

## Fra teori til praksis og tilbake igjen

Forsøk med praksis som integrerende element i  
lærerutdanningen - PIL-prosjektet ved Universitetet i Agder





# Fra teori til praksis og tilbake igjen

Forsøk med praksis som integrerende element i  
lærerutdanningen

PIL-prosjektet ved Universitetet i Agder

Lars Gunnar Briseid, Åse Haraldstad, Håkon Lilleholt, Cecilie Mork, Anne  
Marie Presthus, Randi Ropstad, Svein Slettan og Trude Sundtjønn

Universitetet i Agder

Skriftserien nr. 156 e

118 sider

ISSN: 1504-9299

ISBN: 978-82-7117-693-8

© Universitetet i Agder, 2011

Serviceboks 422, N-4604 Kristiansand

Design: Universitetet i Agder

# Innhold

Forord .....	9
Innledning.....	10
Intensjoner nasjonalt og i UiAs PIL-prosjekt.....	10
Prosjektet ved UiA gjennomført i allmennlærerutdanningen .....	11
Om rapporten.....	15
Kort oversikt over innholdet .....	16
10 “gode råd” ut fra erfaringene i prosjektet ved UiA .....	18
Kapittel 1: Tilrettelegging for tettere sammenheng mellom teori og praksis .....	20
Pedagogikkfaget som gjennomgående fag de første to årene .....	20
Ulike typer organisering av studentenes arbeid i praksis.....	21
Fra campus til praksisskolen og tilbake igjen .....	23
Fagdager .....	25
Hva var intensjonen?.....	25
Hva har vi gjort?.....	26
Hvilke erfaringer gjorde vi? .....	27
Veien videre .....	27
Kapittel 2: Arbeidet med punktpraksis.....	28
Hva var intensjonen?.....	28
Hva har vi gjort?.....	29
Erfaringer fra oppstarten av punktpraksis første forsøkssemester .....	30
Øving.....	31
Hva var intensjonen?.....	31
Hva har vi gjort?.....	32
Hva erfarte vi?.....	33
Veien videre .....	34
Observasjon.....	35
Hvilke intensjoner hadde vi?.....	35
Hva ble gjort?.....	36

Hvilke erfaringer satt vi igjen med? .....	39
Erfaringer fra punktpraksis.....	40
Veien videre .....	40
Kapittel 3: Samarbeidsrelasjoner mellom pedagogikk og andre fag.....	41
Samarbeid mellom pedagogikk og kunstfag .....	41
Samarbeidsprosjekt mellom matematikk og pedagogikk.....	42
En eksemplifisering av et topartsamarbeid .....	42
Intensjonen med prosjektarbeidet.....	43
Gjennomføring av prosjektet.....	43
To eksemplifiseringer fra studentenes prosjekter.....	44
Erfaringer fra prosjektet .....	46
Kapittel 4: Fra teori til praksis – å fortrylle, motivere og skape interesse .....	48
Prosjektet.....	48
”Levende historie” i et skolehus fra 1898 .....	48
Mål og innhold .....	49
Studentenes refleksjonsnotat – hovedtendenser .....	52
Praksiskompetanse: Å fange og beholde elevenes interesse .....	54
”Levende Historie” som utgangspunkt for mimesis – ”skapende etterligning”. ..	55
Avslutning .....	55
Kapittel 5: Skriveopplæring, elevtekstprosjektet .....	57
Bakgrunn .....	57
Planlegging og gjennomføring .....	57
Samarbeid mellom faglærere og praksislærere .....	59
Erfaringer .....	60
Hvordan fungerte skiftet mellom arbeid på campus og i praksisskolen?.....	60
Bruk av kunnskap fra teoristudiet .....	61
Integrering av studiet på campus og praksisskolen .....	62
Relasjonsbygging .....	64
Kapittel 6: Litteraturundervisning og drama - et praksisprosjekt .....	67
Bakgrunn .....	67
Intensjoner.....	68
Gjennomføring .....	69
Erfaringer .....	71
Litteraturundervisning.....	71
Drama .....	72

For- og etterarbeidet til praksis .....	73
Veien videre .....	74
Kapittel 7: Et samarbeidsprosjekt med skoleeier .....	76
Skole-hjem-prosjektet – et eksempel .....	77
Mål og innhold .....	77
Gjennomføring .....	78
Konklusjon .....	80
Metaperspektiv .....	80
Metode for kunnskapsinnhenting .....	80
Hva har studentene erfart?.....	82
Tema i studentmaterialet .....	82
Diskusjon.....	83
Om å skape sammenheng mellom teori og praksis .....	83
Om praksis som integrerende element .....	86
Om studenter og pedagogisk utviklingsarbeid .....	87
Om “å høre til” selv om man ikke er utlært .....	89
Veien videre .....	90
Avsluttende betraktninger .....	93
Kilder:.....	97
Vedlegg .....	100
Vedlegg 1: Agenda for møte for erfaringsinnhenting, våren 2009. ....	100
Vedlegg 2: Plan for punktpraksis (2.semester, 2. studentkull).....	102
Vedlegg 3: Bekreftelse for deltakelse i prosjektet “Living history” .....	116
Vedlegg 4: Intervjuguide - praksislærere - høsten 2010 .....	117





## Forord

Dette er sluttrapporten for arbeidet med prosjektet ”Praksis som integrerende element (PIL) i lærerutdanningen i Agder”. Prosjektet har vært gjennomført i to kull ved allmennlærerutdanningen ved UiAs virksomhetssted i Grimstad i perioden 2008-2011. Arbeidet i første del av prosjektet var lokalisert til Dømmesmoen, mens det siste året i prosjektet har vært gjennomført ved den nye campusen i Teknologiparken, mer sentralt i Grimstad.

Universitetslektor Arvid Hansen var prosjektleder i starten av prosjektet. Han har stor ære for arbeidet han gjorde med prosjektsøknaden, planlegging av oppstart og for ledelsen av prosjektet det første året.

Det er mange som fortjener ros god innsats og for at vi har fått gjennomført arbeidet. Vi klarer ikke i denne sammenhengen å trekke fram alle, men vil takke Avdeling for lærerutdanning og dekan Birte Simonsen for støtte i arbeidet. I tillegg vil vi takke praksiskoordinator Anne Birthe Brekke for den solide arbeidsinnsatsen hun har bidratt med i hele prosjektperioden. Vi vil også takke praksislærere, praksisskoler og studenter som har deltatt, for den fine måten de har bidratt i arbeidet. Vi vil også takke medlemmene av responsgruppen, som var aktiv det første halve året, for viktige innspill i planleggingen. Til slutt, og ikke minst, vil vi takke alle som har deltatt i prosjektgruppen, for tid og krefter som de har lagt ned i arbeidet, for å ha bidratt med ideer, motforestillinger, drøftinger og viktige refleksjoner.

Sluttrapporten er utarbeidet i samarbeid av en redaksjonsgruppe som har bestått av: Lars Gunnar Briseid, Åse Haraldstad, Håkon Lilleholt, Cecilie Mork, Randi Ropstad, Anne Marie Presthus, Svein Slettan og Trude Sundtjønn.

Kristiansand 1.september 2011

Anne Marie Presthus  
Prosjektleder

## **Innledning**

Det nasjonale prosjektet: “Praksis som integrerende element i lærerutdanningen” (PIL-prosjektet) ble i 2007/08 tildelt NTNU og UiA i fellesskap (Tildelingsbrev fra KD pr. 26.11.2007 og 23.03.2008). Sammen har de to universitetene hatt hovedansvaret for det nasjonale prosjektet. NTNU har hatt ansvar for økonomi og regnskap. Både NTNU og UiA har hatt delprosjekter i det nasjonale prosjektet.

## **Intensjoner nasjonalt og i UiAs PIL-prosjekt**

Både internasjonalt og i Norge har innhold og form på lærerutdanningene lenge vært debattert (Koerner, 1979; Peterson and Fleming, 1979; Joyce and Clift, 1984; Goodlad, 1990; Haug, 2010). I senere tid har bl.a. utdanningsministrene innen OECD-landene satt opp mål for å øke kvaliteten på all utdanning (OECD, 2005). Mer generelt kan det hevdes at internasjonale og nasjonale tester og undersøkelser har bidratt til å øke kritikken mot lærerutdanningene, kanskje spesielt på bakgrunn av resultater som er kommet fram i PISA og TIMMS (Elstad og Sivesind 2010, Hopmann mfl. 2007). Årsakene til dette kan være flere, men “Ei forklaring går igjen: Elevane presterer ikkje høgt nok fagleg fordi lærarane ikkje er gode nok (St.meld.nr. 31[2007-2008]). Lærarane er ikkje gode nok fordi kvalifiseringa til og i læraryrket ikkje held mål” (Haug, 2010). For oss som arbeider med lærerutdanning har dette særlig kommet fram som en utfordring i allmennlærerutdanningen, en utdanning som fram til høsten 2011 kvalifiserte for arbeid i hele grunnskolen, også undervisning av voksne på grunnskolens nivå.

Den direkte bakgrunnen for PIL-prosjektet var resultater som kom fram i flere evalueringer av lærerutdanning, bl.a. NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen i 2006. I denne ble det understreket at praksis var et kritisk element i utdanningen. I tillegg ble det understreket at fokus på samspillet mellom teori og praksis, som skal bidra til å konstituere kommende læreres profesjonelle evner, artikuleres svakt. Dette er ikke bare tilfelle i Norge, men er et fenomen som er dokumentert i flere land (Teachers Matters, 2005). Det nasjonale PIL-prosjektet har

derfor som mål å tydeliggjøre praksis som et premissgivende element i lærerutdanningen (Prosjektskissen for PIL nasjonalt)<sup>1</sup>.

NOKUT påpekte i sin rapport i 2006 at utdanningsinstitusjoner bør formidle forventninger og stille tydeligere krav til studenter. Videre ble det påpekt at samarbeidet mellom fagavdelinger, fagansatte og praksislærere bør forbedres, at den fagdidaktiske delen av fagene bør styrkes og at pedagogikkfagets funksjon og posisjon bør avklares. Det blir også etterlyst en bedre og klarere sammenheng mellom pedagogikk, fag, fagdidaktikk og praksis. Ikke minst etterlyses det bedre sammenheng og samarbeid mellom lærerutdanningen og praksisfeltet.

Alle prosjektene i PIL har derfor en felles basis i praksis som integrerende element i lærerutdanningen. Utformingen av prosjektene har imidlertid fått ulike utforminger og vektlagt ulike elementer. Nærmere detaljer om det nasjonale prosjektet og delprosjektene finnes på hjemmesiden til PIL-prosjektet: <http://www.pilprosjektet.com/om/prosjektbeskrivelse/>

## **Prosjektet ved UiA gjennomført i allmennlærerutdanningen**

Universitetet i Agder har en lang tradisjon for utdanning av lærere<sup>2</sup>. I dag utgjør lærerutdanningene en betydelig del av UiAs oppgave, og årlig uteksamineres omtrent 330 kandidater fra førskolelærerutdanning, allmennlærerutdanning og PPU-utdanning ved universitetet. Det var derfor naturlig at UiA var med på å initiere PIL-prosjektet på nasjonalt nivå, og gjennomføre et lokalt prosjekt.

For å kunne lage et prosjekt som kunne evalueres og som ikke var for omfattende, ble det valgt å legge prosjektet ved UiA til den obligatoriske delen av

---

<sup>1</sup> Nasjonalt har den overordnede styringen av PIL vært tillagt en styringsgruppe på fem. Lederen har vært utdanningsdirektør Guri Adelsten Iversen. Styringsgruppen for øvrig har bestått av spesialkonsulent Milena Adam, førstelektor Monika Röthle, rektor Espen Lange, rektor Lasse Koslung og professor Svein Lorentzen. Svein Lorentzen har også vært daglig leder i prosjektet. Både NTNU og UiA har hatt en observatør i styringsgruppen (<http://pilprosjektet.com/styringsgruppe/>).

<sup>2</sup> Denne tradisjonen kan føres helt tilbake til Holt seminar, grunnlagt i 1839, og som var en av de aller første lærerutdanningsinstitusjonene i landet.

allmennlærerutdanningen, 1. og 2. studieår i Grimstad. Prosjektet har vært gjennomført i to kull<sup>3</sup>.

Et sentralt element i prosjektet både nasjonalt, og lokalt hos oss ved UiA, har vært relasjonskvalitet.

I vektleggingen av relasjonskvalitet har det ligget et ønske om en utvikling av arbeidet som la *større vekt på innhold enn form* (Prosjektskissen for PIL nasjonalt) og som omfattet *relasjonen både mellom individer og mellom samarbeidende institusjoner*” (Prosjektskissen for PIL nasjonalt).

I vårsemesteret 2008 ble ideene i prosjektet utarbeidet og kom etter hvert klarere fram. Oppstarten førstkommende høst ble også planlagt. Fokuset i planleggingen var forholdet mellom teori og praksis. Vi ønsket bl.a. at praksisfeltet skulle spille en større rolle enn før.

En konsekvens av det var at samspillet mellom ulike aktører burde bli tettere og det ble etter hvert valgt tre innfallsvinkler i dette arbeidet:

- å bedre integrere teori- og praksis
- å ha fem dager punktpraksis i starten av semesteret
- å utvikle et samspill mellom pedagogikkfaget og kunstfaget

I starten av prosjektet ble det opprettet en første arbeidsgruppe som skulle arbeide fram forslag til planer for prosjektet og praktiske løsninger for å få gjennomført dem. Gruppen var satt sammen av prosjektleder, faglige ansatte i de obligatoriske fagene, en representant fra kunstfag, to representanter fra praksisfeltet, to studentrepresentanter og en praksiskoordinator.

Da det praktiske arbeidet med undervisningen startet, ble arbeidet ledet av en prosjektgruppe. I denne gruppen har det vært litt ulike deltakere etter hvilke lærere som har undervist i ulike fag. Noen har deltatt i gruppen i hele prosjektperioden, mens andre har vært inne et eller to semester. Gjennom de to årene prosjektet har vært

---

<sup>3</sup> Første kull hadde 25 studenter, mens andre kull hadde 35.

gjennomført har følgende personer deltatt: Randi Ropstad og Cecilie Mork (praksislærere); Arild Andresen (lærer i kunstfag); Håkon Lilleholt og Svein Slettan (lærere i norsk); Per Arne Birkeland, Siri Bjorvand og Trude Sundtjønn (lærere i matematikk); Helje Sødal (lærer i KRL); Anne Birte Brekke (stedlig koordinator) og Arvid Hansen, Lars Gunnar Briseid, Anne Marie Presthus (lærere i pedagogikk). Studenter som har deltatt er: Siri Schjelderup Ruud og Vibecke Ølfernes Aas (begge fra 1.kull); Øystein Barsnes og Marianne Gauslå (begge fra 2.kull).

Våren 2008 ble det også i starten opprettet en referansegruppe til planleggingsarbeidet. Gruppens oppgave var å gi analytiske innspill til arbeidsgruppens planer. Referansegruppen besto av prosjektets nestleder, representanter fra de obligatoriske fagene, tre representanter fra praksisfeltet (en praksislærer og to rektorer fra to partnerskoler<sup>4</sup>) og en studentrepresentant. Mens arbeidsgruppen har vært aktiv i hele prosjektperioden, ble referansegruppen nedlagt etter den første planleggingsfasen, sommeren 2008.

#### **Målet for arbeidet i prosjektet ved UiA har vært å:**

- utvikle og utprøve ny praksismodell som kunne gi bedre muligheter for å knytte sammen teori og praksis
- oppmuntre til konstruktivt samarbeid innen og mellom de deltakende grupper: faglærere, praksislærere og studenter
- arbeide for at lærerutdanningen i større grad imøtekommer grunnskolens behov, og dermed kan legge grunnlag for et tettere samarbeid mellom skole og universitet
- legge til rette for samarbeid mellom partnerskolene, og mellom partnerskoler og universitetet om faglige og didaktiske utviklingsarbeid

---

<sup>4</sup> En partnerskole er en skole hvor UiA har inngått en avtale om at hele institusjonen skal være læringsarena for studentene. Avtalen regulerer forholdet mellom universitetet og partnerskolene når det gjelder roller, ansvarsfordeling, tidsbruk, omfang og økonomi. Rektor, eller den han delegerer ansvaret til, skal sikre at studentene får godt egnede og kvalifiserte praksislærere, og "så langt det er mulig, etablere praksislærer-team slik at studentenes faglige veiledning styrkes og støttes av et bredt erfaringsgrunnlag".



## Om rapporten

Siktemålet med rapporten har ikke vært å gi “fasitsvar” eller foreslå faste oppskrifter. Ved å beskrive det vi har gjort og ved å dele erfaringer, håper vi imidlertid å bidra til diskusjoner og refleksjoner i forhold til lærerutdanning. Vårt håp er at rapporten kan gi ideer i forhold til uutnyttet handlingsrom og i tillegg problematisere og utfordre noe “vanetenkning”.

PIL-prosjektet ved UiA har i arbeidet særlig lagt vekt på å øke samarbeidet: mellom ulike fag i utdanningen, mellom universitetet og praksisskolene og mellom universitetet og skoleeier. I hele arbeidet med prosjektet har det å knytte teori og praksis tettere sammen vært et gjennomgående ønske.

Hele redaksjonsgruppen har vært aktivt med i skrivingen av hele rapporten, samtidig som enkeltrepresentanter hatt hovedansvar for bestemte deler i den. Redaktøransvar og ansvar for innledning, avsluttende betraktninger og helheten for øvrig har ligget hos Anne Marie Presthus. Sammen har Cecilie Mork, Randi Ropstad og Anne Marie Presthus hatt hovedansvar for skriving av kapittel 1 og 2, mens Trude Sundtjønn og Anne Marie Presthus har hatt hovedansvar for kapittel 3. Lars Gunnar Briseid har skrevet kapittel 4, mens Håkon Lilleholt har vært hovedansvarlig for kapittel 5 og Svein Slettan for kapittel 6. I kapittel 7 har Lars Gunnar Briseid hatt hovedansvar for første del, mens Åse Haraldstad har hatt hovedansvaret for andre del.

Det er i tillegg til denne prosjektrapporten skrevet én fagartikkel som er publisert<sup>5</sup> og det arbeides også med andre artikler som vi håper vil bli publiseres senere. Mens det i sluttrapporten gjøres rede for og gir en oversikt over det som ble gjort i hele prosjektet, går artiklene dypere inn og diskuterer spesielle sider ved prosjektet.

---

<sup>5</sup> Fagartikkelen som er publisert er en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift 3/2011 av Lars Gunnar Briseid: *Fra teori til praksis – med Levende Historie*.

## Kort oversikt over innholdet

I arbeidet har vi forsøkt å få til et tettere samarbeid mellom alle parter som var involvert i den praktiske gjennomføringen i utdanningen: skoleledere, praksislærere, faglærere ved universitet og studentene.

**Kapittel 1** gir en oversikt over hvordan arbeidet startet med en mindre omorganisering av fag for å få en bedre sammenheng mellom teori og praksis. Én viktig endring var å gjøre pedagogikk til et gjennomgående fag i de fire første semestrene, én annen var å omorganisere praksisperiodene. I prosjektet har praksis, for det første, vært organisert som en punktpraksis. Studentene har vært i praksisskolene en dag i uka, i fem uker. For det andre, organiserte vi den tradisjonelle “langpraksisen” på en litt annen måte enn før. Her ble tiden disponert slik at vi fikk gjennomført to litt større samarbeidsprosjekter med praksisskolene, samtidig som studentenes arbeid i de lengste periodene ble organisert slik at de i perioder skiftet på å arbeide i praksisskolene og på campus. Til slutt i kapitlet beskrives organiseringen bak en samarbeidsdag (fagdag) mellom praksislærere og faglærere.

