

Fra teori til praksis – med Levende Historie

Erfaringer fra et tverrfaglig prosjekt som kobler sammen fag og praktisk-estetiske virkemidler i lærerstudenters øvingspraksis.

Forfatter: Lars Gunnar Briseid, førstelektor
Arbeidssted: Universitetet i Agder, desentralisert lærerutdanning Grimstad
Adresse arbeid: Jon Lilletuns vei 9, 4879 Grimstad
Adresse privat: Møllerheia 13, 4878 Grimstad
Telefon: 97173470 (mobil), 3723056 (jobb)
E-post: lars.g.briseid@uia.no

Fra teori til praksis - med Levende Historie

Erfaringer fra et prosjekt som kobler sammen fag og praktisk-estetiske virkemidler i lærerstudenters øvingspraksis

Målet med studien var å undersøke om bruk av praktisk-estetiske virkemidler i et felles prosjekt mellom ulike fag i lærerutdanningens øvingspraksis kunne bidra til å knytte teori og praksis nærmere hverandre for lærerstudenter. (De aktuelle fagene var pedagogikk, norsk og RLE). I hvilken grad opplever studentene at slike erfaringer har bidratt til deres egen læring og utvikling som kommende lærere? Resultatene tyder på at praktisk-estetiske virkemidler i lærerutdanningen har et potensial både når det gjelder å konkretisere teorien og knytte sammenhenger til praksis, og ved å bringe glede og motivasjon inn i læringsarbeidet. Samtidig rapporterer studentene at de opplever at erfaringene har stor overføringsverdi med tanke på deres fremtidige virke som lærere.

Introduksjon

Forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen har vært et diskusjonstema like lenge som lærerutdanningene har eksistert. Det har vært uenighet om hva som har størst betydning for å utvikle studentene til å bli gode lærere. Er det teori eller praksis som skal ha rang, eller er de like viktige? Synet på dette har variert gjennom tidene (Harbo 1969:9). Noen mener imidlertid at dikotomien teori-praksis er lite anvendelig i lærerutdanningssammenheng, og at man isteden bør snakke om ulike kunnskapsformer som hver for seg er nødvendige. Rudjord Unneland (2009) argumenterer for en slik forståelse. Med utgangspunkt i Aristoteles viser hun til at det er tre ulike kunnskapsformer som har betydning for utøvelse av lærerrollen. For det første den hun kaller den pedagogiske *episteme*: Lærerstudenter trenger teoretisk innsikt og begreper til å forstå med, og et kritisk og skjerpet blikk å se med. Det hjelper dem å takle uforutsette situasjoner og reflektere fornuftig i situasjoner der metodikk og teknikk alene ikke strekker til. For det andre: Lærere trenger praktiske og tekniske ferdigheter og metoder (*pedagogisk techne*). I slik sammenheng er trening, utprøving, perfektjonering og refleksjon sentralt. ”Praksisopplæringen er en viktig arena for dette. Gjennom å observere erfarne lærere og selv prøve ut, vil tryggheten og presisjonen øke.” (Rudjord Unneland 2009: 325). *Techne* kan imidlertid ikke foreskrive praksis, hevder hun. Den tredje kunnskapsformen er *fronesis*, som dreier seg om etisk-sosial innsikt. For kommende lærere handler det om å utvikle et moralsk skjønn, forstandighet og ansvarlighet i ulike situasjoner i skolehverdagen, noe som

også forutsetter et definert normativt utgangspunkt. Det kreves også evne til å handle adekvat i situasjoner der det er liten tid til refleksjon, men der situasjonen krever handling.

Denne måten å tenke på opprettholder todelingen i teoretisk og praktisk kunnskap, men opphever motsetningsforholdet. Kunnskapsformene forholder seg til ulike deler av lærertilværelsen, og med ulike mål. Men alle er nødvendige. Å rangere teori over praksis, eller praksis over teori blir dermed uinteressant.

Trøhaugen (2010) polemiserer mot Unnelands forståelse av Aristoteles, og hevder at hun undergraver betydningen av å tenke at pedagogikken faktisk har noe å tilføre praksisfeltet. Når *techne* gjøres til et begrep som ikke kan foreskrive praksis, blir det et impotent begrep som ikke samsvarer med Aristoteles opprinnelige definisjon. Aristoteles selv karakteriserte nemlig *techne* som “en viss produktiv holdning med et sant begrep”, noe som ifølge Trøhaugen betyr at tankeprosessen bak en dårlig utført handling “mest sannsynlig inneholder en feilaktig oppfattelse eller beregning av virkeligheten man ønsker å forandre.” (Trøhaugen 2010:428). “Sannhet” i den sammenheng betyr ifølge Trøhaugen ikke “det evig sanne”, men en type kunnskap som gjør at vi lykkes i det vi gjør. Så viser han til Aristoteles’ egne ord i “Retorikk”: “..det er nemlig mulig å studere årsakene til at folk lykkes – noen av rutine, andre ved slumpetreff. Og alle vil vel si seg enige i at dette er det et fag har til oppgave” (Aristoteles i Trøhaugen 2010:428). Budskapet til Trøhaugen er dermed, at dersom den pedagogiske *techne* skal ha noe å tilføre undervisningen i skolen, må poenget være å studere lærere som lykkes, og med det som utgangspunkt utvikle teori som *kan* foreskrive praksis.

