gjennom bruk av skjema gir deltakerforutsetninger. Samtidig kan en stram struktur i veiledningen virke forpliktende (Hansen, 2020), og for enkelte informanter handler opplevelsen av begrenset handlingsrom om usikkerhet knyttet til skjema som artefakt på alle tre nivåene: hva skjema skal være (primærartefakt) og hvordan det brukes i vurdering og veiledning (sekundær- og tertiærartefakt). Dette understreker viktigheten av praksislærers rolle i å skape et trygt veiledningsklima hvor studentenes behov og usikkerhet blir møtt på en måte som fremmer refleksjon og læring (Ulleberg & Jensen, 2017).

Studenter utvikler profesjonsidentitet gjennom kunnskap, erfaringer og oppøving av ferdigheter i utdanningen (Heggen, 2010; Smeby & Mausestagen, 2017). De opplever at bruk av nettbasert praksisskjema om skikkethet bidrar til større bevissthet om egen profesjonsidentitet. Samtidig viser funn at skjemaet også kan fungere som en pådriver for personlig utvikling ved å fremme refleksjon over studentenes egne verdier, holdninger og egenskaper. Ved å koble disse personlige aspektene til profesjonelle krav, hjelper skjemaet studentene til å utvikle en sterkere profesjonsidentitet. Dette kommer til uttrykk hos studenten som opplevde det motiverende «å tenke som en lærer».

Språk er et grunnleggende medierende redskap for dialog og refleksjon, som binder sammen kultur, samhandling og den enkeltes tenkning (Säljö, 2024; Vygotsky, 2001). Ulike redskaper kan brukes til å strukturere og styrke studenters refleksjoner om lærerarbeid i veiledning (Nesje & Lejonberg, 2022), og refleksjon kan relateres til en indre prosess som transformerer erfaring (Kolb, 2015). Bruken av nettbasert praksisskjema som artefakt blir et bindeledd mellom deltakernes indre og ytre prosesser, der skjema som verktøy eller struktur hjelper studentene med å koble tanker, refleksjoner og læring til de konkrete handlingene og erfaringene de har under praksisperioden. Dette antyder at praksisskjemaene

fungerer som artefakt for å integrere teori og praksis, og for å styrke studentenes forståelse og refleksjon over erfaringer om lærerrollen og skikkethet. På denne måten skjer læring gjennom refleksjoner over erfaring og ikke av erfaringen alene (Worum, 2014; Hvalby, 2022). I denne konteksten består refleksjon av studentenes redegjørelse for egen lærerrolle gjennom å analysere handlinger i lys av teori og erfaringer, og dermed blir refleksjon en forutsetning i profesjonsutvikling (Hobson et al., 2009).

Bruk av nettbasert praksisskjema som tertiærartefakt (Witteck, 2012) for å strukturere og styrke lærerstudentenes refleksjon og dermed kunne bidra til økt selvbevissthet og profesjonsutvikling, blir påvirket av mange variabler. Deltakerne og artefaktet utgjør komplementære ressurser, og en forutsetning for progresjon er at studentene integrerer og behersker bruken av artefaktet (Säljö, 2002). Utover utforming av skjema og deltakernes kompetanse og innstilling, kan den enkelte veiledningspraksis også være forhold av betydning. Refleksjonsprosessene i veiledning bør preges av en målsetning om dybdeforståelse hos studentene (Bjørndal et al., 2023), og uten direkte fokus på refleksjon kan bruk av skjemaet som primær- og sekundærartefakt (Wartofsky, 1973) begrense seg til overfladisk vurdering av studentenes handlinger, holdninger eller skikkethet. Om enkelte studenter og praksislærere oppfatter bruk av skjema som kun en rutinemessig oppgave, kan dette også påvirke motivasjonen for å delta aktivt i vurderingsprosessen av skikkethet.

Praksislærernes vurdering av studentene i praksisstudiet er integrert i veiledningen (Tveiten, 2019), og dette vedrører også den løpende skikkethetsvurderingen. Funn i studien peker på etiske dilemma i denne tematikken knyttet til sensitivitet og sårbarhet når studentene ble utfordret til å snakke om sider ved seg selv som måtte utvikles for å kunne bli lærer. Videre opplevde praksislærere at skikkethetsvurdering relatert til mellommenneskelighet og personlige egenskaper skapte utfordringer i veiledningspraksisen. Det vil være stor variasjon i hvordan praksislærere gjennomfører denne vurderingen (Hvalby, 2022; Olsen et al., 2023). Hvordan studentene vurderer egen skikkethet i skjema og deretter i veiledning henger også sammen med den enkeltes grad av selvinnsikt i forbindelse med kommende yrkesrolle.