I **kapittel 2** tas arbeidet med punktpraksis opp. Det gis en gjennomgang om intensjon, hva vi gjorde og hvilke erfaringer vi gjorde oss i starten. Senere gjøres det grundigere rede for arbeidet med øving og observasjon, som var de to kjerneelementene i arbeidet med punktpraksis. I siste del diskuteres erfaringene fra hele prosjektet og det konkluderes med at dette er en praksisform som vi syns er verdifull å føre videre i arbeidet med grunnskolelærerutdanningen.

Samarbeid mellom pedagogikk og kunstfag og mellom matematikk er temaene i **kapittel 3**. Her gjøres det først rede for hvordan samarbeidet mellom kunstfag og pedagogikk var med på å tydeliggjøre pedagogikk som danningsfag. Samarbeidsprosjektet viser hvordan faglærerne i pedagogikk og i matematikk gjennomførte prosjektet i fellesskap og hvordan studentene diskuterte prosjektet med og samarbeidet med praksislærerne i gjennomføringen av prosjektet i praksisskolene.

I **kapittel 4** handler det om et omfattende tverrfaglig prosjekt, som har fått navnet “Levende Historie”. I dette prosjektet var det mange bidragsyttere og det var et



samarbeidsprosjekt mellom faglærere i pedagogikk, kunsthøgskole, KRL, norsk, matematikk og praksislærere fra Eide skole. Prosjektet ble delvis gjennomført ved Eide skole og delvis i en nylig restaurert gammel skole fra 1898. I kapitlet kommer det fram hvordan brukt av praktisk-estetiske virkemidler i lærerutdanningens praksisarbeid bidro til å knytte teori og praksis nærmere hverandre, og at studentene opplevde at erfaringene fra prosjektet bidro til læring og utvikling for dem som fremtidige lærere.

**I kapittel 5** presenteres et delprosjekt der skriveundervisning og studiet av elevtekster står sentralt. En hovedintensjon har vært å integrere fagstudier på campus i praksisfeltet. Prosjektet blir fulgt opp med intervjuer med praksislærerne, og her blir også prosjektets bidrag til relasjonsbyggingen belyst.

Et prosjekt der studentene arbeider med litteratur og drama er tema i **kapittel 6**. Studentene konsentrerte seg her om fortellinger, som emne i litteraturundervisning og som basis for dramatisering. Metodikkundervisning og utforskende arbeid med drama på campus dannet grunnlag for videre utprøving i en praksisperiode. Praksislærerne deltok i undervisning og på et fagmøte før praksis.

Skole-hjem-prosjektet som er omhandlet i **kapittel 7**, kan grovt deles i to. For det første er det gjennomføringen av selve prosjektet og for det andre at det i etterkant av prosjektet ble gjennomført en litt mer omfattende undersøkelse av studentenes oppfatninger og refleksjoner. Fra dette materialet er sentrale elementer trukket ut og diskutert.

I de avsluttende betraktningene understrekes den betydningen arbeidet med PiL-prosjektet har hatt for oss som lærerutdannere. Gjennom arbeidsprosessen er innsikt og forståelse av forholdet mellom teori og praksis blitt utdypet og betydningen av et tett samarbeid og en god dialog mellom ulike aktører, blitt ytterligere forsterket.

## 10 “gode råd” ut fra erfaringene i prosjektet ved UiA

1. *Start studiet i lærerutdanningen med å løfte fram tydelige verdier i læreryrket. Lag en opplevelseshet (eller to) for studentene hvor fokuset settes på etikk, glede, grunnleggende verdier, historiske elementer og læreren som kulturbærer.*
2. *Organiser tiden som avsettes til praksis slik at studentene veksler mellom studier på campus og på praksisskolen. Legg inn punktpraksis med observasjons- og øvingsoppgaver, og faglig oppfølging i starten på første og andre semester. Sørg også for at praksislærerne og faglærerne på campus samarbeider nært om opplegget. Følg opp punktpraksisen med krav om systematisk faglig observasjon og refleksjon også i annen praksis.*
3. *Legg inn flere tverrfaglige samarbeidsprosjekter som løfter og viser det mangfoldige ved lærerrollen, og som tar i bruk ressurser i nærmiljøet. Det er viktig at studentene får delta i tverrfaglig arbeid og arbeide med praktisk / estetiske elementer.*
4. *Organiser gode møteplasser for lærerutdannere av ulike kategorier og sett av tid til reelle dialoger og drøftinger gjennom hele studieforløpet. For å kunne ta kollektivt ansvar for lærerutdanningen er det nødvendig med tett dialog og samarbeid mellom praksislærere, rektorer ved praksisskolene og faglærere. Faste rutiner er viktig.*
5. *Legg vekt på at praksislærere og faglærere skal ha et likeverdig forhold i samarbeidet om planlegging og gjennomføring av praksis. Større praksisprosjekter bør planlegges av faglærere og praksislærere i fellesskap, og begge parter bør delta i evalueringen i etterkant.*
6. *Legg inn en fagdag i forbindelse med praksisperioden, slik at studenter og praksislærere sammen blir skolert i forhold til fag/emner som skal være i fokus. Dette bidrar til felles referanserammer, og gir praksislærerne en faglig trygghet.*

7. *Still strenge krav til informasjonsflyten mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisskolene.* Gode rutiner må sikre at informasjonen når fram til både ledelsen og den enkelte praksislæreren, og det må kreves tilbakemelding om at informasjonen er mottatt.
8. *Involver rektorene i arbeidet med lærerutdanningen.* Rektorene bør være aktive og engasjerte i samarbeidet mellom praksislærere, faglærere, praksisadministrasjon og studenter.
9. *Legg vekt på rektors rolle som kulturbygger på egen skole.* Rektor bør bidra til at praksislærerrollen blir oppvurdert i kollegiet, og at skolen som helhet fungerer som læringsarena for studentene. Praksisundervisningen må synliggjøres i skolens halvårsplaner, og rektor bør trekke studentene inn i fellesskapet, b.la. ved å invitere dem til å bruke personalrommet på linje med lærerne ved skolen.
10. *Organiser praksislærerne ved skolen i team* dersom det er mulig. Dette kan sikre at studentene får kvalifisert støtte i fokusfagene. Praksislærerne vil ha utbytte av fellesskapet, og det kan også medvirke til en mer systematisk utvikling av pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk kompetanse ved skolen.

## **Kapittel 1: Tilrettelegging for tettere sammenheng mellom teori og praksis**

Det ble i prosjektet både gjort faglige og organisatoriske endringer for å få en tettere kobling i utdanningen mellom studentenes arbeid på campus og i øvingsskolene. En organisatorisk endring vi trodde ville bidra til dette var å omorganisere fagplanen de to første årene slik at pedagogikk ble et gjennomgående element i de fire første semestrene av utdanningen.

For å få en tettere relasjon mellom praksis og undervisningen på campus allerede tidlig i studiet, ble det i starten av de to første semestrene organisert punktpraksis. Her var studentene i praksisskolene en dag i uken umiddelbart etter at høst- og vårsemesteret hadde startet. I dette kapitlet gjøres det greie for tilretteleggingen av punktpraksisen, mens arbeidet med innhold og de erfaringene vi gjorde i arbeidet spesielt er tatt opp i kapittel 2.

De lengre praksisperiodene ble i tillegg til en viss grad tilrettelagt slik at studentene, i større grad enn før, vekslet mellom å arbeide i praksisskolene og arbeide med oppgaver knyttet til praksis på campus.

For å styrke koblingen mellom teori og praksis, ble det også planlagt en gjennomføring av fagdager hvor praksislærere og faglærere arbeidet sammen om ulike problemstillinger og tema.

### **Pedagogikkfaget som gjennomgående fag de første to årene**

I prosjektet ble semesterplanene lagt slik at pedagogikk ble et gjennomgående fag de første fire semestrene. Hensikten var at pedagogikkfaget skulle bidra til å binde utdanningen sammen. Vår begrunnelse for å gjøre dette samsvarer med synspunkter som også kommer til uttrykk i St.meld.nr. 11 (2008-2009), der det blir understreket at en lærerutdanning bør gi studentene en lærerfaglig plattform ved en undervisning i pedagogikk som har god sammenheng med virkeligheten i skolen og videre at denne plattformen må skapes i tett samarbeid med de andre fagene og praksisopplæringen.

Når vi omorganiserte pedagogikkfaget de to første årene slik at faget kom inn i alle de fire første semestrene fikk dette også noen følger for plasseringen av de andre fagene i utdanningen. Under er satt opp to tabeller. Den første viser den modellen vi hadde fram til prosjektet startet. Her var pedagogikkfaget lagt som 10 studiepoeng 1. semester og 20 studiepoeng 4. semester:

Studiestart – høst 1. semester	Vår 2. semester	Høst 3. semester	Vår 4. semester
Matematikk (20 sp)	Matematikk (10 sp)	KRL (20 sp)	GLSM (10 sp)
Pedagogikk (10 sp)	Norsk (20 sp)	Norsk (10 sp)	Pedagogikk (20 sp)

For at pedagogikk skulle kunne være det gjennomgående faget de to første årene i utdanningen, endret vi derfor modell til:

Studiestart i prosjektet – høst 1. semester	Vår 2. semester	Høst 3. semester	Vår 4. semester
Matematikk (20 sp)	Matematikk (10 sp)	KRL (10 sp)	KRL (10 sp)
Pedagogikk (10 sp)	Pedagogikk (5 sp)	Pedagogikk (5 sp)	Pedagogikk (10 sp)
	Norsk (15 sp)	Norsk (15 sp)	GLSM (10 sp)

Den lille linjen viser hvordan pedagogikk ble et gjennomgående fag i hele studiet de to første årene. Det kommer også fram hvordan studiepoengene i de andre fagene ble justert slik at studiepoengene totalt ble tilpasset ett studieår.

## Ulike typer organisering av studentenes arbeid i praksis

I prosjektet ble det lagt inn to hovedelementer i hvordan begrepet praksis ble forstått. For det første omfatter det den undervisningen som studenter planlegger, gjennomfører og vurderer i praksisskolene når de er ute i lengre praksisperioder. Dette er en praksisorganisering som er viktig både for studentenes utvikling og praksislærernes vurdering.

For bl.a. å få organisert studiestart med punktpraksis måtte vi legge dette organisatorisk inn i praksisplanen. Punktpraksis ble organisert slik at studentene var i praksisskolene en dag pr. uke, i tilsammen fem dager.

En oversikt over organiseringen for første og andre kull er satt opp i tabellene under. Her er det illustrert hvordan vi gjennomførte punktpraksis i starten av første og andre semester, og hvordan de lengre praksisperiodene var lagt inn i studiet. I tillegg viser oversikten også de to tematiske praksisprosjektene som ble gjennomført i løpet av de to årene prosjektet varte. Organisering av praksis for første kull kan settes opp som følger:

Første kull, start høsten 2008	2. semester (vår)	3. semester (høst)	4.semester (vår)
<p><i>Punktpraksis:</i> 5 dager fordelt på 5 uker (samme ukedag)</p> <p><i>Langpraksis:</i> 3 uker</p> <p><i>Fokusfag:</i> Matematikk og pedagogikk</p>	<p><i>Punktpraksis:</i> 5 dager fordelt på 5 uker (ulike ukedager)</p> <p><i>Langpraksis:</i> 3 uker</p> <p><i>Fokusfag:</i> Norsk og matematikk.</p> <p>Prosjekt: Litteratur og drama</p>	<p><i>Langpraksis med mellomuke</i> 1 uke på praksisskolen 1 uke på campus 1 uke + 2 dager på praksisskolen</p> <p><i>Fokusfag:</i> Norsk Prosjekt; skriveopplæring, elevtekster</p> <p><i>Flerfaglig prosjekt:</i> "Levende historie" 3 dager</p>	<p><i>Langpraksis:</i> 3 uker</p> <p><i>Fokusfag:</i> GLSM</p> <p><i>Skoleovertakelse:</i> 3 uker</p> <p><i>Fokusfag:</i> RLE</p>

Tilsvarende oversikt for andre kull:

Andre kull, start høsten 2009	2. semester (vår)	3. semester (høst)	4. semester (vår)
<p><i>Punktpraksis:</i> 5 dager fordelt på 5 uker (ulike ukedager)</p> <p><i>Langpraksis:</i> 3 uker</p> <p><i>Fokusfag:</i> Matematikk og pedagogikk. Praksisprosjekt</p>	<p><i>Punktpraksis:</i> 4 dager fordelt på 4 uker (ulike ukedager)</p> <p><i>Langpraksis:</i> 3 uker</p> <p><i>Fokusfag:</i> Norsk og matematikk.</p> <p>Prosjekt: Litteratur og drama</p>	<p><i>Langpraksis med mellomuke</i></p> <p>1 uke på praksisskolen 1 uke på campus 2 uker på praksisskolen</p> <p><i>Fokusfag:</i> Norsk</p> <p>Prosjekt: Elevtekster (skriveopplæring)</p> <p><i>Tverrfaglig prosjekt;</i> “Samarbeid skole - hjem”</p>	<p><i>Langpraksis:</i> 3 uker</p> <p><i>Fokusfag:</i> GLSM</p> <p><i>Skoleovertakelse:</i> 3 uker</p>

(RLE som fokusfag i forbindelse med skoleovertakingen ble ikke gjentatt i 2010.)

I punktpraksisen hadde studentene med seg både øvings- og observasjonsoppgaver fra faglærerne ved campus. Dette vil det bli redegjort nærmere for i kapittel 3.

## Fra campus til praksisskolen og tilbake igjen

*Praksisfeltet må også brukes i fagstudiet ved at en bearbeider teoretiske problemstillinger i en praktisk situasjon.[...] Når studentene bearbeider erfaringer fra praksisfeltet, kan de utvikle analytisk ferdighet og evne til å variere arbeidsformer og tilnæringsmåter.*

*Praksisopplæringen skal legges opp slik at studentene møter praksisfeltet som arena for studiarbeid i fagene og som arena for utforskning*

Disse intensjonene i Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003) kan bare så vidt skimtes i planen for praksisopplæring ved UiA. Innledningsvis nevnes det at studentene skal møte praksisfeltet som arena for studiarbeid i fagene, men denne tanken er vanskelig å finne igjen i planene for hvert enkelt semester (unntaket er GLSM i 4. semester). Dette er et forhold som neppe er spesielt for UiA.

I PIL-prosjektet prøvde vi å legge til rette for integrering av studiearenaene ved at studentene vekslet mellom arbeid på campus og på praksisskolene, slik en kan se av tabellene ovenfor. I forbindelse med punktpraksisen la vi stor vekt på at studentene i løpet av første semester skulle tilegne seg observasjon som metode, og at de i andre semester skulle bruke metoden i fagrelatert studiearbeid på praksisskolen (norsk, matematikk og pedagogikk). Den norskrelaterte punktpraksisdagen ble f. eks. brukt til observasjon og dokumentasjon av dialoger i klasserommet. Studentene kommenterte dem umiddelbart etter at de var skrevet ut, med den fagkunnskapen de rådde over der og da. Senere studerte de utskriftene i lys av faglitteraturen på campus, og avsluttet med å levere inn en fagtekst med en språklig analyse og didaktiske vurderinger. Se “Dialog fra en språklig synsvinkel” i Vedlegg 1). Punktpraksisen er ellers mer utførlig beskrevet i kapittel 2.

Høstsemesteret i 2. studieår (3. semester) gir et eksempel på hvordan studiearenaene i langpraksisen kan integreres. Det samlende emnet var skriveopplæring, og dette ble forberedt gjennom arbeid med syntaks, tekstlingvistikk, sjanger og skriveididaktikk. I løpet av den første uka i praksis initierte studentene skriving i ulike sjangere og vendte tilbake til campus med tekster fra samtlige elever i de aktuelle klassene. Studentene gjorde en grundig analyse av et utvalg, gav en mer overflatisk vurdering av resten og skrev tilbakemeldinger på alle. De returnerte så til praksisskolen, ga tekstene tilbake til elevene og samtalte med mange av dem individuelt. Etter praksis skrev hver student en faglig artikkel på grunnlag av en elevtekstanalyse. Se kapittel 5.

I 2. semester førte samordning av praksisplanene ved universitetet til at vi ikke kunne få den mellomuka på campus som vi i utgangspunktet ønsket (jf. 3. semester ovenfor). Men integreringen ble styrket på andre måter, bl.a. ved at praksislærerne deltok i kurs sammen med studentene før praksis (se avsnittet om Fagdager) og ved at universitetet distribuerte den mest sentrale pensumboka til praksisskolene. Se kapittel 6.

Ellers gir også de to tverrfaglige prosjektene, *Levende historie* og *Skole-hjem-prosjektet*, gode eksempler på integrering av studiearenaene. Studentene gjennomførte arbeidet i samhandling med faglærere fra forskjellige fag, praksislærere og skoleeiere. Se kapitlene 4 og 7.



## Fagdager

### Hva var intensjonen?

Tidlig i planleggingsprosessen kom ideen om fagdager på campus opp. Tanken var å samle praksislærere og faglærere flere ganger i løpet av et semester.

”Fagmøter mellom universitetsansatte og praksislærere har vist seg nyttig. Utvalget foreslår at disse fortsetter og at innholdet rettes inn mot de oppgaver studenten møter i praksisskolen. Møtene vil kunne ha ulike oppgaver alt fra informasjon og meningsutveksling til opplæring. Møtene bygger på likeverd og dialog. Innholdet fastsettes av de involverte parter. Det foreslås at det gjennomføres fire fagmøter angående høstsemesteret. Det første må ligge før skolestart, det neste i forkant av første punktpraksis, de øvrige i rimelig tid før og etter praksisperioden. Fagmøtene må timeplanlegges på et tidlig tidspunkt.”

(PIL – prosjektet UiAs variant, s. 8)

Prosjektgruppa var innstilt på å få til fagdager i PIL. Dagen skulle være todelt.

Første del av dagen skulle være et møte mellom faglærere og praksislærere der formålet var:

- å møtes som likeverdige parter for å drøfte problemstillinger og utfordringer knyttet opp mot praksis
- gjensidig skolering

Andre delen av dagen skulle være et møte mellom faglærere, praksislærere og studenter der formålet var å:

- skolere øvingslærerne og studentene i det faget/emnet som studentene skulle ha i fokus kommende praksisperiode, slik at faglærere, praksislærere og studenter hadde et ”felles språk”.
- gi nødvendig informasjon vedrørende praksis

Tanken var at disse fagdagene skulle være med på å tydeliggjøre praksisfeltet som en viktig del av lærerutdanningen og at de ville styrke relasjonen mellom universitetet og praksisfeltet. Vi antok at ringvirkningene av dette arbeidet ville fremme studentenes læringsmiljø og læringsutbytte. For praksislærerne ville det trolig bety økt trygghet i

praksislæreroppdraget fordi man som veileder stod faglig sterkere i møtet med studentene. Det ville også kunne føre til at praksislærerne fikk en økt bevissthet rundt den delen av veilederrollen som dreier seg om å være bindeledd mellom praksis og teori.

## **Hva har vi gjort?**

Det har vært møter i forkant av alle praksisperioder. På møtene har det blitt gitt praktisk informasjon og studenter og praksislærere har fått noe tid til å gjøre avtaler og en første samtale omkring praksis.