En kan av og til høre lærerstudenter uttrykke frustrasjon over at lærerstudiet er for lite praktisk rettet. Lærerutdanningen har også vært utsatt for hard kritikk i media, av samme grunn (Rudjord Unneland 2009:317). Den nye differensierte lærerutdanningen som er iverksatt fra høsten 2010 har som spesielt fokus å knytte teori og praksis nærmere hverandre. I retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen heter det at organiseringen av utdanningen skal fremme integrering av teori og praksis, faglig progresjon, gjennomgående profesjonsretting og forskningsforankring (Kunnskapsdepartementet, 2010). De obligatoriske fagene i den nye lærerutdanningen for klassene 1-7 er pedagogikk og elevkunnskap, norsk og matematikk. For lærerutdanningen for klassene 5-10 er kun pedagogikk og elevkunnskap obligatorisk. For øvrig gis studentene muligheter til å velge fordypninger. Det kan stilles spørsmål ved om dette fagvalget møter behovet for en mer praksisrettet lærerutdanning når vi vet at lærerkompetanse i praktisk-estetiske fag kan bidra til å øke prestasjoner hos elever i alle fag. I en undersøkelse i over 40 land regi av UNESCO er det dokumentert at praktisk-estetisk virksomhet både som fag (education in

the arts) og metode (education through the arts), har positiv effekt på barns skoleprestasjoner generelt i alle fag (Bamford 2006:11). Undersøkelsen viser også at undervisning i praktisk-estiske fag må være kvalitetssikret for å få en slik betydning, og generelt trengs det en kompetanseheving på dette feltet blant lærere (Ibid 2006:75). I den nye lærerutdanningen kan studentene velge fordypninger etter interesseområde, og dermed vil vi få lærere med høy fagkompetanse innen ulike fag, også i de praktisk-estetiske. Samtidig får ikke alle kommende lærere gjennom sin utdanning et obligatorisk møte med praktisk-estetiske fag, uansett om de skal arbeide på barnetrinnet eller ungdomstrinnet. Med utgangspunkt i den godt dokumenterte undersøkelsen til Bamford, kan det kan stilles spørsmål ved om et element av praktisk-estetiske fag bør ligge som obligatorisk for *alle* lærerstudenter. Slike fag har potensiale i seg til å fortrylle, motivere og interessere elever på alle trinn og i alle fag. På samme måte som Bamfords studie har vist at praktisk-estetiske fag kan ha betydning for skoleelevers prestasjoner i alle fag, er det interessant å undersøke om bruk av praktisk-estetiske virkemidler i et tverrfaglig prosjekt i lærerutdanningen kan bidra til å knytte teori og praksis nærmere hverandre for studentene, og dermed gi dem en bedre lærerutdanning.

I denne studien er blikket primært rettet mot arbeid med den pedagogiske ”techne” i lærerutdanningen, selv om også de andre kunnskapsformene er berørt. “Techne” blir i denne sammenheng forstått som “trening, utprøving, perfektionering og refleksjon” slik Rudjord Unneland peker på, i arbeidet for ”å lykkes i det vi gjør” i lærerutdanningen som Trøhaugen argumenterer for. Erfaringene kan imidlertid aldri bli foreskrivende i ordets absolutte forstand, for hva det vil si “å lykkes” i undervisningssammenheng er både verdiladet og kontekstavhengig. Det er likevel en ambisjon at erfaringene kan bidra til å belyse ulike sider ved forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen.

Studien omfatter et avgrenset praksisprosjekt; ”Levende Historie” (LH) som ble gjennomført høsten 2009 i 5., 6. og 7. klasse ved en barneskole et sted i Aust-Agder. LH inngår som del av det sentralinitierte prosjektet ”Praksis som integrerende element i lærerutdanningen” (PIL, 2007)

Beskrivelse av prosjektet

”Levende Historie ” i et skolehus fra 1898

I museal virksomhet har det lenge vært vanlig å forsøke å levendegjøre historien ved at historiske hendelser og levemåter har blitt vist gjennom rollespill. I denne sammenheng startet dette opprinnelig ved at en gammel skole et sted i Aust-Agder ble tilbakeført til slik den var i 1898, som del av en større kulturminnesatsing. Dette ble gjort i regi av Norsk institutt for

kulturminneforskning (NIKU). Lærere ved den lokale skolen så muligheten til å nytte skolehuset for å gi elever kunnskap om historiske forhold i eget lokalsamfunn. Ideen var å la elevene oppleve en skoledag fra 1898 som et rollespill. En av lærerne ved skolen kontaktet Universitetet i Agder (UiA) med tanke på å få til et samarbeid, og tanken var å la studenter fungere som 1800-talls lærere i møte med elevene. På bakgrunn av henvendelsen ble det laget en arbeidsgruppe for LH bestående av to lærere fra skolen, en representant fra NIKU samt faglærerne i pedagogikk, i norsk og i religion, livssyn og etikk (RLE) fra UiA's desentraliserte utdanning i Grimstad. Det var disse fagene som sto på timeplanen for studentene det aktuelle semesteret, og denne fagkombinasjonen ble vurdert å passe godt til å lage et skolehistorisk prosjekt. I tillegg ble en faglærer i kunstoffag og den lokale lederen for PIL-prosjektet trukket inn i arbeidsgruppen.

Mål og innhold

Lærerne i grunnskolen hadde sine egne mål for hva elevene skulle få ut av erfaringene med LH, og UiA utviklet mål for lærerstudentene. I denne fremstillingen er det erfaringene til lærerstudentene som er utgangspunkt for analyse og drøfting. For disse ble det utviklet en overordnet målsetting som ble formulert slik:

“Studentene skal

- bli kjent med faglige problemstillinger innenfor fagene RLE, norsk og pedagogikk i historisk sammenheng
- få erfaringer med planlegging, gjennomføring og vurdering av et praktisk temaarbeid med elever, og i den forbindelse få innsikt i og erfaring med metoder som kan anvendes overfor elever
- få utfordringer i forhold til å prøve ut seg selv som lærer i en annen kontekst enn klasserommet, med kreative virkemidler” (UiA, 2008)

Innen hvert av fagene ble det laget egne læringsmål, og studentene ble kurset i ”Photostory”. Dette er en digital fortellingsteknikk der vanlige digitale stillbilder blir satt sammen til billedfortellinger. Det kan legges på lydeffekter og panoreringseffekter som gjør fremstillingene livaktige. Studentene måtte dokumentere erfaringene fotografisk slik at digitale fortellinger kunne anvendes i bearbeidningen av opplevelsene med elevene i etterkant.

De formulerte målsettingene ble utgangspunkt for utvikling av et rammemanus, som la føringer for hvordan rollespillet med elevene skulle utspille seg i løpet av en skoledag. Timeplanen ble lagt opp slik den kunne ha vært i virkeligheten: 2 timer kristendom, 1 time

tegning, 1 time lesning, 1 time legemsøvelser og 1 time morsmål norsk. Det ble bestemt at alle elevene skulle få en lapp med beskrivelse av hvem de skulle være den aktuelle dagen, basert på historiske kilder en hadde tilgang til, eksempelvis fiskersønn, prestedatter eller bondesønn. På lappen skulle det også gå frem om eleven skulle gjøre noe spesielt i spillet, for eksempel bruke jukselapper, lese dårlig eller godt, hente ved eller vann, og hva de skulle ha med på skolen som niste (kokte poteter, lefse). For å få den autentiske opplevelsen, skulle elevene også gå minst 1 km til skolen den aktuelle dagen.