Samlet sett viser denne studien at bruk av nettbasert praksisskjema om skikkethet som et medierende artefakt har muligheter til å styrke både lærings- og veiledningsprosessene for lærerstudenter. Skjema endret rammebetingelsene i veiledningspraksisene, i det flere praksislærere uttrykte at bruk av praksisskjema var tidsbesparende, da det ble benyttet som utgangspunkt for veiledningssamtalene, fungerte «som en god sjekklister» og bidro til forutsigbarhet. Effekten av skjemaet avhenger av hvordan det blir brukt i praksis, individuell tilpasning, og av samspillet mellom student, praksislærer og den spesifikke konteksten.

Oppsummering

Nesje og Lejonberg (2022) etterlyser redskaper som har en helhetlig tilnærming til veiledning. Denne studien mener å dokumentere at bruk av nettbasert praksisskjema om skikkethet som artefakt, en strukturerende ressurs i veiledning, kan bidra til å styrke studentenes personlige og profesjonelle utvikling. Samtidig muliggjør skjemaet utvikling av praksislæreres veilederpraksis knyttet til løpende skikkethetsvurdering. Funnene viser at studentene beskriver veiledning som læringsarena, og gjennomgående uttrykker informantene at skjemaet skaper forutsigbarhet og styrker mulighetene for studentenes aktive deltakelse i veiledningsøktene. Skjemaet medvirker også til en mer systematisk vurdering av lærerstudentene, samtidig som studentene utvikler bevissthet om egen skikkethet for lærerrollen ved å vurdere seg selv. Imidlertid erfarer praksislærere noe usikkerhet om innføring av skjema i egen praksis, og for å forhindre instrumentell bruk, er transparente refleksjoner om skjemaets begrensninger nødvendig.

For at nettbasert praksisskjema som artefakt skal kunne bidra til hele prosessen, må det vise hvordan erfaringene og kunnskapen studentene tilegnet seg gjennom bruk av skjema kan anvendes i eget lærerarbeid i praksisstudiet. For videre forskning vil det være interessant å få direkte kunnskap om

dette. Utforskning av lærerstudenters bruk av skjema gjennom hele studieløpet vil også kunne vise hvordan studenters læringsprosesser og profesjonsutvikling foregår over tid.

Litteratur

- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. (2011). Hva er kvalitet i veiledning? I T. Karlsen, (Red.), *Veiledning under nye vilkår*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C., Mathisen, P., Wennergren, A.-C. & Thornberg, F. (2023). Exploring the use of technology designed to support the supervision process in teacher training placements. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 8. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v8i1.3745>
- Dille, K. B. (2022). An online teacher professional development programme as a boundary artefact for new school-based mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(4), 381-397. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2021-0105>
- Fagerli, L. B. & Femdal, I. (2021). Dilemmaer for praksisveiledere ved varsel om fare for ikke bestått praksis. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2003). *Phenomenology*. Sage.
- Hansen, I. M. (2020). Når ensomme praksislærere møtes – Praksisforum som arena for refleksjon og læring. *Bedre skole*, 1/2020.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Abstrakt Forlag AS.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hvalby, M. (2022). Profesjonell dømmekraft i skikkethetsvurdering: Praksislæreres sammensatte rolle. *Uniped*, 45(1), 53-63. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.1.6>
- Hvalby, M. & Thortveit, J. (2022). «Det er en fremmed tanke å skulle ha studentene for seg selv»: Om veilederteam i lærerutdanningens praksisstudium. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3465>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Pearson Education.
- Kunnskapsdepartementet (2005). Lov om universiteter og høyskoler. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet (2024). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-28-1392/KAPITTEL_7 - KAPITTEL_7
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*, (3rd), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Luthen, G. & Kolstad, O. (2018). Veiledning i lærerstudenters praksisopplæring – et bidrag til læring og utvikling? *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 30-43. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.2655>
- Munthe, E., Ruud, E. & Svendsen Malmø, K.-A. (2020). Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt. Kunnskapssenteret for utdanning, KSU 1/2020.
- Nesje, K. & Lejonberg, E. (2022). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103609>

- Olsen, L. B., Grøndahl, V. A. & Femdal, I. (2023). Vurdering av studenters skikkethet for yrket – en kartleggingsstudie i profesjonsutdanningene. *Uniped* 46(2), 97-114.
<https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.4>
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk forlag.
- Säljö, R. (2024). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm.
- Tomaszewski, L. E., Zarestky, J., & Gonzalez, E. (2020). Planning qualitative research: Design and decision making for new researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920967174>
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord*. Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2017). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638-649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Undheim, M. (2022). Deltakelse, prosess og produkt: Kreativitet i en skapende teknologimediert samarbeidsprosess i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1), <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.251>
- Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Wartofsky, M. W. (1973). *Models: Representation and the Scientific Understanding*. D. Reidel Publishing Company.
- Wittek, L. (2012). Pedagogiske redskaper og studenters læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 443–455. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-06-04>
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 26-35. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-09>
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.