Når det gjelder fagdager, er det i prosjektperioden først og fremst faglærerne i norsk som har fått dette til å fungere godt. Hver vår har 1. klasse gjennomført prosjektet: ”Inn i teksten.” I forkant av praksisperioden har studenter, faglærere og praksislærere vært samlet til fagmøte over en halv dag. Her har det blitt redegjort for hva som skal være emnet i praksis. Innholdet i fagdagen har vært som følger:

- Kort informasjon om hva studentene har gjennomgått på Campus
- Lite kurs i emnet ”Inn i teksten”
- Orientering om studentenes fagoppgave knyttet til praksis
- Utlevering av boka ”Inn i teksten” til hver praksisskole

Høsten i 2. klasse har ”Elevttekstprosjektet” blitt gjennomført. Det har ikke vært en egen fagdag for emnet, men faglærer har på praksismøtet i forkant gitt en kort orientering om prosjektoppgaven. Dessuten har det blitt gitt grundig informasjon om emnet via e-post.

- Faglærer har i god tid på forhånd sendt ut det studentene har gjennomgått på Campus
- Fagartikler har blitt sent ut på e-post
- Orientering om studentenes fagoppgave knyttet til praksis har blitt sendt på e - post

Også denne måten å informere på har gitt praksislærerne en god forståelse av hva studentene har vært gjennom av fagstoff. Det har gjort det lettere å tilrettelegge praksis.

## **Hvilke erfaringer gjorde vi?**

Fagdagen med temaet ”Inn i teksten” ga alle parter et ”felles språk”, noe som forenklet kommunikasjonen i praksis. Praksislærerne fikk en god forståelse av hva studentene hadde vært gjennom av fagstoff. Det gjorde det lettere å tilrettelegge praksis. Praksislederne opplevde dette som motiverende og det har bidratt til å gi dem faglig tyngde i møtet med studentene. Møteplassen som fagdage ga, bidro til relasjonsbygging. Praksislærerne fikk større innsikt i faglærernes arbeid.

Selv om vi hadde den gode erfaringen med ”Inn i teksten”, har vi ikke klart å gjennomføre tilsvarende opplegg med andre emner. Vi ser at når vi har klart å gjennomføre en informasjonsflyt som ligger nær opp til intensjonen om fagdagen, har vi fått til et felles faglig fokus og felles språk. Praksislærerne har da i større grad kunnet legge til rette for at studentene skal kunne se sammenhengen mellom teori og praksis. Dette har igjen resultert i mer tilfredse studenter og praksislærere. Praksislærerne understreket at de hadde fått en tydeligere funksjon som bindeledd mellom teori og praksis, og studentene trakk fram at det hadde vært nyttig å bruke teori de har jobbet med i norskfaget i sitt arbeid i praksisskolene.

## **Veien videre**

Fagdage blir kostbare hvis praksislærerne må frikjøpes fra undervisning for å være på campus hele dagen slik vi opprinnelig hadde ønsket. Et opplegg som starter midt på dagen og går utover ettermiddagen, og som har et tydelig faglig fokus, burde derimot la seg gjennomføre. Tilbakemeldingene fra både praksislærere og studenter tilsier at dette er en god start på praksisen. Det gir alle involverte parter en større trygghet i praksisukene enn de ellers ville hatt. Det faglige utbyttet blir også større når en har et felles språk der alle parter kan knytte praksis opp mot teori.

Vi ser at det er et behov for flere møteplasser mellom faglærere og praksislærere hvor partene kan utveksle synspunkter og erfaringer vedrørende praksis. Fagdage kunne med fordel ha en egen økt, dialogkonferanse, hvor det var rom for denne type kommunikasjon og relasjonsbygging. Dette mener vi vil bidra til at praksisfeltet blir premissleverandør mer på lik linje med universitetet.

## Kapittel 2: Arbeidet med punktpraksis

I punktpraksisen skulle studentene både observere virksomheten gjennom skoledagen og øve seg på kortere oppgaver i det praktiske arbeidet i skolene. De praktiske øvingene skulle være oppgaver studentene kanskje følte seg litt usikre på, eller det kunne være oppgaver de selv ønsket å mestre på en bedre måte.

### Hva var intensjonen?

En hovedintensjon med denne ”nye” praksisformen, var å knytte teori og praksis tettere sammen. Vi så raskt at en veksling mellom elementene: ut i praksis og inn på campus, ville kunne gi en slik uttelling. Siden praksis ikke skulle utvides i antall dager, ble det valgt en modell for 1. semester der første uke ble splittet opp i fem enkeltdager fordelt på de 5 første ukene i semesteret. Studentene skulle få møte praksisfeltet tidlig i studiet for så snart som mulig å få et innblikk i hvordan læreryrket *kan* være. Studentene skulle også få en forståelse av at teori og praksis henger nøye sammen.

Vår erfaring fra tidligere har vært at arbeidet på på campus og i praksisskolen har vært for atskilt slik at studentene har hatt vansker med å se sammenhengen. Studentene skulle nå få en dag ute i praksis for så å gå tilbake til campus for å bearbeide observasjonene og inntrykkene.

*”Prosjektet ser for seg praksis som et integrerende element ... praksis må gis en større plass. Det betyr nødvendigvis ikke en økning i antall timer... derimot må kontaktflaten mellom fag og praksisfelt bli større og mer variert”*

Skulle vi lykkes med intensjonene om å knytte sterkere bånd mellom teori og praksis, måtte praksisfeltet, dvs. praksislærerne, være mer aktivt med i planleggingen.

*”Praksislærerne er nøkkelpersoner i brobyggingen mellom det teoretiske og det praktiske”* (Plan for punktpraksis 1. år, 2. semester, 3.3). Det fordret at UiA tidlig:

- ga signal til praksisskolene om behov de hadde for praksisplasser slik at skolene kunne avklare hvem som skulle ha hvilke studenter og være praksislærere

- informerte om tidspunkter og innhold i praksisen slik at praksislærerne tidlig visste når de fikk studenter, og hva som skulle være studentenes hovedfokus. Da ville praksislærerne kunne legge årsplaner som møtte studentenes behov

*”Punktpraksisen må utarbeides i samarbeid mellom de berørte partene. Det er avgjørende at både faglærere og praksislærere er innforstått med både tidspunkt og ikke minst innhold.”*

*Tidspunktene for og innholdet i punktpraksis må fastlegges på et tidlig tidspunkt, slik at både faglærere og praksislærere kan ta det inn i sin øvrige planlegging.”*

(PIL-prosjektet UiAs variant)

## **Hva har vi gjort?**

I prosjektet valgte vi en modell for punktpraksisen der den første praksisuken ble splittet opp i fem enkeltdager fordelt over fem uker. Da vi det første semesteret prøvde ut utprøvde modellen (1. klasse høsten 2008), var studentene i praksisskolen en halv dag i uka de fem første ukene av studiet. Siste halvdel av disse dagene tilbrakte de på campus og bearbeidet inntrykkene og observasjonene fra praksisskolene.

Andre semester var opplegget nesten likt, men denne gangen var studentene på praksisskolen en hel dag av gangen. Praksisdagene ble dette semesteret fordelt på alle ukedagene slik at studentene fikk ta del i hele klassens timeplan før de skulle ut i langpraksis.

For at ikke det faglige skulle sprike i alle retninger fikk studentene med seg observasjonsoppgaver ut i praksis. Deres observasjoner og erfaringer ble så utgangspunkt for den faglige drøftingen på campus i etterkant.

I arbeidet med prosjektet har det jevnlig vært hentet inn erfaringer fra studenter og lærere. Hovedfokus i disse evalueringene har vært om prosjektet hadde klart å knytte teori- og praksisfeltet mer sammen. Vi ville også hente inn erfaringer fra punktpraksis og se om arbeidet med observasjon og øving hadde vært gode tiltak og om de var blitt gjennomført på en god måte.

## **Erfaringer fra oppstarten av punktpraksis første forsøkssemester**

Første semester fungerte ikke punktpraksisen slik vi hadde ønsket. Studentenes evaluering i etterkant og uttalelser fra enkelte praksislærere trekker fram følgende problemområder:

- Den nye organiseringen kom brått på både praksislærerne og studentene. De hadde ikke fått god nok informasjon om intensjonen med punktpraksisen, og om innholdet i den.
- Når studentene i første semester var i praksis bare en halv dag, var det vanskelig for noen av praksislærerne å rekke en samtale med studentene før de returnerte til campus. Dette opplevde flere praksislærere som frustrerende. Praksisdagen ble dermed hengende i løse lufta og studentene forlot praksisskolen med unødvendig mange ubesvarte spørsmål.
- Observasjonsoppgavene studentene fikk med fra campus, var for omfattende. Det medførte bl.a. at observasjonsoppgavene tok fokus bort fra elevene. Studentene var stresset i forhold til hva de skulle levere på campus og var mentalt ”ikke til stede” blant elevene.
- I evalueringen av punktpraksisen høsten 2008 kom det fram at flere studenter hadde savnet å få praktisere. Studentrepresentantene i prosjektgruppa ga også uttrykk for at fokuset ble stort på observasjonsoppgavene og mindre på øving.
- I den første gjennomføringen av punktpraksis hadde vi lagt alle punktpraksisdagene til samme ukedag. Dette førte til at studentene ikke fikk et så godt innblikk i arbeidet i alle fag.

Men, til tross for frustrasjonen rundt organisering og gjennomføring, var studentene totalt sett veldig godt fornøyd med å ha punktpraksis. Følgende uttalelser som er hentet fra studentenes evaluering etter 1. semester (høst 2008), kan illustrere det:

- *Fint å komme tidlig ut å få se om læreryrket passer for meg*
- *En myk inngang til praksis; ble ikke ”kastet rett til løvene”*
- *Fint å møte lærer før Alvoret begynte. Det gjorde oss tryggere og mer forberedt enn vi ellers ville ha vært*
- *Har fått en smakebit på hvordan praksis vil bli*
- *Lettere og raskere å knytte fagstoff til praksis.*

- *Fikk se hva som skjer i klasserommet, se den reelle hverdagen*
- *Fint å bli kjent med elevene/klassen en skulle være i før den lange praksisperioden*
- *Ble kjent med rutiner på skolen*
- *Pedagogikk er et modningsfag. Fint å få litt mer tid til dette faget, få tid til refleksjoner/bevisstgjøring*

Denne evalueringa ga oss pågangsmot til å arbeide videre med innholdet i punktpraksisen. Samlet sett vurderte vi ideen og intensjonen i punktpraksisen som god, men gjennomføringen kunne bli mye bedre. Vi endret derfor organiseringen av neste semesters punktpraksis slik at den ble gjennomført på ulike ukedager, f.eks. på mandag i først uke, på tirsdag i andre uke osv.

## **Øving**

I vårt prosjekt er begrepet øving definert som:

”Øvingssituasjoner er trening hvor det er muligheter for avbrekk, gjentakelser og øyeblikkelig respons. Slik øving kan betraktes på lik linje med f. eks. øving innen dans, drama og musikk.” (*PIL – prosjektet; UiAs variant. s. 8*)

### **Hva var intensjonen?**

Da ideen om øvinger kom opp, var det tanken at denne skulle foregå på campus med studenter i rollene som ”elever”. Øvingene kunne filmes. Denne filmen ville så være et utgangspunkt for refleksjoner/respons i etterkant. En innvending mot dette var tidspress i de enkelte fagene. Faglærerne så det som vanskelig å få tid til øving i så stor grad. Studentene ville også kunne føle seg hemmet av å bli filmet. Dessuten er det ikke ”ekte elever” på campus. Spørsmålet ble da hvordan øving, definert som ovenfor, kunne tas inn i praksisen på skolene. Også her møtte vi på utfordringer. Skulle øvingssekvensene filmes? I så fall måtte tillatelse fra hjemmene innhentes. Vi diskuterte også dilemmaet rundt det å øve med ”ekte elever”, blant annet når det å øve innebærer repetisjon. Hva slags utbytte ville elevene få av studentenes øving? Likevel kom vi frem til at øvingen burde finne sted på skolene.

## Hva har vi gjort?

Høsten 2008 så vi for oss at øving skulle foregå allerede fra 3. dag i punktpraksis. Hver student skulle få ansvar for en liten sekvens der de skulle ha et spesielt fokus, for eksempel startsekvens, lede en samtale, fortelle, lese høyt og lignende. Vi kalte dette mikroundervisning. Øktene skulle vare fra 5–10 minutter til en halv time (PIL – prosjektet UIAs variant, s. 7).

På et utvidet PILmøte, der flere enn prosjektgruppas praksislærere var til stede, kom det frem en del usikkerhet i forhold til øvelsesbegrepet. En av praksislærerne utarbeidet derfor i etterkant en liste med forslag til temaer for øving:

<b>Tema for øving</b> (en idebank, ikke ment som progresjon)	<b>Muligheter for fokus i dialogen om øvingen</b>
Hvordan dele inn grupper o.l. Overganger Lede samtaler Lede diskusjoner	Ulike organisasjonsmodeller i undervisningen
Tavlebruk, hvordan vi skriver på den, hvordan vi disponerer tavla osv. Bildebruk Bruk av forskjellig læringsstiler (visuelle, auditive, taktile, kinestetiske) Bruk av forskjellige hjelpemidler (flippover, overhead, projektor)	Elever med spesielle behov
Startsekvenser Hvordan fortelle Hvordan lese høyt for elever Hvordan få ro for å gi felles beskjeder Takling av urolige elever	Kroppsspråk Stemmebruk



Se alle elevene Se jentene/guttene Se de stille elevene Stille spørsmål Lage spørsmålsstillinger Kommentarer til elevutsagn (muntlig/skriftlig)	Elevsyn
Ros - konstruktive tilbakemeldinger Positive tilbakemeldinger Overse negativ atferd og fokusere på det positive	
Motivasjonsarbeid Vurderingsarbeid Grensesetting	Språk i kommunikasjon med elever

Listen ble etter hvert også utvidet av deltakere i ressursgruppa med forslag til temaer for videre dialog om øvingen.

I planen for våren 2009 ble øving i større grad presisert og satt opp som et eget punkt. Det ble understreket at øvingsoppgavene skulle avtales fra gang til gang slik at studentene skulle få mulighet til å forberede seg og oppgavevalg skulle styres av studentenes utviklingsbehov. Blant annet ble det utarbeidet en mal som studentene kunne bruke til støtte i rapporteringen av både øving og observasjon som de gjorde i punktpraksis (se vedlegg 2 i Plan for punktpraksis (Vedlegg 2 i denne rapporten)).

I denne planen ble også en lignende mal laget for å kunne være til hjelp i rapporteringen av arbeidet for praksislærerne (se vedlegg 3 i Plan for punktpraksis (Vedlegg 2 i denne rapporten)). I rapporteringen kunne praksislærer ta med litt om hva studentene hadde observert og hvordan studentene hadde arbeidet med øving. Videre var det fint hvis praksislærerne skrev litt om veiledningsøkten i etterkant. Ved å ønske oss noe skriftlig, var tanken at øvingen ville bli mer forpliktende og forholdene lå bedre til rette for at studentene kunne ta med seg erfaringene inn i arbeidet på Campus.

### Hva erfarte vi?

Høsten 2009 viser igjen studentenes evaluering av punktpraksis at fokuset har vært observasjon og ikke øving. (Studentene i ALU sin prosessvurdering av punktpraksis h. 2009) En student sier blant annet: ”Det kan bli litt kjedelig å observere i fem hele

dager, lett å miste fokus.” En annen sier: ”Syns punktpraksis er veldig lærerikt og nyttig, vi har fått deltatt mye mer enn det vi var forpliktet til. To av oss har vært på foreldremøte, to av oss på matte-nettverk. Jeg syns kanskje vi burde blitt aktivisert litt mer i timene (undervisningen) – da hadde denne delen også blitt bare positiv.”

Vår erfaring med øving viser at selve begrepet ”øving” må avklares. For å få til øving i praksis må alle ha en felles forståelse av hva det innebærer. Videre er det viktig med god kommunikasjonsflyt mellom Campus og øvingsskolene i forkant av praksis. Høsten 2008 og høsten 2009 hadde ikke studentene listen over tips til øvinger og det ble ikke stilt krav til rapportering, mens det imidlertid i denne praksisperioden ble gitt observasjons-oppgaver med krav om loggføring. Dette førte kanskje også til at øvingsfokuset ble mindre, og at det i studentenes evalueringer i etterkant antydes at det ble lite øving.

Ved at praksislærerne våren 2009 og vår og høst 2010 hadde en liste med tips til øvinger og temaer for diskusjon, la forholdene bedre til rette for å gjennomføre øving i skolen. Videre var også fokuset sterkere fra UiA sin side, med krav om dokumentasjon og presisering av øving som en del av punktpraksis i informasjonen studenter og praksislærere mottok på forhånd.

### **Veien videre**

Hvis øving er ønskelig som en del av praksis, må dette presiseres og legges til rette for. Tidlig i utdanningen, gjerne i punktpraksis, mener vi det er nyttig å ha korte øvinger. Senere i utdanningsløpet er det naturlig at studentene tar ansvar for lengre økter. Da blir øving med repetisjoner og avbrudd kunstig. Å være seg bevisst, ha fokus på og jobbe videre med enkelte deler av yrkesutøvelsen, går da inn som en naturlig del av veiledningen og praksisen som helhet. Øving bør bli en mer tydelig del av punktpraksisen. Dette fordrer at faglærerne følger opp med etterarbeid for å synliggjøre sammenhengen mellom teori og praksis. Det er viktig å ha gode systemer, gjerne med rapportering, for at øving skal bli tatt på alvor.

## Observasjon

### Hvilke intensjoner hadde vi?

Ved at studenter arbeidet med observasjonsoppgaver i praktiske arbeidssituasjoner i praksisskolene, håpet vi å tydeliggjøre elementer i elevers og praksislæreres virksomhet som kunne være til hjelp for å koble teori og praksis tettere sammen i lærerstudiet.

Når en lærer eller en student er inne i en undervisningssituasjon, er det ikke enkelt å observere seg selv. Hensikten med å legge inn bolker med observasjon var å sikre at studentene kunne observere ulike elementer i undervisningssituasjoner. Dette ville i ettertid gjøre det lettere å diskutere og reflektere over sammenhenger mellom de praktiske situasjonene som studentene hadde observert og dermed relatere dette til ulike pedagogisk teori og/eller ulike fagdidaktiske spørsmålsstillinger.

Én annen begrunnelse for å vektlegge observasjon var at vi hadde fått et inntrykk av at det hadde skjedd en utvikling i praksisundervisningen hvor det hadde gått kortere og kortere tid mellom studentene hadde startet sin praksisperiode til de hadde begynt å undervise selv. Hvis dette var riktig, vurderte vi dette slik at én av funksjonene til praksislærer var blitt noe redusert: nemlig funksjonen som praksislærer som “det gode eksempel”. Praksisskoler og praksislærere er ikke tilfeldig valgt, de er bl.a. valgt fordi de har erfaringer med å gjøre ting på en god og reflektert måte. Hvis ikke studentene får anledning til å observere praksis og reflektere over denne i etterkant, forsvinner litt av praksisundervisningen og praksislærere som det gode eksemplet.

Hensikten var at observasjoner studentene gjorde skulle danne et grunnlag som studentene, praksislærere og teorilærere kunne bruke for å koble praktiske undervisningssituasjoner og undervisningsoppgaver til ulike teori, og reflektere i forhold til dette.

Å planlegge, gjennomføre og reflektere i forhold til et arbeid er en arbeidsform som kan kalles en refleksjonssirkel (Lyngsnes, 2009). Vi ville i dette arbeidet forsøke å bygge opp ulike refleksjonssirkler som ville gi oss muligheter for å knytte refleksjonsprosesser både til praksissituasjoner som kunne omfatte et mangfold av

ulike kontekstfaktorer og til tenkning innenfor teori, f.eks. i matematikk, norsk, kunstfag, pedagogikk osv. Hensikten var å koble praksissituasjoner og teori på en mer reflektert måte. Uten denne koblingen kan det være en risiko for at teorien blir én ting og praksis en annen. En viktig hensikt med prosjektet var å binde teori og praksis mer sammen.