I rammemanuset ble ulike hendelser lagt inn for å synliggjøre elementer i målsettingene for studentene. Eksempelvis:

- far som kom inn for å hente en elev i klassen for å ta opp poteter på jordet, og en diskusjon mellom lærer og far i den forbindelse (for å synliggjøre at bønder som trengte arbeidskraft kunne ha et vanskelig forhold til skolen i perioder)
 - to elever som sender hverandre lapper, og hvordan læreren griper inn overfor slik atferd (skal synliggjøre den tids oppdragelsesholdninger)
 - en tom pult (for å vise helsetilstanden på denne tiden (- en elev ble syk av tuberkulose)
- osv.

Faglærerne ved UiA gjorde studier i gamle arkiver om tidsriktig undervisning i ”legemsøvelser” og tegning, og det ble valgt ut tekster og sanger fra Rolfsens lesebok som kunne støtte opp under de ulike danningssyn og gi et bilde av samfunnsforhold på denne tiden. Som utgangspunkt for undervisningen i kristendomskunnskap ble aktuelle sanger, salmer og katekismetekster, samt en fortelling fra et misjonsblad valgt ut. Det ble laget et hefte for morsmålsundervisningen, og et for kristendomsundervisningen. Materiellet ble utført i en kvalitet som skulle gi et autentisk preg. Videre ble det skaffet aktuelle plansjer og annet tidstypisk materiell til undervisningen. Studentene fikk opplæring i Photostory-teknikken med tanke på at studentene skulle vise de digitale fortellingene for elevene i etterkant, og bearbeide/evaluere erfaringene sammen med dem. En del av undervisningen ved UiA ble rettet inn mot LH i deler av tiden som gikk forut for gjennomføringen. Selv om undervisningsinnholdet i fagene var styrt av fagplanene, var det mulig å tilpasse ved å bruke eksempler som var relevante for LH, uten at dette førte til at fagplanfestet innhold måtte utelates. Studentene på UiA øvde på de valgte sangene og salmene slik at de var godt forberedt. Det samme gjorde øvingslærerne på skolen med sine elever. Skolen fikk midler gjennom ”Den kulturelle skolesekken” til søm av autentiske klær til elevene, og fikk med seg en foreldregruppe til det praktiske arbeidet. Klærne ble laget på grunnlag av et gammelt klassebilde fra 1898. Studentene måtte selv finne klær som passet inn i datiden.

LH gikk over 3 måneder, og kulminerte med gjennomføringsdagen ute i skolen.

Prosessen kan illustreres slik:

Forberedelse		Forberedende møte mellom studenter, elever, øvingslærere	Gjennomføring av rollespillet (1 dag)
På UiA	<ul style="list-style-type: none"> - Undervisning i norsk, pedagogikk og RLE, med eksempler knyttet til LH. - Øvelse på sanger - Gjennomgang av skolehistorie og arbeid med tekster og tidsriktig fagdidaktikk. - Opplæring i Photostory (digital fortellingsteknikk). - Utvikling og anskaffelse av tidsriktig undervisningsmateriell. 	Studenter og elever arbeidet med utforming av roller, planlegging av den aktuelle gjennomføringsdagen, prøving av klær, besiktigelse av skolehus etc	Foregikk over 3 uker med ulike elevgrupper og studentgrupper
På skolen	<ul style="list-style-type: none"> - Øvelse på sanger - Organisering av foreldregruppe til søm av autentiske klær - Øving på sanger, og gjennomgang av lokalhistoriske forhold. - Anskaffelse av relevant materiell 		

Figur 1: Skjematisk fremstilling av arbeidsprosessen i *Levende Historie*

Gjennomføringen av LH hadde visse etiske problemstillinger knyttet til seg: En autentisk skoledag fra 1898 innebærer sterke innslag av kristendom i en forkynnende form. Skolen informerte derfor de involverte foreldrene om dette, og ba om samtykke til at deres barn kunne delta. Det ble også bedt om samtykke til at elevene kunne fotograferes, og at bildene kunne brukes i undervisningssammenheng. Samtykke ble gitt fra samtlige foreldre, og ingen reserverte seg.

Metode

Studien ble gjennomført høsten 2009 i en kommune i Aust-Agder, og var en undersøkelse av kvalitativ art, med utgangspunkt i dokumentanalyse. Et trekk ved kvalitative metoder er at “de er særlig rettet inn på å få tak i *the actor’s point of view*: aktørenes virkelighetsoppfatning, deres motiver og tenkemåte “(Repstad 1993:78).

Deltakere i studien

Studentene som var involvert, gikk andre år i en klasse på 14, i en desentralisert lærerutdanning ved UiA, og besto av 2 menn og 12 kvinner, der 10 var i alderen 19-24 år, og 4 av kvinnene var i alderen 41-44 år. Klassen de gikk i var tilknyttet til det sentraltinitierte PIL-prosjektet, der en målsetting var å arbeide for bedre sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen (PIL, 2007). LH-prosjektet ble gjennomført som forberedelse til, og del av øvingspraksis, og var således obligatorisk for alle studentene.

Datainnsamling

Som del av praksisen skulle studentene skrive et refleksjonsnotat i etterkant av erfaringene de gjorde basert på følgende momenter:

- a. Er de faglige målsettingene nådd gjennom praksisprosjektet?
- b. Hva har vært mest utfordrende, og hvordan ble dette løst?
- c. På hvilken måte kan de erfaringene du nå har fått få betydning for deg som lærer senere?
- d. Eventuelle andre kommentarer

Ifølge Dyste mfl. (2004) inneholder egenrefleksjon to komponenter: erfaringer og reflekterende aktivitet som er knyttet til ettertanke og tilbakeblikk. Med utgangspunkt i de fire spørsmålene, var intensjonen at studentene skulle reflektere over konkrete episoder, situasjoner, hendelser, opplevelser og erfaringer fra prosjektet. Målet var å få frem *studentenes egen opplevelse* av sammenhengen mellom teori og praksis i LH. De fire spørsmålene ble formulert åpent, slik at studentene kunne uttrykke seg fritt og nyansert om de tankene de hadde, samtidig som strukturen var ment å sikre at problemstillingen ble belyst. Studentenes refleksjonsnotat utgjør kildematerialet for studien.