### **Hva ble gjort?**

Studentene gjennomførte observasjoner både i ulike undervisningssituasjoner og i ulike situasjoner i friminutt. Med tanke på at hovedmålet for prosjektet var integrering av teori og praksis, la vi stor vekt på å utvikle studentenes observasjonskompetanse.

I prosjektet ble observasjonskompetansen vurdert som avgjørende for at studenter skulle kunne danne seg erfaringsbaser teorier som de kunne knytte til de teoretiske emnene som de arbeidet med på campus.

Arbeidet med observasjonsoppgaver for punktpraksis startet i de teoretiske fagene før semesterstart. I dette arbeidet hadde faglærerne også en del dialog og diskusjoner med praksislærerne i prosjektgruppen. Det ble utarbeidet observasjonsoppgaver i forhold til innholdet i de fagene studentene hadde de to første semestrene. I arbeidet forsøkte faglærerne å utarbeide oppgaver som både kunne diskuteres i samtaletiden i praksisskolene og som det samtidig kunne reflekteres i forhold til når studentene var tilbake i campus.

I tabellen under er det gitt noen litt forkortede eksempler på tema i observasjonsoppgavene vi arbeidet med i første kull.

I pedagogikk fikk bl.a. studentene i oppgave å observere hvordan lærere ledet klassen sin og i det arbeidet ha fokus på et eller flere av punktene under:

- Hvordan motiveres elevene?
- Beskriv eksempler av hvordan læringsaktiviteter settes i gang
- Beskriv hvordan disse læringsaktivitetene organiseres
- Hvordan avsluttes timene?

I matematikk skulle studentene i en av observasjonene velge mellom se på muntlig eller skriftlig språk i en matematikktime:

- Snakker/skriver lærer og elever innenfor rammen av norsk eller bruker de språk som er spesielt for matematikk og hvordan bruker de matematikkens språk?
- Noter gjerne spesifikke eksempler. Kanskje du kan se om det er noe forskjell på matematisk samtale lærer- elev, og elev- elev?

Og i norsk skulle studentene i studere en eller flere i dialoger i undervisningssituasjonen, mellom læreren og elevene eller mellom elevene. På forhånd skulle studentene også ha fått noe øving på campus i øving i samtaleanalyse og ved å ha satt seg inn i faglitteratur om dialog. På praksisdagen fikk de flere oppgaver å velge mellom, en av dem var:

- Noter observasjonene i loggen.
- Diskuter senere på dagen observasjonene, og fyll ut refleksjonsdelen i loggen.
- Hva kan dere på grunnlag av observasjonene si om dialogen/dialogene?
- Tenk over hva du kan trenge mer kunnskap om.

(Se for øvrig også ytterligere beskrivelse av hvordan oppgavene var utformet i vedlegg 1, i Plan for punktpraksis (vedlegg 2 i denne rapporten)).

Tidspunktet for observasjon ble vurdert ut i fra arbeidet på den enkelte praksisskole. I tilknytning til observasjonene ble studentene bedt om å beskrive observasjonene og skrive ned refleksjoner i forhold til det de hadde observert. Studentene skulle ikke observere hele dagen. Intensjonen var, og i praksis ble det også slik, at studentene observerte i f.eks. en eller to undervisningstimer. Det skulle også være tid og anledning til øving i løpet av en dag med punktpraksis.

Etter hvert som vi høstet erfaringer i prosjektet, gikk vi i arbeidet og undervisningen på campus grundigere inn på hva det ville si å observere i en faglig sammenheng. Vi trente også bl.a. på hva det ville si å observere i motsetning til det å tolke. Vi ønsket at både studenter, praksislærere og teorilærere etter hvert skulle bli mer bevisst på *observasjonsevnenes skrøpelighet* (Halland, 2005) For eksempel trente vi i

teoriundervisningen på å beskrive hva vi så på ulike bilder uten å fortolke disse. Et eksempel på en slik oppgave kan være følgende:



Hva kan du konkret se i bildene til venstre?  
Hva kan vi være sikker på at vi ser?  
Ser vi det samme?  
Tolker vi det vi ser i bildene likt?  
Gi eksempler på hva vi lett tolke inn i situasjonene, uten at vi egentlig kan se det direkte i bildene?

Studentene arbeidet også med hvordan egne erfaringer, følelser og verdier kan påvirke hvilke signaler som registreres og dermed påvirke observasjoner. I neste omgang vil dette også påvirke tolkningen av observasjonene. Et annet forhold det ble arbeidet med, var eksempler på hvordan forholdet mellom normer og kultur kan danne rammer for egen tolkning og forståelse.

Videre gikk vi også inn i ulike roller man kan ha som observatør, f.eks. deltakende og ikke deltakende. Studentene trente også på å skrive både systematisk og mer usystematisk observasjonslogg. Det ble også sett på ulike måter å lage kategoriseringskjema og å registrere adferd. Vi så også på hvordan styrte samtaler mellom studenter og elever lett kan påvirke de svarene som studentene får av ulike elever. I det hele ble det på campus arbeidet med mange ulike problemstillinger som kan komme fram i observasjonsarbeid.

Arbeidet med observasjon kan være et eksempel på hvordan praksisfeltet kan “brukes i fagstudiene ved at en bearbeider teoretiske problemstillinger i en praktisk situasjon” (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003, s. 6).

## Hvilke erfaringer satt vi igjen med?

I forhold til gjennomføring og det faglige utbyttet av å ha observasjonspraksis kom det i hovedsak positive synspunkter:

- å koble teori til praksisen og ha en lengre fase med observasjon hadde vært veldig bra
- mange trakk fram at det hadde vært fint med en gradvis tilnærming til praksis i skolen, et forsiktig møte med skolen skapte fin kontinuitet og progresjon i arbeidet
- ved noen skoler hadde det gått svært uproblematisk å observere i undervisningen
- det ble understreket at studentene var reflekterte, hadde stilt spørsmål og observert på en god måte

Det kom imidlertid litt usikkerhet fram også:

- et par av praksislærerne hadde vært usikre på hvor mye de skulle gå inn å diskutere observasjonsoppgavene med studentene

En lærer synes det var problematisk når en studentlogg ikke bare hadde trukket fram det som var observert, men som også hadde hatt med en sterk evaluering av henne som lærer. Hun uttrykte at dette på en måte var spennende, men hun savnet mer informasjon om hvor mye hun skulle gå inn å kommentere. Hun savnet også mer informasjon fra prosjekt-gruppen om hvor mye studentene skulle legge sine egne meninger inn i en slik oppgave.

En av studentrepresentantene trakk fram at hans praksislærer hadde undret seg over hvorfor PIL-prosjektet hadde så sterkt fokus på observasjon. Praksislæreren hadde undret seg over at ikke studentene skulle arbeide mer som lærere, hun hadde sterkt ønsket dem "*fram og ut og opp på kateterplassen*"!

Faglærernes erfaringer fra arbeidet med observasjonspraksis var at studentene etter hvert ble bedre observatører. Mens de i starten blandet observasjon og vurderinger, klarte de etter hvert å skille mellom disse to faktorene.

Det er vårt klare inntrykk at studentene i prosessen fikk en økt forståelse for hvordan f.eks. studentenes verdisyn, kunnskap, følelser, tidligere erfaringer, osv. kan og som regel er med på å påvirke hvordan de observerer og hvordan de ev. tolker disse

observasjonene. Slik vi ser det, er dette ikke bare viktig kunnskap videre i lærerstudiet, men også viktig kunnskap for framtidige lærere.

## **Erfaringer fra punktpraksis**

### **Veien videre**

Både tenkningen om øving og observasjon i løpet av en dag pr. uke i fem uker i første og andre semester er en organisering som vi tar med oss inn i det videre i arbeidet.

Det har vært et mål at innhold og oppgaver som skulle utføres i punktpraksis skulle utarbeides i samarbeid med alle de berørte parter. For å få så mange som mulig involvert i dette arbeidet stiller det store krav til organisering og logistikk. På slutten av prosjektet synes vi at vi fikk til dette på en god måte.

Samarbeidet som faglæreren har i forhold til ulike observasjonsoppgaver knytter de ulike fagstudiene tettere sammen på campus. I tillegg bidro den tidlige oppstarten av punktpraksis til at samarbeidet mellom praksislærere og faglærere starter tidligere enn før og av den grunn bidro til at relasjonene mellom praksis- og faglærere ble tettere enn før.

Det har vært nødvendig at alle har vært med i arbeidet for å få fram en felles forståelse av innholdet i punktpraksis og hvilken verdi arbeidet med både øving og observasjon har i lærerutdanninga. Det har vært vesentlig at vi i fellesskap arbeidet for å finne gode måter å møte utfordringer på. Ikke minst har vi støttet hverandre i arbeidet med å reflektere over de erfaringene vi har gjort. Da har det vært en viktig forutsetning for samarbeidet at vi har hatt strukturer som kunne lage rom for denne fellesrefleksjonen.

Vår erfaring er at punktpraksis tidlig i studiet medvirker til at relasjonen og fellesrefleksjonen mellom teori og praksis tydeliggjøres helt fra starten av profesjonsstudiet.

Erfaringene vi har høstet i arbeidet, gjør at vi vil fortsette å arbeide med punktpraksis, i den nye grunnskolelærerutdanninga.



## Kapittel 3: Samarbeidsrelasjoner mellom pedagogikk og andre fag

### Samarbeid mellom pedagogikk og kunstfag

I prosjektet ønsket vi å trekke kunstfag inn i pedagogikkundervisningen. Hensikten var å synliggjøre og forsterke at pedagogikk også er et danningsfag. Vi ønsket også å løfte fram det er å være lærer, bl.a. betyr at du er en kulturformidler.

Én måte vi gjorde dette, var at vi inviterte til frokost ved studiestart. Her hadde pedagogikk og kunstfag tatt ansvar for et program der vi trakk inn skolehistorie, natur, etikk og estetikk ved hjelp av både musikk, dans og sang. Hensikten var å skape samhold og fellesskap.



Etter frokost var vi ute i parken på Dømmesmoen. Her hadde vi stasjoner i ulike deler av parken. Ved hver stasjon trakk vi fram ulike estetiske verdier og brukte i tillegg hver stasjon til å påpeke ulike etiske verdier i skolen, til læreryrket og til utdanning.



Selv om studentene bl.a. danset i regnet første gang vi hadde dette opplegget, ga de sterkt uttrykk for at de koste seg. I prosjektet har vi fått flere signaler på at dette var en

fin start på studiet. Opplegget levendegjorde viktige verdier som studentene uttrykte at de ville bære med seg i ettertid som lærer.



Studentene ga tydelig uttrykk for at et slikt opplegg også gjorde noe med samholdet i studentgruppen helt fra starten av studiet. Ett uttrykk for dette var bl.a. at studentene i annet kull selv organiserte en lunsj til avslutning på første semester, samme dagen som de hadde et obligatorisk arbeidskrav som ble gjennomført som en muntlig prøve i gruppe.

Kunstfag og pedagogikk hadde også senere i semesteret noe samarbeid i en del undervisningstimer i pedagogikk. I tillegg hadde kunstfag en viktig rolle i prosjektet “Levende historie”, hvor vi brukte praktisk estetiske virkemidler som “verktøy” i praksis, og i prosjektet “Fra teori til praksis og tilbake igjen” hvor drama og norsk samarbeidet tett.

## **Samarbeidsprosjekt mellom matematikk og pedagogikk**

### **En eksemplifisering av et topartsamarbeid**

I det første halvåret i allmennlærerutdanningen hadde studentene i PIL-prosjektet fagene matematikk (20 sp) og pedagogikk (10 sp). For bedre å integrere arbeidet mellom de to fagene og arbeidet i praksisskolene, ble det tidlig bestemt at de to fagene sammen skulle ha et prosjekt i praksisskolene den første praksisperioden på høsten.

### **Intensjonen med prosjektarbeidet**

Prosjektarbeidet skulle være teoretisk forankret både i matematikk- og pedagogikkfaget, noe som også var i samsvar med føringer i Rammeplan for Allmennlærerutdanningen. Rammeplanen vektla at studiet bl.a. skulle omfatte noen tverrfaglige arbeider for at studentene skulle kunne *reflektere over og utvikle didaktisk kunnskap i fagene og på tvers av fagene* (s. 15).

Intensjonen var at studentene skulle finne og gjennomføre et arbeid som de selv var interessert i, ut fra en problemstilling som lå i skjæringspunktet mellom matematikk og pedagogikk. Denne problemstillingen måtte ikke bare være interessant sett fra studentenes side, men den måtte kunne utforskes innenfor den tidsrammen de hadde til rådighet og være relevant i forhold til både matematikk, pedagogikk og arbeidet i praksisskolene.

Prosjektet ble gjennomført i 2. kull det første studieåret. Det ble etablert ni praksisgrupper helt i starten av studiet. Hver praksisgruppe besto av fire studenter. De skulle selv utarbeide problemstillinger som skulle hentes fra praksis. Både praksislærerne og faglærerne skulle veilede studentene i valg av problemstilling og gjennomføring av prosjektet.

### **Gjennomføring av prosjektet**

Like etter studiestart ble det tidlig sendt ut informasjon om prosjektet til praksislærerne. Det gjorde at studentene kunne begynne å tenke på en foreløpig problemstilling allerede i punktpraksisen. Neste skritt var et praksisforberedende møte der matematikklærer og pedagogikklærer utdypet den informasjonen som var sendt ut, og hvor praksislærere ble invitert inn i en dialog om organiseringen og gjennomføringen av prosjektet.

I samarbeid med praksislærerne fant studentgruppene ut hvilke emner de skulle undervise i mens de var i praksis. I forhold til gjennomføringen av prosjektet var praksislærerne viktige støttespillere for studentene når de valgte problemstilling for prosjektet og når de deretter la en foreløpig plan for det videre arbeidet.

I praksisperioden gjennomførte studentgruppene en eller flere undervisningsøkter hvor de prøvde ut problemstillingen sin. I etterkant reflekterte de sammen med praksislærer om hvordan gjennomføringen hadde vært, og hva elevenes utbytte av opplegget var. Etter praksisperioden var ferdig, fikk studentene 2 dager på UiA til å avslutte arbeidet. Her hadde de muligheten til å be om veiledning av faglærerne.

Studentene skulle gruppevis levere inn 1-2 A4 sider med et sammendrag av prosjektet, og holde en 10 minutters fremføring foran resten av klassen. Fremføringen skulle fokusere på hva gruppen praktisk hadde gjort, teorien som lå til grunn for valgene de hadde tatt, og refleksjoner over sammenhengen mellom teorien og gjennomføringen. Både i matematikk- og pedagogikkforelesningene prøvde man i ettertid av prosjektet å bruke studentenes erfaringer og refleksjoner fra prosjektene som eksempler i den pedagogiske og didaktiske teorien.

### To eksemplifiseringer fra studentenes prosjekter

En problemstilling i et prosjekt som en gruppe av studentene valgte å arbeide med var: "Hvordan kan elevene i 3. klasse lære addisjon og subtraksjon ved å leke butikk?"

Studentgruppen ønsket å se om det å trekke inn noe som var kjent for elever i tredje klasse ville hjelpe dem til å skjønne sammenhengen ved addisjon og subtraksjon.

*Handleliste for Bestefar:*

1 pakke egg

1 melk

1 avis

1 syltetøy

1 pakke smør


=

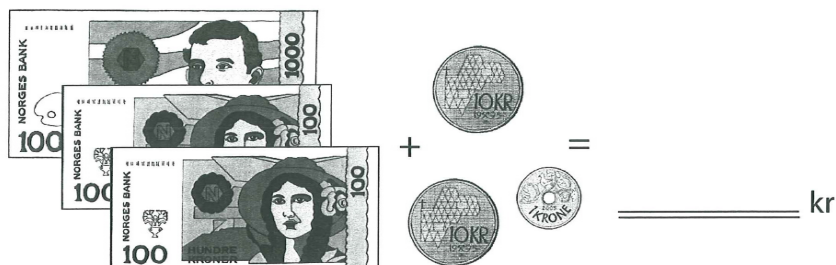
\_\_\_\_\_ kr

I gjennomføringen av prosjektet arbeidet de svært praktisk, bl.a. ved å lage oppgaver konkretisert med bilder av penger og ved å bygge opp en relativt stor butikk i klasserommet, hvor elevene helt praktisk solgte og kjøpte varer bl.a. ved hjelp av handlelister (Illustrasjonen er hentet fra studentgruppens arbeid i praksisskolen)

Studentene viste i prosjektet viste hvordan matematikk kunne gjøres mer virkelighetsnært gjennom virksomhet som kjøp og salg. De brukte butikk for å



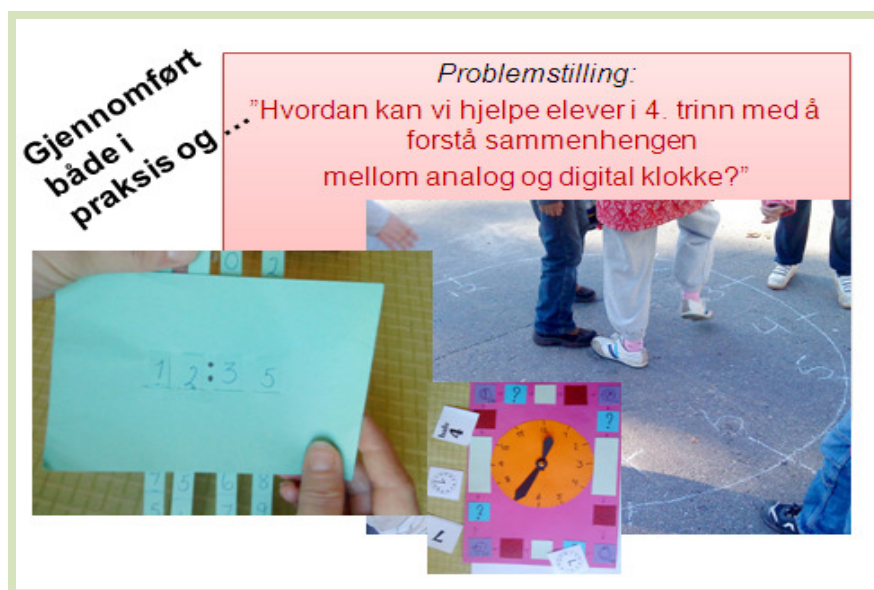
differensiere i forhold til elevenes kunnskap og ferdigheter, vise hvilke problemer elevene kunne få underveis i regnestykker og hvordan dette kunne løses gjennom ulike måter og ulik trinn ved konkretisering:



(Illustrasjonen er hentet fra studentgruppens arbeid i praksisskolen)

I prosjektrapporten drøftet studentgruppen hvordan en forståelse ved hjelp av penger kanskje ikke alltid var direkte overførbart for elevene til rene regnestykker på papir. I prosjekt-rapporten forankret studentene arbeidet de hadde gjort i bl.a. Piagets teorier om barns utvikling og i deler av Bruner sin tenkning om å bruke konkreter til støtte for forståelser og læring.

For å gi et inntrykk av hvordan studentene presenterte prosjektet på campus er det i det følgende hentet to bilder fra en av gruppens Powerpoint-illustrasjon på campus:





Først presenterte gruppene problemstillingen(e) de hadde arbeidet fram. Etter det ble selve gjennomføringen av prosjektet presentert, før de til slutt diskuterte gjennomføring og resultater av prosjektet i forhold til ulike læringsteorier.