Analyse

Det er foretatt en innholdsanalyse av refleksjonsnotatene. I møte med en gitt kilde kan man foreta en rekke kategoriseringer (Repstad 1993: 78). I denne sammenheng var intensjonen å få frem studentenes opplevelse av sammenhengen mellom teori og praksis. De fire spørsmålene som rammet inn studentenes refleksjonsnotat, var ment å avspeile dette forholdet, og ble derfor valgt som utgangspunkt for kategoriseringen.

Først ble materialet gjennomlest flere ganger for å få et helhetlig inntrykk. Deretter ble studentenes utsagn knyttet til hvert av de fire spørsmålene analysert i meningsenheter og kondensert, noe som innebar en komprimering og abstrahering av utsagnene (Granehaug & Lundman 2004). Slik fremkom både “hovedtendenser” i forhold til spørsmålene, og mer nyanserte meningsenheter.

Funn

I fremstillingen av funn er strukturen basert på de fire spørsmålene, og under hvert av disse beskrives “Hovedtendens”. Deretter fremstilles utvalgte sitat fra studentenes refleksjonsnotat under overskriften “Typiske utsagn”. Disse er ment å synliggjøre sammenhengen mellom studentutsagnene og hovedtendensene. Etter presentasjonen av funnene følger et diskusjonskapittel der ulike sider ved forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen blir belyst ut fra de funn som er gjort og relevant teori.

Måloppnåelse

Spørsmål 1: Er de faglige målsettingene nådd gjennom praksisprosjektet?

Hovedtendens: Samtlige studenter uttrykker på generelt grunnlag at de opplever at de faglige målsettingene er nådd.

Typiske utsagn:

”Jeg føler de faglige målene ble nådd”

”Ut i fra teksten om faglige mål, vil jeg si disse ble oppnådd gjennom utførelsen av prosjektet både i kristendomsfaget, norskfaget og pedagogikkdelene”

”Vi har jobbet aktivt i forberedelsesdelen med å få disse målene inn”

”Totalt sett hadde jeg et stort faglig utbytte av prosjektet”

”Det har vært lærerikt å jobbe med disse fagene i historisk perspektiv”

”De store kontrastene har gitt meg en økt forståelse av den utvikling som har vært ”

”Ny erfaring med planlegging, gjennomføring og vurdering, samt innsikt i nye arbeidsmetoder sammen med elevene”

Når det gjelder delmålene innen de enkelte fag, var det ikke alle som hadde gått spesifikt inn på disse, men for de som gjorde det er tendensen også der at de opplever høy grad av måloppnåelse.

Utfordringer og løsningsmåter

Spørsmål 2: Hva har vært mest utfordrende, og hvordan ble dette løst?

Hovedtendens når det gjaldt utfordringer: De uforutsette hendelsene

Studentene opplevde det som utfordrende når det oppstod uforutsette situasjoner, som for eksempel at rekvisitter manglet, enkeltstudenter ble syke, været spolerte uteopplegg osv.

Typiske utsagn:

”Det var ikke lampeolje på lampene”

”Orgelet var ikke der”

”Trekkpapir var ikke ordnet”

”Det jeg synes har vært mest utfordrende med dette praksisprosjektet var at en i gruppa var fraværende på gjennomføringsdagen”

”Dårlig vær gjorde at planlagt undervisning i legemsøvelse måtte avlyses og alt måtte foregå innendørs isteden”

Hovedtendens når det gjaldt løsninger: Improvisasjon og godt samarbeid mellom gruppemedlemmene

Gjennomgående ble de uforutsette situasjonene løst ved at studentene måtte improvisere nye løsninger og samarbeide ut fra de forutsetninger som forelå.

Typiske utsagn:

”Med godt samarbeid mellom gruppemedlemmene fikk vi løst de fleste problemene”

”..tatt på sparket hvor en i gruppa presenterte oppgaven og resten av gruppa var med i timen”

” Vi andre ble nødt til å blande oss i undervisningen og trå til og hjelpe”

”....så vi måtte improvisere”

Enkeltstudenter opplevde det utfordrende at de ikke alltid kommuniserte godt nok på gruppen som skulle samarbeide. Planleggingen og gjennomføringen av undervisningen i en tidsriktig form, ble også opplevd utfordrende av enkelte.

Overføringsverdi

Spørsmål 3: På hvilken måte kan de erfaringene du nå har fått få betydning for deg som lærer senere?

Hovedtendens: Stor overføringsverdi

Studentene ga uttrykk for at de trodde erfaringene de fikk i prosjektet kunne ha stor overføringsverdi for dem senere. Dette gjaldt på ulike områder: erfaringene med bruk av praktisk-estetiske virkemidler, bruk av digital fortelling, å tørre å tenke utradisjonelt, lære samarbeid, få annerledes lærererfaringer med stramme rammer og god struktur.

Typiske utsagn:

”Jeg har fått mange erfaringer i prosjektet som jeg føler jeg kan ha nytte av senere som lærer. For det første fikk vi innføring i Photostory, noe som jeg er sikker på at jeg vil kunne ha stor nytte av i senere anledning som lærer”

”Også det med læring gjennom skuespill og drama tror jeg nok jeg vil ta med meg videre, jeg opplevde det som at elevene hadde det veldig gøy under dette prosjektet og samtidig tror jeg elevene har fått mye kunnskap”

”Dette prosjektet har nok fått stor betydning for meg. Jeg kommer garantert til å ønske å være en kreativ lærer som kan sette i gang prosjekt som engasjerer elevene”

”jeg føler jeg har lært en god del. Alt fra å samarbeide godt i gruppe til å vise evne til å tenke utradisjonelt”

”Den strukturerte undervisningen og det tydelige opplegget for dagen viste også viktigheten av klare rammer og forutsigbarhet”

”Jeg har definitivt lært mye, og fått en bakgrunn som gjør meg bedre rustet til å tørre å bruke alternative metoder i skolen”

”Jeg ser at jeg kan bruke denne metoden for eksempel i kunst og håndverk”

”Jeg har lært at jeg som person også kan klare å leve meg inn i en rolle jeg ikke er vant til å være i. Jeg er ikke en person som liker å kle seg ut osv., men jeg synes faktisk det var litt gøy”

Det ble også kommentert at relasjonen mellom lærer og elev ble annerledes i et slikt prosjekt:

”Det var også spennende å arbeide med elever på en måte som gjorde at vi var litt ”i samme båt”. Vi var mer skuespillere som samarbeidet om et felles mål enn lærere og elever”

Det kom også kritiske motforestillinger:

”Vårt prosjekt har vært knyttet til et spesielt bygg, på et spesielt sted i en spesiell kommune. Hvor stor overføringsverdi har dette prosjektet til andre skoler...?”

”Jeg har vanskelig for å se at dette opplegget kan anvendes i en klasse med en eller flere barn med minoritetsbakgrunn eller for eksempel i klasse med en rullestolbruker. (Jeg ville ikke latt en elev med for eksempel afrikansk bakgrunn oppleve datidens kristendomsundervisning jfr. ”hedning-problematikken”) ”

”... prosjektet passet.....fordi denne skolen har en tilsynelatende homogen elevmasse”

Hovedinntrykk

Spørsmål 4: Andre kommentarer?

Hovedtendens: Spennende, lærerikt og morsomt prosjekt, men for tidkrevende i en periode nær opptil eksamener.

Typiske utsagn:

”Jeg synes prosjektet har vært veldig gøy å være med på, og jeg føler meg privilegert, da det ikke er mange lærerstudenter som får en slik alternativ erfaring i sammenheng med praksis. Jeg synes allikevel at dette prosjektet, for å passe best mulig for studenter, burde kommet tidligere i semesteret, for ikke krasje med pugging til eksamen og andre prosjekter på universitetet”

”Alt i alt har jeg hatt en kjempe positiv opplevelse av det hele! Det var utrolig artig å få være med på!”

”Dette har tatt mye tid”

”Til tross for noen humper, så er jeg utrolig takknemlig for at jeg har fått være med på et så unikt prosjekt. Jeg håper inderlig at jeg får muligheten igjen”

”..krevende, men spennende og ikke minst lærerikt prosjekt”

Diskusjon

Metodiske overveielser

Ulike forhold kan ha spilt en rolle for utfallet av studien. En faktor var at klassen var liten, og del av en desentralisert utdanning. Selv om ingenting tyder på at disse studentene avviker i særlig grad fra andre lærerstudenter, kan det være en feilkilde at refleksjonsnotatene ikke ble levert anonymt, men som del av regulær rapportering etter praksis. Det kan tenkes at studenter i en så liten klasse kommer i et relasjonsforhold til faglærerne som gjør at de vil “tekkes” disse. På den annen side kan dette like gjerne vendes motsatt: i et lite trygt miljø kan det være lettere å komme med åpen kritikk enn i en større sammenheng. Datatilfanget representerer imidlertid en klar begrensning, og kunne vært styrket gjennom triangulering av metoder, for eksempel gjennom observasjon, for å få et bredere datatilfang. I et skriftlig dokument som et refleksjonsnotat er, går en glipp av kroppsspråk, stemmeleie osv., som kan være en hjelp til å fortolke det som kommer frem. På den annen side kan bruken av sitat i datapresentasjonen bidra til å styrke troverdigheten av funnene, og således gi verdifull innsikt i studentenes opplevelse av sammenhengen mellom teori og praksis i dette prosjektet.

Studentenes opplevelse av faglig måloppnåelse

Studentene uttrykker entydig at de opplevde at de faglige målene for LH-prosjektet var nådd. Det er imidlertid ikke slik at deres opplevelse nødvendigvis samsvarer med faglærere og øvingslæreres oppfatning. I denne sammenheng er ikke det tema. Det er studentenes opplevelse vi har vært ute etter. Gjennom sine beskrivelser har de synliggjort en sammenheng mellom teori og praksis på to nivå: For det første opplever de at de selv har nådd faglige mål i pedagogikk, norsk og RLE. Dernest har de en opplevelse av at elevene gjennom arbeidet har blitt motivert og lært mye. Når studentene så tydelig opplever at det er god sammenheng mellom den teoriundervisningen de har fått i ulike fag på universitetet og det de opplevde ute i praksis, må det sees som et interessant funn, i lys av den kritikken som har vært reist mot

lærerutdanningen. En artikkel i Klassekampen den 10.mars 2010 med overskriften ”Upraktiske lærerstudier” er et eksempel på slik kritikk. Der heter det bl.a. at lærerstudenter ofte opplever at foreleserne mangler praktisk erfaring og ikke makter å koble teorien til praksis. Studentene føler seg ikke forberedt på den praktiske hverdagen som lærere (Viken & Rødland 2010) Hvilke faktorer har spilt inn når studenten gjennom LH opplever det motsatt?

Studentene kommenterer at de opplever det nyttig å få erfaringer med å undervise på andre arenaer enn i klasserommet, og at bruken av praktisk-estetiske virkemidler har skapt motivasjon både for dem selv og for elevene. De kommenterer også at de opplever å ha fått utvidet sin digitale kompetanse, ved å lære å praktisere Photo-storymetodikken.

De faglige mål som ble formulert for LH handlet om skolehistoriske problemstillinger belyst fra fagene pedagogikk, RLE og norsk. Studentene uttrykker at de har fått levendegjort skolehistorien i de ulike fag, og fått en dypere forståelse av hvordan skolen har utviklet seg. I lærerutdanningen er dette et viktig anliggende i arbeidet med å utvikle en ”læreridentitet”, en kollektiv identitet knyttet til yrkeskollektivet (Ohnstad & Munthe 2008).