### **Erfaringer fra prosjektet**

Totalt sett var faglærerne fornøyd med gjennomføringen av prosjektet og resultatene fra det. Studentene fikk i ettertid ett mer bevisst forhold til sammenhengen mellom teori og praksis, og at studentgruppen i løpet av prosjektet fikk ett felles referansepunkt å bruke til diskusjon av teori.

Dette kom fram bl.a. ved at studentene ble mer engasjert i forelesninger, og arbeid på campus for øvrig, når man brukte opplevelsene de hadde hatt i praksis. De viste at de hadde fått bedre innsikt i ulike pedagogiske teorier og mer erfaring med å begrunne valg relatert til arbeidet i grunnskolen, bl.a. i forhold til planlegging av og diskusjoner om ulike undervisningsopplegg.

I ettertid ser vi at det burde vært en strengere kontroll med hvordan problemstillingene ble utformet. Et par av dem stemte ikke helt med intensjonen for prosjektet, hvor vi håpet at studentene på en god måte skulle koble sammen teori fra både matematikk og pedagogikk, og i tillegg relatere dette til det praktiske arbeidet med elevene i skolen.

Én forklaring kan være at det ikke i alle praksisklassene fantes en naturlig måte å integrere prosjektet med klassens halvårsplan eller liknende. Dette kunne kanskje vært

forhindret ved å involvere rektorene for praksisskolene og praksislærerne mer, kanskje spesielt i planleggingsfasen.

En erfaring vi gjorde oss var at selv om skolene fikk tilsendt informasjon på forhånd var det ikke alltid at denne informasjonen var kommet frem til riktig praksislærer. Det kunne også være at de hadde fått informasjonen så sent at de ikke hadde hatt tid til å se på den på forhånd.

## **Kapittel 4: Fra teori til praksis – å fortrylle, motivere og skape interesse**

### *Lærerstudenters bruk av praktisk-estetiske virkemidler i praksis*

Målet med prosjektet ”Levende historie” var å undersøke om bruk av praktisk-estetiske virkemidler i lærerutdanningens øvingspraksis kunne bidra til å knytte teori og praksis nærmere hverandre for lærerstudenter. I hvilken grad opplevde studentene at slike erfaringer bidro til deres egen læring og utvikling som kommende lærere? Resultatene viser at praktisk-estetiske virkemidler i lærerutdanningen har et stort potensial både når det gjelder å bygge gode relasjoner, konkretisere teorien og oppleve sammenheng til praksis ved å bringe glede og motivasjon inn i læringsarbeidet. Samtidig rapporterer studentene at de opplever at erfaringene med bruk av praktisk-estetiske virkemidler overfor elevene har stor overføringsverdi med tanke på deres fremtidige virke som lærere.

### **Prosjektet**

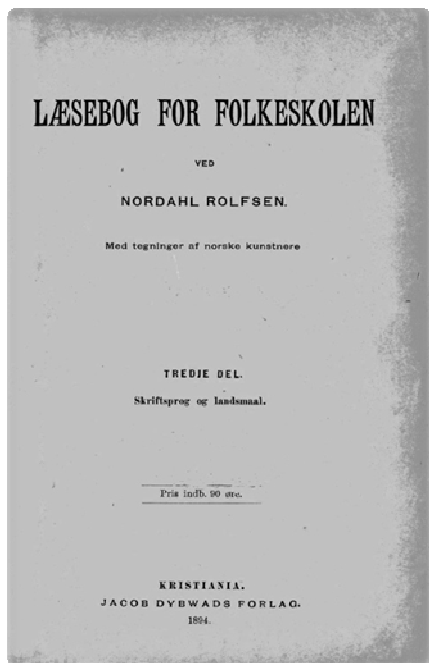
#### **”Levende historie” i et skolehus fra 1898**

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 Grimstad startet dette opprinnelig ved at en gammel skole i Eide, Vågsholt skole, 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, Eide skole, 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 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 UiAs desentraliserte lærerutdanning 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 kunsthøgskolen 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. Fra UiA sin side var det erfaringene til lærerstudentene en var interessert i å få vite noe mer om. For disse ble det utviklet en overordnet målsetting, samt delmål for hvert enkelt fag basert på læringsmålene for de ulike fagene (Pedagogikk, RLE, norsk). I tillegg skulle de

lære seg "Photo story". 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. I tillegg var det et mål at studentene skulle bli utfordret til å prøve ut seg selv som lærer i en annen kontekst enn klasserommet, med kreative virkemidler.

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 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:

- en far som kom inn for å hente en elev i klassen for å ta opp poteter på jorden, 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 (for å 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 Photo story-teknikken med tanke på at studentene skulle vise de digitale fortellingene for elevene i etterkant, og bearbeide og 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 praksislærerne ved 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, praksislærere	Gjennomføring av rollespillet (1 dag)
På UiA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Undervisning i norsk, pedagogikk og RLE, med eksempler knyttet til LH.</li> <li>- Øvelse på sanger</li> <li>- Gjennomgang av skolehistorie og arbeid med tekster og tidsriktig fagdidaktikk.</li> <li>- Opplæring i Photo story (digital fortellings-teknikk).</li> <li>- Utvikling og anskaffelse av tidsriktig undervisningsmaterieell.</li> </ul>	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 Eide skole	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Øvelse på sanger</li> <li>- Organisering av foreldregruppe til søm av autentiske klær</li> <li>- Øving på sanger, og gjennomgang av lokalhistoriske forhold.</li> <li>- Anskaffelse av relevant materieell</li> </ul>		

*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 reservert seg.

Etter gjennomføringen av opplegget, ble studentene bedt om å skrive et refleksjonsnotat der de skulle vurdere ulike sider ved planlegging og gjennomføring. Vårt anliggende var å få innsikt i studentenes egen opplevelse av sammenhengen mellom teori og praksis, og betydningen av praktisk-estetiske virkemidler som del av lærerutdanningen. Hva kom fram?

## **Studentenes refleksjonsnotat – hovedtendenser**

### **Studentenes opplevelse av faglig måloppnåelse**

Studentene uttrykte entydig at de opplevde at de faglige målene for LH-prosjektet var nådd. De uttrykte også klart at de opplevde god sammenheng mellom teoriundervisningen i ulike fag på universitetet og det de opplevde ute i praksis. Dette må sees som et interessant funn, i lys av den kritikken om manglende sammenheng mellom teori og praksis som har vært reist mot lærerutdanningen. Hva var det med LH som bidro til å bygge ned skillet mellom teori og praksis?

Studentene kommenterte at de opplevde det nyttig å få erfaringer med å undervise på andre arenaer enn i klasserommet, og at bruken av praktisk-estetiske virkemidler skapte motivasjon både for dem selv og elevene. De opplevde videre 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 uttrykte at de fikk levendegjort skolehistorien i de ulike fag, og fikk 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. Den praktiske erfaringen studentene fikk syntes å fungere som en billedlegging av teoristoffet de møtte i fagundervisningen - eller ennå bedre: en sammenkobling av teoretiske begrep med virkelige erfaringer.

Også andre faktorer kan ha spilt inn: For UiA i Grimstad 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”. Som del av tillitsbyggingen ble det derfor viktig for UiA-medarbeiderne å videreføre de ønsker om samarbeid som kom fra praksisfeltet som likeverdige samarbeidspartnere. Det ble også nødvendig at faglærerne på UiA inngikk et nært samarbeid, og til dels måtte tilpasse sine faglige opplegg til prosjektet for at delprosjektet 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. Den likeverdighet som på den måten oppsto mellom praksislærere og faglærere i teori synes vesentlig for etableringen av samarbeidet. 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. Studentene 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. 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 en fagdidaktisk sammenheng. I selve undervisningssituasjonen har studentene handlings-tvang. De må foreta en refleksjon i situasjonen, bruke sitt skjønn og foreta en handling.

Et annet aspekt når de uforutsette situasjonene oppsto, var at de fleste studentene opplevde gleden og nytten ved å samarbeide med medstudenter. For noen var opplevelsen imidlertid 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. I verste fall 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 kommenterte at de tror erfaringene de fikk gjennom LH, i stor grad kan overføres til deres videre virke som lærere. Mange studenter kommenterte 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. Studentrefleksjonene tyder på at dette var noe som i en eller annen form ville bli tatt med i lærerrollen senere. Dette er en overførbart lærdom til et hvilket som helst klasserom. God planlegging gir frihet. En annen tolkning er at refleksjonene 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.



Studentene beskrev 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. Studenter skrev også at erfaringene de fikk, var utviklende på det personlige plan ved 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. Dette syntes å åpne øynene for potensialet i en lærerrolle som er åpen for elevenes innspill, og der læreren ikke vet svarene alene.

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

Det ble reist noen kritiske motforestillinger knyttet til overføringsverdien av prosjektet. Forholdene var spesielle ved at alle elevene var etnisk norske, og elevgruppen var i den forstand homogen, selv om vi vet mindre om de verdimesige og livssynsmessige tilhørighetene til familiene. Det var heller ingen med synlige handicap som var avhengige av rullestol eller lignende blant elevene. Men dette til tross: det var en entydig konklusjon fra studentene at erfaringene i LH kunne føres videre i en annen form enn en direkte etterligning av det som ble gjort i LH. En slik tankegang kan knyttes til mimesis-begrepet; ”en produktiv etterligning”. Mimesis som en ”skapende etterligning” innebærer helt enkelt at når en student er glad for det de har opplevd i en opplæringssituasjon, 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**

Bruken av praktisk-estetiske virkemidler synes å ha bidratt til motivasjon og læring både for studentene og for elevene. Å arbeide på en slik måte åpner også for å bygge gode relasjoner mellom praksislærere, elever, studenter og faglærere på en konkret måte. 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. Erfaringene peker på at det ligger et stort potensiale i bruk av praktisk-estetiske virkemidler både i lærerutdanningen og i skolen. Slike virkemidler kan bringe glede og motivasjon inn i læringsarbeidet, bygger gode relasjoner og kan være god

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.



## **Kapittel 5: Skriveopplæring, elevtekstprosjektet**

### **Bakgrunn**

Ved UiA har vi i mange år lagt opp Norsk 1 i allmennlærerutdanningen slik at det har blitt avsluttet med et prosjekt der studentene har studert elevtekster. Arbeid med syntaks (spesielt feltanalyse), tekstlingvistikk (sammenheng i tekst), sjangerkunnskap og skrivepedagogikk har vært fulgt opp med analyse av autentiske tekster, innhentet fra forskjellige skoler i distriktet, både ungdomstrinnet og barnetrinnet, nynorsk- og bokmålsskoler. Etter tekstanalysen har studentene drøftet hva som kunne være tjenlig å bringe videre til hver enkelt elev, og hvordan denne responsen kunne skrives. Til slutt har de skrevet tilbakemeldingene, og tekstene har blitt sendt tilbake til skolene og elevene med responsen fra studentene.

Intensjonen med dette opplegget var å knytte teoristudiet til arbeidet i skolen generelt. Vurderingene fra studentene ved midtveis- og sluttevalueringer tyder på at det lyktes relativt godt. Med PIL-prosjektet kom et nytt aspekt inn: Vi ønsket integrering mellom studiet på campus og konkrete praksisarenaer.

### **Planlegging og gjennomføring**

Planene fra det “gamle” elevtekstprosjektet ble med noen forandringer overført til prosjektet i PIL. Den viktigste forandringen lå i at studentene ikke bare skulle analysere og respondere på innsamla elevtekster, men introdusere et emne for skriving i en klasse, gi oppgaver, beskrive vurderingskriterier og supplere de skriftlige meldingene med elevsamtaler. For å gi muligheter for samspillet mellom arenaene, måtte studentene veksle mellom arbeid på campus og praksisskolen. Begge de to årskulla som har vært inne i PIL-prosjektet, gjennomførte elevtekst-prosjektet. Det første kullet hadde få studenter, bare 4 praksispartier fordelt på 3 skoler, mens det siste hadde 8 partier på 4 skoler. Rapporten nedenfor er basert på det siste kullet (praksis høsten 2010), men erfaringer fra året før vil bli trukket inn i vurderingene der de kan ha betydning.

## **Forberedelser på campus**

Fra begynnelsen av høsten (3. semester) arbeidet studentene med syntaks. De hadde fått den grunnleggende innføringen i emnet gjennom arbeid med funksjonsanalyse i vårhalvåret, og nå på høsten ble fokus lagt på feltanalyse, som er bedre egnet til å gi oversikt over setningsstrukturer i litt større tekstavsnitt. De studerte deretter hvordan sammenheng i tekster blir skapt (tekstlingvistikk), og repeterte sjangerlære. Arbeidet med disse emnene munnet ut i analyse av noen utvalgte elevtekster etter mønster fra Dagrun Skjelbred: *Elevens tekst*.

## **Uke 1 på praksisskolen**

I samarbeid med praksislærerne innledet studentene skriveundervisning, gav oppgaver, samlet dem inn og tilrettela for å bruke dem i studiearbeidet på campus.

## **Mellomuke på campus**

I denne uka fikk studentene undervisning om responsarbeid, vurdering og karaktersetting med utgangspunkt i artikler av Torbjørg Løkensgard Hoel og retningslinjer for karaktersetting fra Undervisningsdirektoratet. Arbeidet ble innleda ved at hver praksisgruppe kopierte alle tekstene fra klassen og fordelte dem på gruppemedlemmene. Hvert medlem valgte en tekst til grundig og systematisk analyse. Studentene studerte først tekstene individuelt, deretter presenterte de analysen i gruppa for drøfting. Etter dette språk- og sjangerrelaterte arbeidet, diskuterte gruppa hva som kunne være hensiktsmessig å ta med i tilbakemelding til eleven og hva som kunne være en passende karakter. Arbeidet på campus ble avslutta med at gruppa leverte inn en grundig analyse av en av tekstene, drøfting av mulige valg i forbindelse med tilbakemeldinga til eleven, og respons fra hver enkelt student på den teksten han/hun hadde påtatt seg et spesielt ansvar for.

## **Uke 2 og 3 på praksisskolen**

Studentene skrev kommentarer til alle elevene før tekstene ble tilbakelevert. Den skriftlige responsen ble supplert muntlig. Noen elever fikk også en mer omfattende samtale. Det var i utgangspunktet stilt åpent om studentene skulle gi karakterer, men de fleste praksisgruppene valgte dette. Før karakterene ble gitt, ble det holdt “sensormøter” med praksislæreren som hovedsensor.

## **Etter praksis**

Faglærer gav en grundig, skriftlig tilbakemelding på analysene fra praksisgruppene og de individuelle tilbakemeldingene som var blitt levert etter mellomuka. Ett av vilkåra for å gå opp til eksamen var knyttet til godkjenning av disse arbeidene, og noen få studenter måtte rette opp svakheter før arbeidene ble akseptert.

Et annet eksamenskrav var at studentene måtte levere to firesiders fagtekster hvert semester. Den siste av disse innleveringene ble knyttet til analyse av en nærmere bestemt elevtekst, med drøfting av tilbakemelding og utforming av respons, dvs. et individuelt arbeid tilsvarende det som var utført i gruppe tidligere.

## **Samarbeid mellom faglærere og praksislærere**

I mai/juni sendte praksisadministrasjonen brev fra faglærerne til norsklærerne ved partnerskolene for at de skulle kunne ta hensyn til lærerutdanningen ved halvårsplanleggingen for klassen. Brevet ble sendt som vedlegg til e-post via rektorene.

Før praksisperioden begynte, innkalte praksisadministrasjonen praksislærere, studenter og faglærere til forberedende møte, der planene for praksisen ble repetert og drøftet. Praksisgruppene møtte praksislæreren og fikk en kort innføring i undervisningsplanene for de aktuelle ukene. Etter dette møtet fikk praksislærerne tilsendt en oppsummering av viktige opplysninger og synspunkter som hadde kommet fram, og et utdrag av sentralt pensumstoff.

I løpet av praksisperioden fulgte faglærerne opp gruppene på praksisskolene en gang. Hovedansvaret for elevtekstprosjektet var lagt til språklæreren, men både språklærer og litteraturlærer tok del i praksisoppfølgingen. E-post ble brukt når det skulle gjøres avtaler om praksisoppfølging, til informasjonsutveksling om planer for undervisningstimene og ellers når det dukka opp spørsmål som kunne være greit å få avklart.

Etter praksis har faglæreren i språk intervjuet 5 av praksislærerne. Det primære målet var å innhente data til rapporteringen om PIL-prosjektet, men også å få informasjon med tanke på seinere praksisperioder.

## **Erfaringer**

Registrering av erfaringer er blitt gjort gjennom de periodiske evalueringene fra studentene og intervjuer med praksislærerne. De 4 praksislærerne i 2009 gav et kort intervju over telefon, mens 5 av 8 praksislærere i 2010 ble intervjuet ved besøk på skolene. Alle praksislærerne fikk forespørsel om å bidra i intervjurunden, men praksislærerne ved en av skolene fant at de av hensyn til hardt arbeidsprogram ikke kunne prioritere dette. Det negative svaret kan ha sammenheng med at disse lærerne var blitt pålagt praksisundervisninga i norsk etter at det viste seg at den ansvarlige praksislæreren ikke hadde dette faget i sine klasser. Fra en praksislærer kom det ikke svar på henvendelsene.

### **Hvordan fungerte skiftet mellom arbeid på campus og i praksisskolen?**

Alle informantene mener dette fungerte meget godt. De rapporterer om interesserte studenter som kom tilbake til praksisskolen med grundige analyser av tekstene og bevissthet om teori. En informant (B) uttrykker det slik:

*De [studentene] kom tilbake fra campus med et veldig godt og solid arbeid. Det som de hadde forberedt, ble noe justert i samarbeid med meg. Det var veldig tydelig for meg at dette hang godt sammen. Ting de kanskje ikke hadde tenkt gjennom i den første uka de var her, var blitt mye klarere for dem [...]*

To av informantene (A og B) framhever at vekslingen mellom campus og praksisskolen har medvirket til at faglærere, studenter og praksislærere benytter felles språk, og at dette gir forutsetninger for god, faglig samtale. En av dem presiserer dette hensynet slik:

*Hvis det i samtalen med studentene mangler mye terminologi, blir ikke samtalen på samme måte [som med et felles fagspråk]. Da blir det heller slik at jeg lærer dem hele tiden, i stedet for at vi har en samtale.*

En informant (E) nevner at det for ham var spesielt interessant å følge med i prosessen: Studentene gjorde sine analyser, skrev sine tilbakemeldinger og fikk respons fra sin faglærer på universitetet. Når de så kom tilbake til praksisskolen, ble han som praksislærer involvert i drøfting av analyser og vurderinger som var gjort i samarbeidet mellom studentene og faglærer på campus.

En annen informant (B) peker på at mellomuka gav studentene en anledning til å “dykke ned” i fagstoffet. Stort arbeidspress knyttet til praktiske gjøremål og klasseledelse gjør det vanskelig for studentene å konsentrere seg om fagstoff mens de er på praksisskolen. Det blir også nevnt (E) at det kan være godt for praksislæreren å få en uke uten studenter for gjennomtenking av erfaringer og planlegge oppfølging.

Etter det tilsvarende prosjektet i 2009, uttrykte alle de 4 lærerne som den gang var involvert, at opplegget med en mellomuke på campus fungerte godt med tanke på å integrere teori og praksis. Men to av dem la stor vekt på at opplegget førte til brudd i praksisopplæringen. Ingen av informantene tok opp denne problemstillingen ved intervjuet i 2010.