Den praktiske erfaringen studentene fikk gjennom LH syntes å fungere som en billedlegging av teoristoffet de har møtt i fagundervisningen,- eller ennå bedre: en sammenkobling av teoretiske begrep med virkelige erfaringer. Dewey var opptatt av dette: å koble nytt lærestoff til den lærendes erfaringsverden (Dewey 1938 i Dale 1996: 67). Han mente at dette kan ”..tilfredsstilles på en adekvat måte ganske enkelt ved å gi elevene (her: studenten, forfatters anmerkning) noen nye erfaringer” (Ibid: 69). Arbeidet med LH har vært et eksempel på å gi studentene noen nye virkelighetsnære erfaringer som kan ha bidratt til at studentene opplevde en tydelig sammenheng mellom teori og praksis. Men også andre faktorer kan ha spilt inn:

Da initiativet til samarbeid fra øvingsskolen kom til UiA, ga dette en unik mulighet til å utvikle relasjonen skole - universitet. Å bygge gode relasjoner mellom lærerutdanningsinstitusjon og øvingsskole er en definert målsetting for PIL-prosjektet som LH var en del av. For UiA var det nytt at en praksisskole tok initiativ til samarbeidet. UiA måtte gjøre endringer både organisatorisk og faglig for å realisere ideene. I prosjektskissen til PIL ble ”relasjonskvalitet” definert som ”det tillits-, gjensidighets- og avhengighetsforhold som kan etableres mellom studenter, mellom studenter og lærerutdannere, mellom lærerutdannere i teori- og praksisfeltet, og mellom institusjoner”. (PIL 2007). Tillit er basert på gjensidighet og likeverdighet. Tillit kan ikke kreves, men er noe som må bygges (Løgstrup 2008). Som del av tillitsbyggingen ble det derfor viktig for UiA-medarbeiderne å videreføre de ønsker om samarbeid som kom fra praksisfeltet som likeverdige samarbeidspartnere. Men

det var ikke bare samarbeid mellom institusjoner som ble vesentlig. Det ble også nødvendig at faglærere på UiA inngikk et nært samarbeid, og til dels måtte tilpasse sine faglige opplegg til prosjektet for at det skulle kunne realiseres. Tilpasningen innebar ikke faglig nivåsenkning, men at lærerne i de ulike fagene brukte eksempler i sin undervisning som hadde relevans for prosjektet. Faglærernes motivasjon og vilje til deltakelse var avhengig av dette. På skolen var en av lærerne ”ildsjel” og sentral for å koordinere samarbeidet internt på skolen, forberede elevene, engasjere foreldre osv. Premissene for LH ble lagt av lærerne på skolen, faglærerne på UiA og representanten for NIKU. Studentene ble trukket inn etter hvert, og fikk frihet innen de rammer som var lagt. I studentrefleksjonene uttrykkes det tydelig at samarbeidselementet har vært sentralt studentene imellom med tanke på gjennomføringen. En refleksjon peker også på at relasjonen mellom studentene og elevene ble påvirket på en positiv måte. LH innebar med andre ord relasjonsbygging på flere nivå: mellom institusjonene skole, universitet og NIKU, internt mellom lærere på øvingsskolen, mellom foreldre og foreldre – skole, mellom faglærere, mellom studenter og mellom faglærere - øvingslærere - studenter.

Det er vanskelig å skille ut hvilke faktorer som har vært avgjørende, men det kan konstateres at summen av faktorer synes å ha gitt god effekt i forhold til studentenes opplevelse av om målene ble nådd.

Prosjektets skjulte læreplan - å takle det uforutsette

Studentenes kommentarer viser at en viktig medlæring i LH, var at de ble stilt overfor uforutsette utfordringer som måtte løses der og da i møtet med elevene. En skjult læreplan, med betydning for studenters funksjonsevne som lærere, var at de erfarte nødvendigheten av å kunne *improvisere* nye løsninger, og oppleve at de lyktes med det. Når begrepet ”skjult læreplan” brukes i denne sammenheng, er det fordi det skjedde en læring hos studentene som ikke var formulert i planer og måldokumenter. Begrepet ble først brukt på denne måten av amerikaneren Jackson (1968). Det er et trekk ved lærerprofesjonen å måtte finne løsninger på utfordringer i uforutsette situasjoner. Det er ikke tilstrekkelig å lære seg metoder og teknikker for eksempel i fagdidaktisk sammenheng. I selve undervisningssituasjonen har studentene handlingstvang. De må foreta en refleksjon i situasjonen, bruke sitt skjønn og foreta en handling. Schön har satt ord på dette ved å presentere to termer han kaller for *refleksjon i handling* (reflection in action) og *refleksjon over handling* (reflection on action). (Schön 1983:49-69). I denne sammenheng er det ”refleksjon i handling ” som er interessant. Refleksjon i handling skjer når vår handling omformes av vår tenkning, samtidig som vi

utfører handlingen. Studentenes improvisasjoner i de uforutsette situasjonene, kan knyttes til et slikt perspektiv. Det skjønner de utviste, og de handlinger de utførte, måtte imidlertid bygge på de kunnskaper og erfaringer studentene hadde fra tidligere, samtidig som de gjennom dette fikk anledning til å oppdage nye sider både ved seg selv og den situasjonen de befant seg i. I forkant hadde de fått grundig opplæring i samfunnsforhold i den aktuelle perioden, og faglig-didaktiske tenkemåter i de ulike fag. Dette, sammen med de livserfaringer og kunnskaper de ellers hadde, var med å påvirke deres skjønnsmessige vurderinger i de situasjonene der de måtte improvisere.

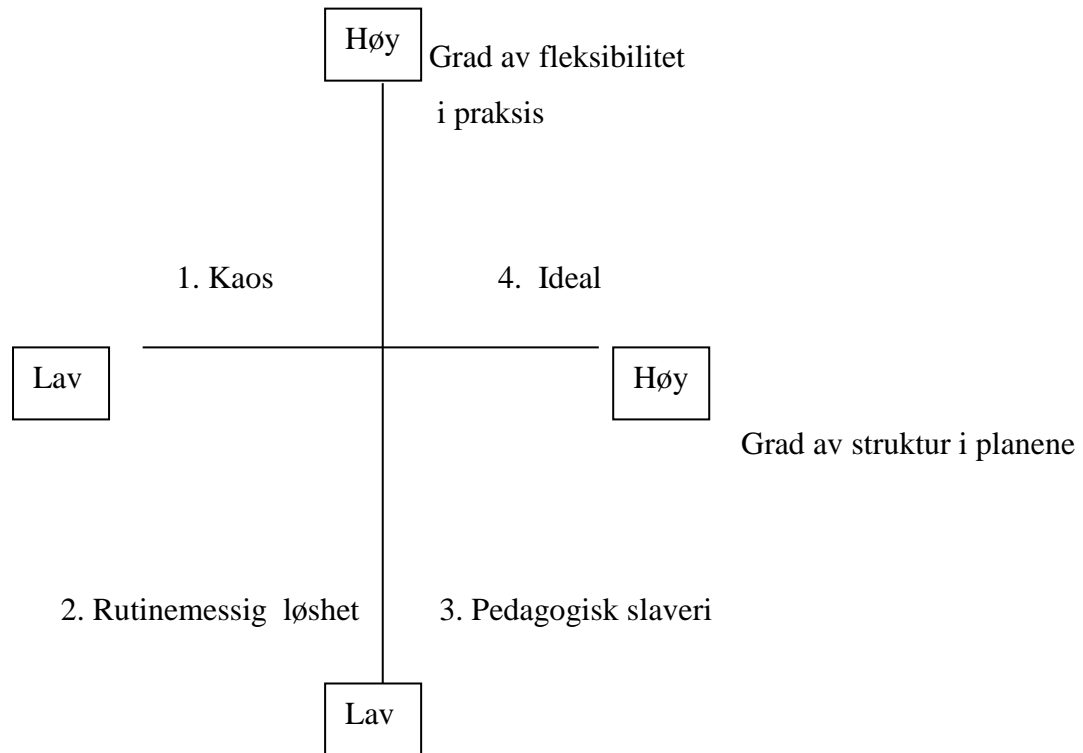
Et annet aspekt når de uforutsette situasjonene oppsto, var at studentene opplevde gleden og nytten ved å samarbeide med medstudenter. For noen var opplevelsen motsatt: De ble frustrert over at kommunikasjonen mellom aktørene var mangelfull. En slik erfaring kan i beste fall anspore til at studentene i senere samarbeidssituasjoner forstår betydningen av å være proaktiv, ved å klarlegge premissene for samarbeidet før det settes i gang. Klarlegging av forventninger i forkant av et samarbeid, bidrar til å tydeliggjøre og fastsette hvilke normer og roller som skal gjelde i samarbeidet, og kan forbygge mange konflikter og frustrasjoner i samarbeidsprosessen (Svedberg 2002). På den annen side kan det for disse studentene bli en erfaring som gjør at de vegrer seg for å gå inn i lignende samarbeidssituasjoner senere.

Praksiskompetanse: Å fange og beholde elevenes interesse

Studentene kommenterer at de tror erfaringene de fikk gjennom LH i stor grad kan overføres til deres videre virke som lærere. Mange studenter kommenterer de praktisk-metodiske grepene de fikk prøve ut som nyttige.

Erfaringen med å strukturere undervisningen, og gi klare rammer og forutsigbarhet i lærerrollen i 1898-stil var også et element som ble kommentert. I rollespillet måtte studentene ta autoritet, og fremstå som voksenpersoner på en tydeligere måte enn de var vant til. En av studentrefleksjonene tyder på at dette var noe som i en eller annen form kunne tas med i lærerrollen senere. En annen tolkning er at refleksjonen om struktur og forutsigbarhet ikke bare handlet om studentenes opplevelse i forhold til elevene, men omhandlet selve opplegget for LH, og at det ga en god ramme for arbeidet.

Søbstad har vært opptatt av spenningen mellom struktur og frihet i pedagogisk arbeid. Han påpeker at klar struktur i planer kan kombineres med frihet og fleksibilitet i praksis, og har synliggjort det i figuren under (Lillemyr & Søbstad 1993: 165):



Figur 2: Forholdet mellom planstruktur og fleksibilitet i pedagogisk praksis

Når rammene for LH var så definerte både med hensyn til de hendelsene som var beskrevet i rammemanuset, og de roller de ulike aktørene skulle spille, må student erfaringene slik de beskrives knyttes til høyre side i aksesystemet (3 eller 4) Studentene beskriver at de måtte være fleksible ved å improvisere og samarbeide, og de var dermed ikke så "låst" i sine egne planer at de havnet i et pedagogisk slaveri. Isteden fikk de positive erfaringer med å mestre det uforutsette. Kommentaren om struktur kan tyde på at dette var et element som bidro til at utfordringene ble løst tilfredsstillende. Dette er en overførbar lærdom til et hvilket som helst klasserom. God planlegging gir frihet.

Av interesse er det også at studenter skriver at erfaringene de fikk var utviklende på det personlige plan: Kommentarer peker i retning av at deltakelsen i prosjektet bidro til å bygge en kreativ læreridentitet, en lærer som tør å tenke utradisjonelt. Enkelte studenter opplevde at det å være med i et spill og få tildelt en rolle var noe nytt "som faktisk var litt gøy". Den positive erfaringen kan ha bidratt til å skape mot til å utvide repertoaret av lærerhandlinger i en fremtidig lærerrolle.

Et annet aspekt var den opplevelsen en av studentene påpekte om relasjonen til elevene i prosjektet: Samarbeidet mellom studentene og elevene om rollespillet, ga en

opplevelse av en form for likeverdighet. Det kan synes som studentene opplevde balansegangen mellom å være autoritet som lærer på den ene siden, og å samarbeide med elevene i et jeg-du forhold på den annen. En slik relasjon åpner for dialog, der begge anerkjennes som subjekter. Skjervheim hevder at dersom en sann dialog skal forekomme, er nettopp dette en forutsetning.

” Å overtynna andre, derimot, førutset eit subjekt/subjekt-forhold, eller slik det heiter i dag, eit eg/du-forhold. Her går ein ikkje bakom andres fridom, det gjeld ikkje for ein kvar pris å overtala den andre. Det gjeld ikkje heller berre den andre si innsikt, men den innsikta som, dersom det er verkeleg innsikt, må vera den same for baa to. Her er det ikkje eit herre/knekt- forhold det er tale om, men ekte dialog.”(Skjervheim 1976/1997: 74)

Opplevelsen studenten hadde, syntes å åpne øynene for potensialet i en lærerrolle som er åpen for elevenes innspill, og der læreren ikke vet svarene alene. Kristiansen argumenterer for at dialogen i en slik forståelse har en viktig rolle å spille i undervisningsmessig sammenheng Hun hevder at en dialogisk holdning overfor elevene, vil preges av åpenhet og mottakelighet hvor man er villig til å la den andre få influere på eget liv. En elev kan gjennom lærerens væremåte få ”et glimt av en person som vil han vel” (Kristiansen 2004: 192). Dette hevder hun vil kunne åpne for utvikling og læring.