Studentenes vurdering kommer fram i midtveiseevalueringa som ble gjennomført like etter praksisperioden:

Studentene er meget godt fornøyd med samsillet mellom No-132 [modul i norsk i allmennlærerutdanningen] og arbeidet på praksisskolene. Skriveopplæringen, som var hovedtema på campus, ble fulgt godt opp av praksislærerne, og studentene fikk prøve ut skriftlige og muntlig tilbakemeldinger på tekster som de hadde arbeidet med i mellomuka (1 uke praksis – 1 uke på campus – 2 uker praksis). Studiet i uka på campus gav godt grunnlag for målretta praksis.

### **Bruk av kunnskap fra teoristudiet**

Tre lærere (A, B og E) framhever at studentene brukte modellen fra Løkensgard Hoel i arbeidet med skriftlige og muntlig tilbakemeldinger. Utfordringene var særlig knyttet til å lese elevtekster med blikk for et eventuelt overordnet budskap, som måtte leses “mellom linjene”. En av dem uttrykker seg slik:

*De [elevene] var flinke til å dele opp arbeidet med tilbakemeldingene slik at meldingene ble både leserfokusert, kriteriefokusert og skriverfokusert. De leserfokuserte tilbakemeldingene var oftest av typen “Jeg ble glad da jeg leste teksten din, for du forteller så levende om ....” Det var mye sjeldnere å se at studentene var opptatt av et mulig underliggende budskap i tekstene, men det kan vel komme av at det var vanskelig å se slike budskap i disse tekstene.*

To av informantene (C og D) distanserer seg noe fra teorien fra campus:

*Vi brukte terminologi som egner seg når man skal snakke med elever i denne aldersgruppa, og dette la vi mer vekt på enn terminologi fra teori på UiA. Responsen hadde fokus på eleven som skriver og kommunikasjonen med leseren/mottaker.*

Intervjuene bekrefter at alle gruppene var opptatt av å bruke innsikt de hadde fått gjennom arbeidet med tekstlingvistikk. Flertallet brukte også feltanalyse. En informant (B) sier:

*Jeg så at de gikk veldig grundig inn på ting som vi i den vanlige skolehverdagen ikke kan gjøre. De arbeidet for eksempel mye med feltanalyse. Når du skal rette 30 tekster i slengen, må arbeidet mer gå på en følelse du har enn at du setter opp en analyse. Men man må jo ha kunnskapen i bunnen for at man skal få denne følelsen.*

Alle gruppene arbeidet med karaktersetting, men bortsett i én gruppe, ble vurderingsskjemaet fra Undervisningsdirektoratet lite eller ikke brukt.

Et gjennomgående inntrykk er at studentene møtte godt forberedt til elevtekstarbeidet. En av informantene (B) sier dette:

*De refererte mange ganger til det [faglærer] hadde sagt, og det var tydelig at de hadde fått med seg mye av teorien fra Universitetet. Mange ganger viste de tilbake til samtaler på campus.*

## **Integrering av studiet på campus og praksisskolen**

Lærerne mener denne oppgaven er utfordrende, men at elevtekstprosjektet styrket mulighetene for å lykkes. De peker på at de fikk godt innsyn i hva studentene jobba med på campus, god informasjon om den grunnleggende fagdidaktikken og terminologien, og dessuten godt konkretiserte planer.

En lærer (B) sier:

*Vi har hatt lettere for å snakke samme språk, og det har vært lettere for meg å vite hva jeg kan forvente at studentene har tanker om. Det synes jeg har vært veldig bra. De gangene det ikke har vært slike opplegg, har studentene bare måttet tre inn i de planene som jeg har hatt uten den samme gode, faglige samtalen.*

En annen (A) sier:

*Det er veldig lett å bare bli opptatt av det som har skjedd i timene. Det å løfte refleksjonen opp på teorinivå er utfordrende. Det [elevtekstprosjektet] hjalp meg til å se sammenhenger og hjelpe studentene til også å se dem. I og med at studentene hadde sine fokusområder og sine metoder med seg, og de visste at de skulle fokusere på det, fikk vi en ledetråd som både studentene og jeg måtte holde fast på.*

En lærer (E) peker på at han fikk et svært dårlig utgangspunkt fordi han fikk praksisoppdraget og informasjonen omtrent samtidig med at studentene kom til skolen. Men fordi arbeidsoppgavene var så konkrete, kom han ganske raskt inn i opplegget. Sterkt medvirkende til dette var det nok også at fokusområdet (tekstarbeid) står sentralt i norskundervisninga, og at han “brenner for” emnet (hans uttrykk).

Dersom arbeidet på campus og praksisskolene skal bli godt integrert, må en forutsette godt motiverte praksislærere som har og har hatt tid og anledning til å sette seg inn i fagstoffet og planene for lærerutdanninga. Utsagn fra informantene tyder på at rekrutteringen av praksislærere ofte er for tilfeldig. Dersom oppdraget kommer seint, i en hektisk hverdag og med et kortsiktig perspektiv reduseres muligheten. En informant (A) gir denne oppsummeringen:

*Det beste ville være om en hadde et korps av praksislærere som var der over flere år og som en kunne kurse og ha et tett samarbeid med som gruppe. Det er viktig at rektor er involvert, er sitt ansvar bevisst og bygger opp en ressursbank ved skolen.*

En fagdag og ei fagbok som skolen fikk fra UiA i forbindelse med praksisprosjektet i litteratur våren 2009 blir nevnt som tiltak med god integrerende effekt. Det samme gjelder fagartiklene som ble sendt som vedlegg til e-post høsten 2010. Informanten tilføyer at lærerbibliotekene på partnerskolene burde ha en liten avdeling med sentral pensumlitteratur.

Praksisoppfølgingen ble også lagt noe om med sikte på å styrke integreringen. Den gamle modellen med påhøring og etterveiledning under ledelse av praksislæreren, ble erstattet av observasjon og faglig samtale under ledelse av faglæreren. I

undervisningstimene var faglæreren opptatt av å registrere fagstoff og undervisningsmåter som kan knyttes til studiet på campus. Hovedhensikten med samtalen etterpå ble å finne fram til teori som kunne kaste lys over observasjoner og erfaringer fra timene. Vurderingene av denne formen for praksisoppfølging var entydig positiv. Denne uttalelsen fra en av informantene er representativ:

*Det synes jeg er veldig fint, også fordi det gjør det mer aktuelt for praksislæreren å snakke med studentene om teori. Det er en styrke for den faglige diskusjonen å ha faglærer med. Det gjør det lettere å løfte refleksjonene opp på et høyere teoretisk nivå. Ideelt sett burde praksisoppfølgingen komme så tidlig som mulig, slik at innspillene kunne komme til nytte videre i praksisperioden.*

## **Relasjonsbygging**

Målkapittelet for PIL-prosjektet ved UiA har to sentrale temaer: utvikling av ny *modell for praksis og relasjonsbygging*. Ovenfor er det gitt et bilde av hvordan vårt delprosjekt har medvirket til utvikling av modellen for praksisorganisering. En kan ikke si at relasjonsbygging har vært et sjølstendig mål i elevtekstprosjektet, men i intervjurunden har en likevel prøvd å fange opp noen trekk som kan plasseres under denne overskriften. Det har falt naturlig fordi både relasjonsbygging og utvikling av praksismodellen er midler på veien mot en bedre integrering av teori og praksis i lærerutdanningen.

I årskontrakten mellom UiA og partnerskolene er det lagt vekt på samspillet mellom skolen og UiA. Rektor er bl.a. tillagt ansvar for at “studentene får en styrket praksisopplæring”, noe som bl.a. innebærer “å ha hele institusjonen som studentenes læringsarena”.

Intervjurunden viser at det er store forskjeller mellom partnerskolene. Praksislærerne ved den ene partnerskolen mener deres skole i høy grad oppfyller beskrivelsen i årskontrakten. Rektor sørger for god og tilstrekkelig informasjon, holder kontakt utad og framhever overfor personalet at det gir en positiv gevinst å være partnerskole. Den ene informanten sier at hun tror det generelt er bevissthet blant lærerne om at de er en del av en lærerutdanningsinstitusjon. Den andre informanten peker på at også lærere uten direkte ansvar for praksis, gir uttrykk for at studentene gir friske pust til



skoleutviklingen. Hun peker også på at flere av disse lærerne tar i mot studenter som ønsker å være med i undervisningssituasjoner som ikke naturlig inngår i praksislærerens virksomhet.

Informanten fra den andre partnerskolen beskriver en situasjon med mange negative trekk. To av de tre praksislærerne som rektor engasjerte for høsten 2010, manglet norsk som undervisningsfag. Orienteringen om praksisopplegget som faglærerne sendte ut før sommerferien kom heller ikke fram til adressatene. Denne informanten ble hyra inn som veileder for de to partiene som først hadde fått praksisansvarlige uten norsk, men dette skjedde omtrent samtidig med at studentene kom til skolen. Relasjonene mellom studentene og lærerne ved denne skolen led også under at få lærere var orientert om studenter som skulle komme. Også ved den tredje partnerskolen (deltar ikke i intervjuundersøkelsen) sviktet den innledende informasjonen, og en praksislærer uten norsk i timeplanen ble utpekt. Den fjerde praksisskolen var ikke partnerskole og derfor mindre relevant for et intervju om relasjonsbygging.

Integreringen av studiet på campus og ved praksisskolene er sterkt avhengig av samarbeidet mellom skolen ved rektor og UiA ved praksisadministrasjonen. Erfaringene viser at det her er rom for forbedring, men at vi også har eksempel på velfungerende samarbeid på institusjonsplanet.

Informasjonsstrømmen er en viktig basis for relasjonene mellom faglærere og praksislærere. I den grad informasjonen har kommet fram, er alle informantene godt fornøyd. En informant (A) sier at det i forbindelse med PIL-prosjektet har kommet en god del mer og bedre informasjon enn tidligere, og at dette har medvirket til større trygghet for praksislærerne. Hun understreker spesielt fagdagen i forbindelse med "Inn i teksten". Informantene A og B er også godt fornøyd med informasjonsmøtet før praksisperioden (fellesmøte mellom faglærere, studenter og praksislærere), mens C og D har noen reservasjoner som gjelder utspill fra enkeltstudenter om arbeidsmengde, arbeidstid, samarbeidsansvar og arbeidspress i praksisperioden. De sier:

*Kun noen få av studentene kom med disse utsagnene, og flere av medstudentene unnskyldte dette. Likevel, det er viktig at slike holdninger ikke vinner fram, og at eventuelle misforståelser omkring arbeidsmengde, tidsbruk osv. i praksis blir grundig tatt opp på universitetet i forkant av praksisperioden.*

Form og innhold i praksisoppfølgingen er nevnt tidligere. Flere informanter er inne på at det er viktig å skape et likeverdig forhold mellom faglærere og praksislærere i samtalene. En informant (A) refererer også til gode erfaringer med at noe av tiden for praksisoppfølging er blitt brukt til samtaler mellom henne og faglæreren uten studenter til stede. En av informantene ønsker to besøk fra faglærer i praksisperioden, flere nevner fagdager, og to legger til at de gjerne vil bidra med innhold på slike dager. Informanten E er trolig representativ når han avslutter intervjuet med å si at det viktigste tiltaket for å styrke relasjonene mellom praksislærere og faglærere er å sørge for at de får *mer tid sammen*.

## Kapittel 6: Litteraturundervisning og drama - et praksisprosjekt

### Bakgrunn

I flere år har vi i norskfaget i allmennlærerutdanninga ved UiA hatt *litteraturundervisning* og *drama* som faglige fokus i første praksisperiode der norsklærerne har oppfølgingsansvar. Fellesnevneren for de to fokusområdene har vært *fortelling* – undervisning i fortellinger og dramatisering av fortellinger. Forankringa i fortellinger betyr at studentene møter et fagemne som de har erfaring med fra før. Dette kan gi dem en viss faglig trygghet i en situasjon der de har kort fartstid i lærerutdanningsfaget norsk, og som førsteårsstudenter også kort praksiserfaring.

Praksisforberedelsen og -gjennomføringen har vi etter hvert gått over til å kalle et faglig *prosjekt*. Prosjektkarakteren ligger i et ønske om å utforske noe, prøve hvordan det fungerer. I litteraturundervisninga utforsker studentene forskjellige arbeidsformer for å se om de kan styrke elevenes forståelse av fortellingssjangeren. I drama skal studentene på universitetet prøve ut dramatisering som en form for tolking av fortellinger. Videre skal de se om noe av det de har lært kan brukes i arbeid med fortellinger i praksis. Prosjektkarakteren viser seg videre i at studentene skal skrive en rapport etter praksis, der de skal reflektere faglig over det de har arbeidet med. De skal også legge fram noe av refleksjonen for medstudentene.

Erfaringene med et slikt opplegg har tidligere vært ganske gode. Faglærerne har opplevd at de har fått til en brukbar sammenheng i litteraturundervisninga fram mot praksisperioden, og at litteraturteori er blitt knyttet til litteraturmetodikk. Første emne i norskfaget har vært *eventyr*, som er kjent og kjært, og som gir et godt grunnlag for forståelse av fortellingssjangeren. Deretter har vi tatt for oss *moderne fortellinger i barnelitteraturen*, med vekt på mytisk-eventyrlig litteratur, og arbeidet med både novelle, roman og bildebok. Og så har vi rett før praksis hatt undervisning i *litteraturmetodikk*, der ressurslærere fra grunnskolen også har fokusert på fortellinger når de har redegjort for hvordan de arbeider med litteratur. Vi har også ment at et kurs i *drama*, før praksis eller i ei mellomuke i praksis, har vært godt integrert i den faglige linja som handler om fortellinger, i og med at studentene i dramakurset arbeider med å

dramatisere fortellinger. I selve praksisperioden har vi opplevd at fokuset på fortelling har gitt oss et konkret faglig festepunkt når vi har hatt veiledningssamtale med studentene.

I evalueringer fra studentene har kommentarene til dette faglige opplegget vært overveiende positive. De kritiske kommentarene har først og fremst dreid seg om en vanskelig plassering av dramakurset, som ofte er blitt lagt til skolens vinterferie (rett nok vanlig arbeidsuke for studentene), og om at undervisning om fortellinger ikke alltid har passet med undervisningsplanene på praksisstedet. Det at studentene har en rekke fag i praksis, og i tillegg vanligvis har et særlig fagfokus i matematikk, har også noen ganger skapt problemer med tid og oppmerksomhet til det norskfaglige fokuset.

Når vi som norsklærere ble involvert i PIL-prosjektet, tenkte vi at det ville være relevant å fortsette med praksisforberedelsen i den form vi hadde erfaring med, men kanskje også forsøke å utvikle den videre gjennom å få involvert praksislærerne noe bedre i prosessen.

Den følgende framstillinga baserer seg på erfaringene fra første kull i PIL-prosjektet, våren 2009. Opplegget våren 2010 var noenlunde identisk, og trekkes ikke inn her.

## **Intensjoner**

Når det gjelder de overordna målene for PIL-prosjektet ved UiA – gjengitt i prosjektbeskrivelsen ([www.pilprosjektet.com](http://www.pilprosjektet.com)) og i innledningen til denne rapporten, kan det norskfaglige prosjektet særlig knyttes til andre og tredje punkt. Det var et mål for vårt arbeid at opplegget skulle bidra til *konstruktivt samarbeid både innen og mellom de deltagende grupper: faglærere, praksislærere og studenter*. Og opplegget hadde som intensjon å *arbeide for at lærerutdanningen i større grad imøtekommer grunnskolens behov og derved legge grunnlaget for et tettere samarbeid mellom skole og universitet*. Med tanke på samarbeidsområdene mellom UiA og praksisskolene, nevnt i prosjektbeskrivelsen, ville en prøve ut *fagmøter som pedagogisk ressurs* og invitere praksislærere inn i undervisninga på universitetet.

Før gjennomføringen av praksisprosjektet våren 2009 utarbeidet faglærerne i norsk et informasjonsskriv som ble distribuert til studenter og praksislærere. Her blir sammenhengen med praksis understreket slik for de to delene av prosjektet:

- ”Norskfagleg prosjekt knytt til praksis” dreier seg om arbeid med litteratur. Kjernen i dette er praksisgruppenes arbeid med norsk i praksisskolen gjennom de tre ukene med sammenhengende praksis. Målet er at de skal prøve ut forskjellige måter å arbeide med litteratur på sammen med elevene.
- ”Tverrfagleg prosjekt med norsk og drama” dreier seg om drama som metode. Dette får studentene en innføring i på UiA rett før praksisperioden begynner. Studentene er også på campus organisert i praksisgruppene. Hovedfokus i prosjektet er arbeid med dramatisering av noveller og eventyr. Det er en forutsetning at studentene bruker kunnskap og arbeidsmåter fra innføringskurset på praksisskolen. Slik blir også dette dramaprojektet et ”praksisprosjekt”.

Som en ser, var første punkt nokså vidt formulert – *arbeide med litteratur*. Det var gjort med tanke på at det også skulle kunne være mulig å reflektere over litteraturundervisning som ikke gjaldt fortellingssjangeren, dersom lokale opplegg på praksisstedet gjorde fokus på fortelling vanskelig. Det var likevel fortelling som sto i fokus gjennom all forberedelsen til praksis.

Vi ønsket at studentene skulle oppleve en sammenheng i prosjektet mellom teoriundervisning, metodikkundervisning, praksiserfaringer og praksisveiledning. Videre ønsket vi å informere praksislærerne grundig om semesterplan, prosjektopplegg og faglitteratur og å invitere dem til praksisforberedende møte med fagseminar. Slik håpet vi at de ville bli forberedt på det faglige fokuset og forhåpentligvis motivert til å gi studentene veiledning også med hensyn til dette.

## **Gjennomføring**

Praksisprosjektet våren 2009 ble innledet av norsklærerne på UiA med undervisning som fokuserte på litteratur og lesing. Emnene var: “Eventyr”, “Fantastiske fortellinger”, ”Bildebøker” og ”Lesing som forståelse”.

Disse emnene ble så forsøkt knyttet sammen med ei undervisningsøkt om litteraturmetodikk: ”Inn i teksten. Om arbeid med litteratur i skolen”. Ansvarlig var to lærere fra Tingsaker skole i Lillesand, Birgit Stallemo og Roald Rokseth, som begge har markert seg gjennom utviklingsarbeid knyttet til litteraturundervisning (jf. f.eks. læreverket *God i Ord* og bidrag i metodikkboka *Inn i teksten – ut i livet*). Undervisningsøkta var obligatorisk, den var praktisk og konkret lagt opp, og tanken var å gi studentene nyttige redskaper for arbeid med fortellende tekster i praksis. Alle praksisskolene hadde fått et eksemplar av boka *Inn i teksten – ut i livet*, som undervisninga var relatert til.

Praksislærerne var invitert til undervisningsøkta, og samtlige møtte opp. Arbeidsformene som ble gjennomgått var slike momenter som *personlig tilnærming til litteratur (hjelp til å sette ord på leseopplevelser)*, *lesestopp med litterær samtale*, *biodikt/personskjema*, *leseverksted*, *loggskriving*. Etter undervisninga var det et fagmøte for studenter og praksislærere der det norskfaglige praksisprosjektet ble gjennomgått. Her var det viktig for oss å få understreket det faglige fokuset på en slik måte at praksislærerne kunne føle at de var ”med på laget” også i norskfaglig sammenheng. Vi ønsket samtidig å få tydeliggjort oppgavene studentene hadde etter praksis, som var å skrive en reflektert rapport om litteraturundervisning og å legge fram erfaringer for medstudenter.

Siste uke før praksis, ble det gjennomført et dramakurs over fire dager. Gjestelærer var Inger-Helen Kilsti, profesjonell dramapedagog. Faglærer i litteratur deltok også gjennom hele kurset. I første fase fikk studentene en teoretisk innføring i drama som metode, og gjennomgikk en rekke motivasjonsøvelser. I andre fase arbeidet hver praksisgruppe under veiledning med å lage en dramatisering av ei novelle eller et eventyr som de hadde valgt seg ut på forhånd. Kurset ble avsluttet med framvisning av alle dramatiseringene, og med respons fra medstudenter og lærere.

I praksisperioden, som omfattet tre uker i mars, fikk alle praksisgrupper besøk av faglærer i norsk, med påhør av undervisning og faglig veiledningssamtale etterpå. Etter praksisperioden ble det laget skriftlige rapporter med refleksjon over praksiserfaringer, og også evaluering av dramakurset. Videre var det en økt med praksisoppsummering, der hver praksisgruppe hadde valgt ut et undervisningsopplegg

fra praksisperioden, som de formidlet til medstudentene. Praksislærerne fikk invitasjon til å være med på denne oppsummeringa.

## **Erfaringer**

Her vil vi først basere oss på de ganske omfattende praksisrapportene som studentene leverte inn. Det foreligger rapporter fra alle de seks praksisgruppene. Disse rapportene gir et visst grunnlag for å si noe om i hvilken grad studentene tok med seg innsikter fra litteraturmetodikkundervisninga ved UiA over i praksisarbeidet. De inneholder også en evaluering av dramakurset og sier noe om i hvilken grad studentene tok i bruk dramafaglige arbeidsmåter i praksis. Ved sitater er rapportene nummerert fra A til F, uten forbindelse med eventuell tidligere gruppenummerering.

## **Litteraturundervisning**

Rapportene gir inntrykk av at det er blitt arbeidet med fortellinger på alle praksisstedene. Fem av seks grupper har tatt i bruk arbeidsformer som de fikk innføring i gjennom metodikkundervisninga på UiA. Én av gruppene har hatt et spesielt praksisopplegg med vekt på musikkformidling og drama. De har dermed strengt tatt ikke drevet litteraturundervisning, men altså fått særlig fordypning i formidling av fortellinger gjennom drama, som jo også er del av det norskfaglige prosjektet.

Det gjennomgående inntrykket fra rapportene til dem som har arbeidet med litteratur, er at metodikkundervisninga og den praktisk orienterte pensumboka, har vært nyttig for dem. Følgende tre sitater er illustrerende:

*For de tre ukene vi var i praksis var det å skrive en fortelling et gjennomgangstema. [...] I mye av undervisningen hadde vi hentet ideer fra boken "Inn i teksten – ut i livet". Dette var spennende å forsøke, elevene likte de ulike måtene å jobbe på, og fikk en god læring ut fra dette opplegget. (A)*

*Vi ble inspirert av boka "Inn i teksten – ut i livet" da vi valgte arbeidsmåter og vi har brukt mange av de metodene de presenterer i boka. (E)*

*På slutten av skoledagen skrev elevene logg i fra det de hadde lest. [...] Loggskrivning er en arbeidsmåte som vi mener får elevene til å reflektere over det de har lest og kunne sette egne ord på leseopplevelsene sine. [...] Opplevde at*

*biodikt var en metode som de synes var artig, men også lett å snakke/samarbeide om. (F)*

Det er lite og ingenting av kritikk eller problemmarkeringer i rapportene når det gjelder litteraturundervisninga. Det eneste er at to praksisgrupper opplevde at deler av et opplegg ble litt for avansert for elevgruppa (3. klasse og 4. klasse). De reflekterer fint over hva de har lært av dette.

Skulle vi fra faglærerhold peke på mulige problemområder mht. litteraturundervisninga, måtte det være det som går fram av to praksisrapporter – forholdet mellom norsk-undervisning og tverrfaglige prosjekt. Én av praksisgruppene hadde som nevnt ingen ”vanlig” litteraturundervisning, men deltok i tverrfaglige prosjekter med vekt på musikk og drama i hele praksisperioden. En annen gruppe hadde også mye tid avsatt til et tverrfaglig prosjekt med vekt på musikk og drama, og begrenset med tid til litteraturundervisning i norsktimene pga. andre emner. For disse to gruppene ble det altså god sammenheng med praksisforberedelsen når det gjaldt det ene fokusområdet i UiAs prosjekt – drama, men ingenting eller begrenset med tid til å prøve ut arbeidsformer i litteraturundervisning.

## **Drama**

Studentenes evalueringer av dramakurset på UiA er nesten uten unntak positive. Én av gruppene mener det kunne bli i meste laget med styring fra dramalæreren, og en annen kan tolkes i retning av at de mener dramatiseringer kan være vel tidkrevende i skolen. Men utover dette, som er knappe merknader i en ellers velvillig vurdering, er alt som står i rapportene om dramakurset positivt. Følgende to sitater er representative:

*Det hele ble en artig utfordring som gjorde at vi alle har fått et mye mer positivt syn på dette med dramatisering, og vi vil gjerne ta det med ut i skolen og la elevene få prøve seg [i] senere praksis. (D)*

*Dramaprojektet ga inspirasjon i forhold til å tilnærme seg litteratur og litteraturformidling til elever på ulike årstrinn. (F)*

I tillegg er flere av gruppene inne på at et slikt dramakurs også har en viss allmenn overføringsverdi til egenskaper de trenger i lærergjeringa. Det går f.eks. på å *ikke ta seg selv så høytidelig, men at det er det som vi formidler som er viktig (A)*, å bli mer



bevisste på *hvor stor rolle kroppsspråket faktisk betyr i enhver situasjon* (E), eller det å få en følelse for *hvor det er lurt å plassere seg i forhold til publikum/elever i et klasserom* (D).

I praksisperioden har mulighetene til å få prøvd ut drama som arbeidsform vært litt varierende. To grupper har hatt et tydelig innslag av dramaaktivitet som de sjøl har lagt opp. Den ene gruppa har latt elevene lage små dramatiseringer av scener fra Roald Dahls *Matilda* som underveistolkinger mens de har lest romanen felles i klassen. De har også hatt det de kaller *et minidramaprojekt hvor vi brukte diverse leker og dramatiseringsøvelser vi gjorde i dramauka på skolen* (E). Den andre gruppa har latt noen elevgrupper levendegjøre scener fra bøker de har lest i et leseprosjekt, som vanlig skuespill eller som dokketeater (F).

To grupper har arbeidet med drama i forbindelse med veiledning og framføring i større tverrfaglige prosjekter som har gått i skolens regi – dvs. der studentene har gått inn i et ferdig regissert opplegg. Den ene gruppa arbeidet med å veilede elever i sang og diktopplesning til framføring på ei skoleforestilling, og observerer at elevene *fikk store utfordring i å lære lange tekster utenat, og å stå på en scene* (C). Den andre gruppa opplevde at de hadde bruk for innsiktene fra dramauka på UiA i veiledningsarbeidet under flere musikkdrama-oppsetninger, og føler *at vi har klart å ta i bruk mye av det vi lærte denne uken* (B).

To grupper har ikke hatt innslag av drama i det hele tatt: *I praksis har vi ikke hatt noe drama* (A) / *Vi ønsket å bruke dramatisering i praksis, men det ble dessverre ikke tid til det* (D). Imidlertid framgår det av rapportene deres at noen arbeidsformer i litteratur-undervisninga har et visst dramatisk tilsnitt. Det kan dreie seg om fabulerende skriving ut fra en gjenstand som settes opp på kateteret, eller framføring av tekst fra en ”forfatterstol” foran klassen (A). Og det kan dreie seg om større bevissthet om egen framtrede foran elevene: *Her kunne vi ta i bruk det vi hadde lært om stemmebruk og kroppsspråk, og lese med innlevelse og engasjement for å motivere elevene til å følge med på det som ble lest.* (D).

### **For- og etterarbeidet til praksis**

Fra et faglærersynspunkt opplevdes det som svært nyttig å få litteraturmetodikk-undervisning fra gjestelærere med spesialkompetanse. Det gav solid troverdighet og

praksisnærhet til formidlingen. Det var også en god sammenheng mellom undervisninga i litteraturmetodikk og orienteringa om norskprosjektet som kom i fagmøtet umiddelbart etterpå. Både studenter og praksislærere var til stede ved metodikkundervisninga og på fagmøtet, og de fikk dermed en felles faglig referanseramme. En samtalerunde med alle praksislærerne på telefon under ferdiggjøringa av rapporten (17. mars 2011) bekrefter inntrykket av at de opplevde dette opplegget som meningsfylt. To praksislærere fra samme skole sier at møtet med litteraturmetodikken på UiA var med å inspirere til videre utviklingsarbeid hos dem. Én av våre gjestelærere ble engasjert i etterutdanning der.

Studentenes praksisrapporter er omfattende og gir som nevnt et godt grunnlag for å få oversikt over arbeidet med norsk i praksisperioden. Kvaliteten varierer, men alle rapportene viser en bevissthet om faglige målsettinger når det gjelder litteraturundervisning, og, rett nok i varierende grad, en evne til å reflektere over utfordringer i oppleggene. I praksisoppsummeringa la gruppene muntlig fram eksempler på undervisningsopplegg om fortellinger. Til denne oppsummeringa var praksislærerne oppfordret til å møte dersom det var praktisk mulig, men siden det var midt på dagen, ble det for vanskelig å få dette til.

## **Veien videre**

Samlet sett må vi vel kunne si at vi i dette tilfellet har klart å få til en brukbar sammenheng mellom praksisforberedelsen på UiA og undervisninga ved praksisskolene. Det er likevel selvsagt rom for forbedringer.

Når norsk er fokusfag i en praksisperiode, må studentene få oppleve norskundervisning i så stor utstrekning at det blir mulig å få en relativt grundig praksiserfaring i faget, og det må være plass for å få prøvd skikkelig ut noe av det studentene har forberedt seg på. For én av gruppene kan en knapt si at dette var tilfelle i praksisperioden våren 2009. Opplegget for dem gav svært gode erfaringer når det gjaldt det dramafaglige (tverrfaglig prosjekt med musikk og framføring), men ingen erfaring med annen litteratur-undervisning, altså slike arbeidsformer som de var blitt introdusert for på UiA. Her kunne en sett for seg at praksisskolen hadde lagt til rette for at studentene kunne fått litt mer variert erfaring med litteraturundervisning, all den tid praksisopplæringa er hele skolens ansvar. Den andre gruppa som deltok i

tverrfaglig prosjekt, hadde mer rom for litteraturundervisning i tillegg, men omfanget synes likevel å ha vært noe begrenset.

Trolig må vi være enda tidligere ute med planer som krever justering av praksisskolens vanlige ukesopplegg. Praksisskolen må alt ved skoleårets begynnelse ha planlagt at det skal gis tilstrekkelig rom for de spesielle faglige fokusene som gjelder i praksisperioden.

Det er nok mulig å involvere praksislærerne enda bedre i for- og etterarbeidet til praksis. Våren 2009 deltok de som nevnt i undervisning og på fagmøte, men ikke i oppsummeringen etter praksis. Felles etterarbeid burde det vært mulig å få til, hvis vi hadde laget et mer detaljert opplegg mht. ressurser og tidsbruk i samarbeid med praksisskolene på et tidlig tidspunkt. Videre kunne det også være en god ting å få praksislærerne til å komme med bidrag i undervisning og fagmøte før praksis, relatert til det som er emne i norsk. Dette har vi forsøkt én gang tidligere ved UiA i Kristiansand, med vellykket resultat. I vårt tilfelle begrenset medvirkningen seg til at de mer tilfeldig responderte på ting som kom opp i undervisninga eller på møtet.

Oppsummerende: Vi gjennomførte et opplegg der både studenter og praksislærere i det store og hele opplevde god sammenheng mellom UiAs undervisning og praksisarbeidet. Forbedringsmulighetene må vi forsøke å ha syn for i det arbeidet som kommer med den nye grunnskolelærerutdanninga.

## Kapittel 7: Et samarbeidsprosjekt med skoleeier

### Innledning

Et delprosjekt i PIL-satsingen ved UiA, var skole - hjem prosjektet som ble gjennomført høsten 2010. Frem til dette prosjektet ble igangsatt, var fokuset i de lokale delprosjektene i PIL først og fremst å bygge relasjonskvalitet mellom faglærere på UiA, mellom faglærere og studenter, og mellom praksislærere og faglærere med tanke på å få til en praksisrelatert lærerutdanning. I skole-hjem-prosjektet ble det lagt vekt på også å trekke skoleeier inn som en sentral aktør. Det hele startet med dialogmøter mellom den lokale PIL-ledelsen og skoleeier (i kommuneadministrasjonen). Gjennom dialogen utkrystalliserte det seg et tema som var relevant både for kommunen og lærerutdanningen: Skole - hjem samarbeid. Dette var et satsningsområde i kommunen, og skoleeier ønsket å komme i gang med utviklingsarbeid på dette området på alle skolene. Skole - hjem samarbeid var også et tema som hadde prioritet i lærerutdanningen. Forskning viser at foreldrene har stor betydning for elevenes læringsutbytte på skolen. På denne bakgrunn utarbeidet UiA i samarbeid med skoleeier en plan som ble presentert for rektorene på de involverte skolene.

Kommunen og UiA ble også enige om at prosjektet skulle følges forskningsmessig. En følgeforsker som fulgte prosessen “fra sidelinja” ble derfor engasjert tidlig i prosessen. Målet med *den* studien var å undersøke studentenes egne erfaringer fra prosjektet nærmere. Hva gikk førstehåndserfaringene ut på? Hvilket læringsutbytte satt de igjen med og hvilke tanker gjorde de seg underveis? Et sentralt spørsmål var: Hvilken betydning kan disse erfaringene ha for vårt syn på lærerutdanning? I den foreliggende rapporten er det som kommer frem under overskriften “Skole - hjem - prosjektet, et eksempel” skrevet av prosjektleder for skole - hjem prosjektet, ut fra et “innenfraperspektiv.” Det som fremkommer under overskriftene “Metaperspektiv” og “Diskusjon” er skrevet av følgeforsker, og representerer et “utenfraperspektiv”.

## Skole-hjem-prosjektet – et eksempel

### Mål og innhold

Følgende mål ble satt for prosjektet:

Lærerstudenten har forståelse for betydningen av foreldrenes rolle for barns læringsutbytte. Studenten har holdninger, verdier og kompetanse som gir grunnlag for å initiere og vedlikeholde gode samarbeidsforhold mellom skole og hjem.

Målet innebærer kunnskaper og refleksjoner om, og erfaringer med

- hva et skole - hjem - samarbeid innebærer
- hvilken ansvarsfordeling skole og hjem skal ha
- hva det konkret innebærer å skape rom for foreldreinvolvering
- hva som ligger i det å være involvert i barns utdanning
- hvordan en bør gå frem for å skape et godt samarbeid

Den konkrete planen innebar at studentene skulle intervjuet et antall praktiserende lærere på skolene i kommunen om lærerrollen i skole - hjem samarbeidet. I forkant av dette skulle det være et “arbeidsverksted” på UiA, der studentene i samarbeid med faglærere i pedagogikk, norsk og RLE skulle lage en felles intervjuguide. I tillegg skulle studentene få opplæring i metode og intervjuetknikk, samt teoretisk innføring i skole - hjem samarbeid. Etter gjennomføringen av intervjurunden, skulle studentene skrive ut intervjuene uten kommentarer og tolkninger. Deretter skulle det innkomne materialet bearbeides av en av faglærerne med det for øye å få frem relevante dilemmaer i skole - hjem samarbeidet.

Det fremkomne materialet tok ikke mål av seg til å være representativt for lærerholdningene i kommunen, men skulle mer få frem aktuelle og relevante diskusjonstema. Materialet med de aktuelle dilemmaene skulle så gis tilbake til studentene, som deretter skulle lage en presentasjon som skulle holdes på et personalmøte for lærerne på den skolen de foretok intervju. Tanken var at dette

skulle bli startpunktet for et skoleutviklingsprosjekt som rektorene selv skulle drive videre. Samtlige rektorer bifalt planene, og sa seg villige til å lede debatten på presentasjonsdagen etter studentenes presentasjon. Studentpresentasjonene skulle gi rektorene en anledning til å ta opp sentrale problemstillinger som så kunne løftes frem i lærerpersonalet til debatt.

I planen ble det også lagt opp til at studentene skulle få være bisittere i reelle foreldrekonferanser. Det forutsatte at foreldrene og lærerne åpnet for dette. Det ble lagt opp til at studentene skulle få veiledning både før og etter disse. De skulle også skrive refleksjonsnotat om sine erfaringer. Et tredje element i skole - hjem satsingen var at studentene i smågrupper skulle få være bisittere på foreldreskoler som skulle igangsettes på noen trinn.

## **Gjennomføring**

Prosjektet ble gjennomført etter planen, bortsett fra at elementet med foreldreskoler falt bort av tekniske grunner. Teoriundervisningen om skole - hjem samarbeid, innføringen i det å gjennomføre intervju, og arbeidet med intervjuguiden, skapte stort engasjement blant studentene. Det ble dels jobbet i plenum, og dels i grupper. Etter en omfattende prosess hadde studentene på grunnlag av teorien og egne erfaringer kommet frem til sentrale tema de ønsket svar på om lærerrollen i skole - hjem samarbeidet. Lærerne i norsk, RLE og pedagogikk bearbeidet studentenes forslag til en endelig intervjuguide som samtlige studenter brukte som utgangspunkt for intervjuene på de ulike skolene.

Etter gjennomføringen sendte studentene råmaterialet fra sine intervju til en av faglærerne, som bearbeidet svarene på en slik måte at enkeltlærere eller skoler ikke kunne gjenkjennes. Denne bearbeidingen ble deretter utgangspunkt for presentasjoner som studentene la frem for lærerkollegiene på de skolene de hadde gjennomført intervjuene. 8 av kommunens 9 skoler var med. Det var bare noen få lærere ved hver skole som ble intervjuet, og undersøkelsen var derfor ikke representativ.

Studentene lagde sine presentasjoner, som ble kvalitetssikret av UiA, og de ble deretter sendt ut for å presentere resultatene på skolene. Imidlertid viste det seg at kun ved 3 av de 8 skolene var rektor og personalet forberedt. Ved de 3 skolene ble det høyt engasjement blant lærerne, og vesentlige sider ved lærerrollen i skole - hjem

samarbeidet ble drøftet. Studentene ved disse skolene uttrykte på oppsummeringsmøte i etterkant, at de hadde fått stort utbytte av både forberedelsen til presentasjonen, og gjennomføringen. Rektorene ved disse skolene var engasjert og støttende, og evnet å utnytte de dilemmaer som ble presentert for å bevisstgjøre studenter og lærere. Imidlertid viste det seg at rektor ved flere skoler ikke var til stede, og stedfortrederen ikke hadde satt inn i prosjektets hensikt og organisering. I flere tilfeller uteble den intenderte diskusjonen, eller ble avstumpet i forhold til det som var hensikten. Flere av studentene uttrykte i etterkant at dette ikke var en god opplevelse for dem. Det er likevel grunn til å anta at studentene har fått et læringsutbytte i forhold til det som var formulert som prosjektets målsetting. Dette kom tydelig frem i oppsummeringene av erfaringene på Campus i etterkant.