”Levende Historie” som utgangspunkt for mimesis – ”skapende etterligning”

De kritiske motforestillingerne som fremkom fra studentene, er reflekterte og relevante. Det var mange spesielle forhold som muliggjorde LH, og som ikke finnes over alt. Alle elevene var etnisk norske, og elevgruppen var i den forstand homogen, selv om vi vet mindre om de verdimesse og livssynsmessige tilhørighetene til familiene. Det var heller ingen med synlige handicap som var avhengige av rullestol eller lignende blant elevene. Prosjektet kom i en periode med eksamenslesning for studentene, og det var uheldig. Men til tross for dette kom det frem at studentene mente at erfaringene i LH kunne føres videre i en annen form enn en direkte etterligning av det som ble gjort i denne praksisen. En slik tankegang kan knyttes til mimesis-begrepet; ”en produktiv etterligning”, som Kemp kaller det (Kemp 2005:221). Mimesis som en ”skapende etterligning” innebærer helt enkelt at når en student er glad for det de har opplevd i en opplærings situasjon, kan de få lyst til å gjøre noe lignende selv. Dermed formes studenten av undervisningen, samtidig som studenten former seg selv ved å velge å

gjøre noe lignende på sine egne premisser. Mange av studentenes kommentarer peker i en slik retning.

Avslutning

Resultatene fra studien peker entydig i retning av at studentene gjennom LH opplever å ha fått erfaringer som har hjulpet dem å knytte teori og praksis nærmere hverandre. Bruken av praktisk-estetiske virkemidler i denne sammenhengen kan ha bidratt til økt motivasjon og læring både for studentene og for elevene. Det kan synes som forholdet mellom teori og praksis har blitt styrket gjennom at studentene måtte gjennomføre et tverrfaglig prosjekt med et felles praksisoppdrag. Videre kan det være grunn til å tro at relasjonsbyggingen mellom lærere, faglærere og studenter er viktig i den sammenheng, selv om det ikke er innhentet data på dette. Det kan være vanskelig å skille ut hvilke faktorer som har bidratt mest, men summen av iverksatte tiltak har hatt dokumentert betydning for studentenes opplevelse. Faglærernes og øvingslærernes synspunkter er ikke innhentet i forbindelse med studien, men det kunne vært interessant og fått frem deres syn også. Det faller imidlertid utenfor denne fremstillingens ramme.

Resultatene viser at prosjekterfaringene synes å ha betydning for studentenes opplevelse på flere måter:

- fagstoffet fra teorien ble levendegjort, forstått og anvendt
- pedagogiske metoder ble lært og anvendt
- betydningen av planlegging og struktur som ramme for improvisasjon og samarbeid i uforutsette situasjoner ble tydeliggjort
- erfaringene kunne gi bidrag til å bygge en læreridentitet som kreativ lærer, som tør å gå nye veier på nye arenaer
- erfaringene ble opplevd å ha overføringsverdi for senere læring, - i en annen form med andre lokale forutsetninger

Funnene peker på at det ligger et stort potensiale i bruk av prosjekter med praktisk-estetiske virkemidler både i lærerutdanningen og i skolen. Slike virkemidler kan bringe glede og motivasjon inn i læringsarbeidet, og kan også være hjelp til å konkretisere lærestoff som

ellers kan være vanskelig tilgjengelig. For studentene syntes sammenhengen mellom teori og praksis å bli både tydelig og konkret.

Litteratur

Bamford, Anne (2006). *The Wow Factor. Global reserarch compedndium on the impact of the arts in education*. Münster, New York, Munchen, Berlin: Waxmann

Dyste, Olga & Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel, T (2004). *Skrive for å lære*. Oslo, Abstrakt forlag

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn, Kunnskapsdepartementet, 2010

Graneheim, Ulla Hällgren & Berit Lundeman (2004). Qualitative contentanalysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24,105-112

Harbo, Torstein (1969). *Teori og praksis i den pedagogiske utdanning. Studier i norsk pedagogikk 1818-1922*. Oslo: Universitetsforlaget

Jackson, Philip (1968). *Life in classrooms*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston

NOKUT. *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*.

Kemp, Peter (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal. Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag

Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn, 2010*

Løgstrup, Knud Ejler (2008). *Den etiske fordring*. 3.utg. København: Gyldendal

Kristiansen Aslaug (2004). Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger: Egenart og muligheter. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02-03 ,192-204

Ohnstad, Frøydis Oma & Elaine Munthe, E. (2008) Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 06, 471-482

PIL (2007) *PIL-prosjektet – Sentral prosjektbeskrivelse*. <http://www.pilprosjektet.com/om/> (lastet ned 28.10.2010)

Repstad, Pål (1993) *Mellom nærhet og distanse*, Oslo, Universitetsforlaget

Rudjord Unneland, Anne Karin (2009). Mind the gap! – Om praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 05, 316-326

Schön, Donald Alan (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books

Skjervheim, Hans (1976/1997). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: Dale, E.L. (1997) (red) *Pedagogisk filosofi*, Oslo: Ad Notam Gyldendal. Første gang utgitt i 1976 i *Kritisk pedagogikk*, Pax Forlag

Svedberg, Lars (2002). *Gruppepsykologi*. Oslo: Abstrakt forlag

Trøhaugen, Leif-Andre (2010). Teori/praksisproblematikken – et pedagogisk grunnproblem? I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 426-433

UiA (2008). PIL-prosjektet – Lokal modell ved UiA.
<http://www.pilprosjektet.com/delprosjekter/uia/> (Lastet ned 28.10.2010)

Viken, A og Rødland, B (2010). Upraktiske lærarstudiar. I *Klassekampen*, 10.mars 2010

Figurer:

Figur 1: Skjematisk fremstilling av arbeidsprosessen i Levende Historie

Figur 2: Forholdet mellom planstruktur og pedagogisk praksis