En refleksjon i etterpåklokskap er at vi som prosjektledelse kunne vært ennå tydeligere i forhold til skolelederne. Ifølge studentenes refleksjoner på oppsummeringen, kan det se ut som om skoleledernes forberedelse på skolene før presentasjonene var nøkkelen til suksess eller nederlag for studentene. Der skolene var godt forberedt, var diskusjonene i lærerkollegiene gode. Selv om lokal PIL-ledelse hadde møte med skoleeier og rektorer på forhånd, gikk det lang tid fra dette møtet til studentene var ute på skolene og presenterte. Det ble sendt ut påminningsbrev, men dette var tydeligvis ikke nok. I etterkant ser vi at vi kunne hatt ett møte med rektorene nærmere studentenes presentasjoner i tid, slik at rektorene var bevisste på det som skulle foregå, og kunne forberede lærerne på det. Etter at faglærere ved UiA og studenter hadde hatt et oppsummeringsmøte om erfaringene på Campus, hadde den lokale PIL-ledelsen og kommuneledelsen et møte der erfaringene ble evaluert i fellesskap. Kommunen som skoleeier ønsker å videreføre arbeidet. Med utgangspunkt i den rapporten som ble utarbeidet etter intervjurunden vil de arbeide med å utvikle en plattform for arbeidet med skole-hjem samarbeidet i kommunen. Skoleeier ville også ta opp rektorenes rolle i forbindelse med opplegget som ble gjennomført.

Studentene var også bisittere på reelle konferansetimer ute på skolene. De uttrykte i etterkant at dette var lærerikt, og bidro til å ufarliggjøre en del av lærerrollen som mange studenter gruer seg til. De fikk også innblikk i måten å strukturere slike samtaler på, og diskutere aktuelle problemstillinger i slike møter mellom skole og hjem.

## Konklusjon

Gjennom prosjektet har det vært forsøkt å bringe teori og praksis nærmere hverandre i lærerutdanningen, ved at studentene har fått førstehåndserfaringer ute i skolen på ulike måter. Problemstillingene som ble aktualisert i teorien, ble konkretisert i spørsmålene som studentene stilte lærerne i intervjurunden. På den måten ble en rekke dilemmaer som lærere må ta stilling til i skole - hjem samarbeidet synliggjort. Selv om erfaringene med å presentere stoffet overfor lærerkollegiene varierte, har studentene brukt mye tid på å bearbeide og diskutere relevante problemstillinger knyttet til verdigrunnlag, medvirkning, tilgjengelighet og styring, uenighet og taushetsplikt (Jf. intervjuguiden). Gjennom å være bisittere på konferansetimer har de fått nærkontakt med "det virkelige liv" på dette området, så langt det lar seg gjøre i en utdanningssammenheng.

En annen effekt av prosjektet, er at UiA har etablert et konstruktivt samarbeidsforhold med kommunen som skoleeier. Dette kan være et godt grunnlag for videre samarbeid i fremtiden.

## Metaperspektiv

### Metode for kunnskapsinnhenting

I et arbeid der ytre strukturer og modeller kommer på plass, kan man stå i fare for å overse det mest sentrale; studentenes erfaringer og deres opplevelse av eget læringsutbytte. For å dokumentere og analysere dette grundigere, ble det derfor sentralt å hente inn data utover prosjektbeskrivelsen og sluttevalueringen som forrige avsnitt baseres på. Hensikten var å finne fram til noen sentrale tema i studentenes egne beskrivelser, for i neste omgang å diskutere hvilken betydning disse ytringene kunne ha for vårt syn på lærerutdanning.

Dokumentasjonen ble innhentet på følgende måte: Studentene ble bedt om å skrive refleksjonsnotat flere ganger i løpet av prosjektperioden. De to første gangene var det kun snakk om åpne spørsmål. Den siste gangen ble det i tillegg ført inn noen ja - nei spørsmål for å få avklart viktige faktorer. For eksempel: *Var det noe du ble overrasket*



over? Var det noe i resultatene som var i samsvar med det du kjent til fra teorien? Har du fått bearbeidet inntrykkene fra praksis i studiet? Her følger en oversikt over emner studentene ble bedt om å utdype:

	Tema	Eksempel på spørsmål
Før oppstart	<b>Skole - hjem samarbeid</b> – for å bli mer bevisstgjort på prosjektets tema	<i>Hva tror du lærere som lykkes i skole - hjem samarbeid gjør? Har du noen eksempler?</i>
Underveis	<b>Egen læringsprosess</b> – med særlig vekt på sammenheng mellom lærestoff fra UiA og lærdom fra praksisfeltet	<i>Hva har du lært fra bøker og forelesninger? Hva har du lært fra praksisfeltet? Ser du noen sammenheng?</i>
Etter fremføringen	<b>Eget læringsutbytte</b> – med særlig vekt på utdyping av egen læring	<i>Hvordan gikk framføringen? Hva var det viktigste du lærte gjennom dette prosjektet? Hva har du lært av å jobbe i grenseskillet mellom UiA og praksisskolen?</i>

Spørsmålene peker tydelig ut over rammen til skole - hjem prosjektet og inviterer til refleksjon rundt egne erfaringer og egen utdanning.

Alle de 30 studentene fikk hvert sitt nummer og skrev refleksjonsnotat anonymt. På bakgrunn av disse, ble fire studenter trukket ut til dybdeintervju. For å sikre en viss bredde i erfaringsgrunnlaget, ble studentene på forhånd delt i to grupper ut fra hvordan de opplevde framlegging av resultat på de enkelte skolene. To studenter ble så trukket tilfeldig fra hver gruppe. I intervjusituasjonen ble studentene oppfordret til å utdype standpunkt som allerede var presentert.

I det videre arbeidet med materialet var et viktig anliggende å finne fram til noen hovedtendenser, slik at karakteristiske trekk ved studentenes erfaringer og refleksjoner kom til syne. Disse blir i denne sammenheng presentert som ”tema i studentmaterialet”, og ble etablert på bakgrunn av en enkel koding. Selv om noen få ja

- nei spørsmål i materialet gjorde enkle kvantitative slutninger mulig, var hovedmålet av kvalitativ art – å forstå studentenes erfaringer.

### **Hva har studentene erfart?**

Studentene rapporterer om svært positive erfaringer med innsamling av materiale på skolene. Dette er en klar hovedtendens. De kan skrive slik; ”vi fikk jobbe med ekte materiell”, ”vi fikk intervju en varm og reflektert lærer”. Det er tydelig at de setter stor pris på denne nærheten til praksisfeltet. Utfordringene oppstår når det er snakk om tilbakeføring av resultatene til de enkelte skolene.

Flere studenter beskriver tvil i forhold til eget materiale. Selv om en betydelig del av studentmassen (66 %) opplever et samsvar mellom det de har lest i litteraturen og egne innsamlede erfaringer, rapporterer de om usikkerhet i forhold til om egne ”funn” er holdbare. Dette til tross for at resultatene er bearbeidet av en erfaren forsker fra universitetet. Denne tendensen er synlig på tvers av kategorien problematisk / ikke problematisk fremføring. Samtidig blir de møtt med en viss ansvarsfraskrivelse enkelte steder. En student skriver: ”Rektor virket lite informert både om prosjektet og om sin egen rolle”. Studentene kunne også støte på problematiske holdninger i lærerutdannings- sammenheng. De uttrykte det slik: ”Du føler deg veldig liten ... det var litt sånn at de skulle sette oss på plass”. Enkelte, et klart mindretall, hadde helt andre erfaringer. ”Lærerne sa de fikk belyst emner de vanligvis ikke snakker om... Rektor og lærere var glade for at dette tema ble tatt opp i lærerutdanningen”.

Når studentene til slutt selv skal si noe om hva de har lært, svarer 90 % ved positivt å utdype dette: Hovedtendensen her er en beskrivelse av økt kunnskap om prosjektets tema; ”... blitt bevisstgjort på holdninger og dilemma innen feltet”, ... fått økt forståelse for skole - hjem samarbeidets betydning for trivsel og ytelse”. En annen tydelig tendens er framheving av erfaringer fra ulike skolekulturer. ”Det varierer mye fra skole til skole hvor imøtekommende lærere er”, og innsikt i den betydningen rektor har. ”Et godt lederskap bidrar til medarbeidere som er aktive”. Det samsvarer i stor grad med den oppsummeringen vi ser i første del av dette kapittelet.

### **Tema i studentmaterialet**

Fra disse overordnede konklusjonene, kan vi gå videre til å se på hvordan studentene mer detaljert reflekterer over prosjektet de har vært med på. Følgende fire emner er godt synlig i studentenes materiale. De blir illustrert av et sitat, formuleres i form av utfordringer, og blir etterfulgt korte diskusjoner av:

- Utfordringen som handler om å skape sammenheng mellom teori og praksis. *”Vi står liksom midt imellom og så er det slik; hvilken vei skal du gå”?*
- Utfordringen som handler om praksis som integrerende element. *”Jeg kunne tenke meg så mye som mulig faktisk... kjære tid hvor mye jeg da hadde lært”!*
- Utfordringen som handler om studenter og pedagogisk utviklingsarbeid. *”Vi kom for å lære – ikke for å belære. Jeg følte selv jeg kom i forsvar”.*
- Utfordringen som handler om å ”høre til” selv om du ikke er utlært. *”De viste oss respekt når vi stod der, selv om følte at vi ikke nådde helt fram”.*

## Diskusjon

### Om å skape sammenheng mellom teori og praksis

*”Vi står liksom midt imellom og så er det slik; hvilken vei skal du gå”?*

### Praksis har stor kraft

En student sier følgende når hun blir spurt om hvordan det har vært å jobbe i grensefeltet mellom UiA og praksisskolen: ”Ja, altså det prosjektet har vært en god ting... jeg har lært så vanvittig mye .... men hvis du ser det i forhold til praksisen vi har i løpet av det halve året, så forsvinner det litt”. Denne studenten beskriver prosjektet og framføringen av dette i de mest positive vendinger, men konkluderer likevel med at praksis har en helt særegen styrke som lett overskygger arbeidet med mer teoretiske problemstillinger. Dette er kjent fra annen forskning. Bullough (1991:43) viser at innflytelsen fra lærerutdanningen blir visket ut av lærernes erfaringer fra skolen. Han skriver også om å ”go conservative” i møte med frustrasjoner, forstått som å følge praksislærer blindt når vansker oppstår.

### Praksis er robust i møte med kritikk

En annen observasjon kan være med å understreke noe av det samme. Det er hevet over tvil at en stor gruppe studenter i vårt prosjekt opplevde utfordrende situasjoner i forbindelse med tilbakeføringen av egne resultater. Det ser likevel ikke ut som om dette forandrer disse studentenes syn på praksis i nevneverdig grad. På direkte spørsmål gir 70 % av studentene uttrykk for at dette synet er uforandret, og det er langt flere enn de studentene som hadde gode erfaringer (37 %). Noen av studentene med dårligere erfaringer legger ikke dette ansvaret i første rekke på praksis, men etterlyser mer hjelp fra UiA. Studenter med *positive* erfaringer med utviklingsarbeid fra UiA kommer i den forbindelse med lange lovsanger til praksis. ”Jeg synes vi skulle ha det

slik som fagarbeiderne”. Dette er også tanker man finner igjen i andre sammenhenger. Skagen (i Haug 2010:125) viser til litteratur som bekrefter at studentene nesten alltid uttrykker tilfredshet med praksisopplæringen, og kritikk av teoriundervisningen, og dette gjelder selv om kvaliteten på praksisopplæringen varierer.

### **Hvordan tolker vi dette?**

Her er mulighetene mange, og det skal ikke så mye fantasi til å tenke seg at man lett kan komme til to helt motsatte konklusjoner; alt etter hvilket ståsted man har: Den ene posisjonen kan illustreres med følgende sitat; teorien fra utdanningen blir utvisket fordi ”universitetet ikke har peiling på hva de snakker om” (en student i materialet siterer utsagn fra en praksislærer). Den andre kan formuleres slik; innflytelsen fra utdanningen forsvinner fordi lærerne i skolen modellerer manglende interesse for teori og forskningsbasert kunnskap (St.meld. 11, 2008-2009). Det kan synes som om standpunktene her i stor grad kan være avhengig av posisjon. Begge posisjonene avspeiler ytterpunkt og bygger på relative grove kategoriseringer.

### **Kan vi slå oss til ro med dette?**

Det er likevel flere usikkerhetspunkt forbundet med disse resonnementene: Vi nevner fire momenter her, som alle viser at bildet rundt diskusjonen omkring universitets undervisning og praksisopplæringen, er svært sammensatt.

For det første, er det slik at innflytelsen fra utdanningen ”viskes ut” for godt? En student forteller om en situasjon der teori plutselig dukker opp igjen og konkluderer på denne måten: ”Jeg lærer masse som jeg tar med meg uten å merke det”. Det fins forskning som sier noe om dette, man kan også tenke seg stadier i en students utvikling i arbeidslivet. Starten kan i stor grad bære preg av det å klare seg. Skagen (i Haug 2010: 125) foreslår følgende: Det står mye på spill for studentene i møte med yrkeslivet, utfordringen er mer eksistensiell enn eksamen og vurdering på høyskolen. Suksess eller fiasko er synlig for mange, praksis engasjerer de fleste dypt.

For det andre, når Bullough (1991:47) skriver om å ”go conservative”, ligger der noen forutsetninger her som man må se nærmere på; er det nødvendigvis slik at all fornyelse skjer fra toppen; at universitetslæreren er den nytenkende og praksislæreren den konservative? Er det slik et fagfelt utvikler seg? Velger man Dewey (1910:72) sitt inquiry – begrep som vitenskapsfilosofisk utgangspunkt, er det et annet bilde som

dukker opp. Her vil en opplevd problemstilling fra praksis, være utgangspunktet for kunnskapsutviklingen. Skal man få til fornyelse, kan dette være en aktuell vei å gå.

For det tredje, hvis det var slik at studentenes teoretiske ballast ikke var mulig å kjenne igjen i praksis, kan man lett forstå at den ble opplevd som uaktuell. Materialet vårt viser faktisk en annen tendens. Det spørsmålet på studentenes spørreskjema som flest studenter svarer ja på, er spørsmålet om de kjenner igjen Nordahl sine funn i sitt eget lille materiale. En student svarer følgende på hva han kjente igjen: ”Det aller meste, fant ikke noe som skilte seg merkbart ut fra teorien”.

Så har man et fjerde punkt, som handler om metodiske overveielser og selvrapporteringens begrensninger. Man kan tenke seg at studentene i stor grad er preget av den konteksten de befinner seg i når de blir intervjuet. Dybdeintervjuet skjedde mens studentene var ute i felten. Dette kan bety at bildet ville vært et annet om de ble intervjuet midt oppe i det teoretiske arbeidet.

### **Oppsummering:**

Studentenes refleksjoner gir oss samlet sett en god anledning til å utvise en viss ydmykhet på vegne av begrepsparet teori/praksis. Hva vi legger i ordene, er ikke så tydelig som vi gjerne skulle ønsket. Her ligger noen klare utfordringer.

Fra sitt perspektiv, synliggjør studentene likevel med full styrke at erfaringer fra praksisopplæringen har en helt særegen kraft. Samtidig rapporterer de om kjennskap til forskning som gir god gjenkjenning og bidrar til skjerpet blikk inn i skolevirkeligheten.

Denne dobbeltheten i seg selv byr på noen utfordringer. Alle profesjonsgrupper i dag står overfor den store oppgaven det er å sikre standarden på sitt eget profesjonelle arbeid. Ett av midlene i den sammenheng, er henvisning til en spesialisert kunnskapsbase (Manger og Lillejord 2010:19). Er det slik at praksisopplæringen er så kraftfull som studentene gir uttrykk for, vil det være avgjørende at denne blir tett knyttet opp mot profesjonens kunnskapsbase.

Konklusjonen på disse utfordringene, kan ikke bli annet enn at samarbeid i *radikal forstand*, mellom universitet og praksisskole, vil være helt avgjørende for å få til god

lærerutdanning. Da vil man kunne unngå karikerte fortolkninger som de som nevnes over. Det innebærer for eksempel at praksislærers identitet som lærerutdanner blir tydeligere og at dialogen mellom universitet og skole antar mer symmetriske former.

### **Om praksis som integrerende element**

*”Jeg kunne tenke meg så mye som mulig faktisk... kjære tid hvor mye jeg da hadde lært!”*

### **Hva betyr dette?**

Kommentarer som dette fins det mange av i materialet fra studentene. At relasjonen til praksis skal styrkes, er en av de sentrale intensjonene med PIL. Om det var akkurat det denne studenten mente, er nok mer tvilsomt. En av faglærerne på Universitetet utdyper intensjonen på denne måten; ”I PIL prosjektet er det sentralt at man i større grad skal gjøre praksis til premissleverandør for det man gjør på campus”. Hva skjedde med studentene når de gikk ut i skolen for å hente inn materiale til bruk på campus? I tillegg til at de fikk innsikt gode i ideer og ”det virkelige liv”, var det også ting de stusset over. Materialet studentene hentet inn, viser for eksempel klart at det er stor uenighet blant lærere om hva foreldre bør medvirke i. En lærer sier; ”Jeg ønsker å være profesjonell på mitt område og ønsker faktisk ikke foreldre inn i klasserommet”. Studentene trer et skritt tilbake og tenker – er det slik det skal være?

### **Kontroversielle resultat?**

Det kommer tydelig fram at enkelte lærere reagerer på studentenes tilbakeføring av resultater fordi de ikke kjenner seg igjen i disse. Her ser vi noen av konsekvensene av dårlig innramming av studentenes presentasjoner fra skolens side, og muligens også konsekvensen av manglende generell forståelse for kvalitative tilnærminger. Hvis lærerne oppfattet enkeltstilt som gruppebetegnelser, er det ikke vanskelig å forstå at mottagelsen ble utrivelig for noen. Samtidig er det hevet over tvil at hovedtendensene er vel verdt å merke seg. Skoleadministrasjonen sier det på denne måten: ”Vi må tåle en slik rapport”.

Elementer fra studentenes arbeid er gjenkjennelige i Nordahl (2007) sitt materiale. Resultatene er ikke så partikulære som man lett kunne forestille seg. Det er den ene sida av saken; den andre er følgende: Intensjonene med prosjektet var ikke i første rekke å presentere noen ”funn”, men å bruke disse til noe. Målet var å få fram aktuelle dilemma for skape en større faglighet i et personale, altså skoleutvikling. På denne

bakgrunn kan man vanskelig tenke seg resultatene som særlig provoserende. De skolene som grep sjansen, fikk fatt i spennende tematikk og kom i gang med gode diskusjoner. En av studentene skriver ”Vi fikk i gang en god dialog..., resultatet ble noen veldig engasjerte lærere ... rektor ville ta dette tema videre i personalmøtet”.

### **Oppsummering:**

Her ser vi eksempel på en viss friksjon mellom universitet og skole. Avsnittet kan være med å kaste lys over hva som skjedde i de situasjonene hvor studentene fikk problematisk erfaringer. Samtidig viser dette en flik av hva universitet kan bidra med.

Studentenes erfaringer viser at ”praksis som integrerende element” ikke fritar oss for de problematiske diskusjonene – men tvert i mot kan være med å reise dem. Det i seg selv kan være med å heve kvaliteten på lærerutdanningen.

### **Om studenter og pedagogisk utviklingsarbeid**

*”Vi kom for å lære – ikke for å belære. Jeg følte selv jeg kom i forsvar”.*

Selv om begrepet ”pedagogisk utviklingsarbeid” ikke er eksplisitt nevnt i prosjektbeskrivelsen, har studentenes eget arbeid med prosjektet klare islett av en slik tankegang. Lederen av skole - hjem prosjektet fremhever også at man lett kan se på dette i et ”skoleutviklingsperspektiv”, hvor studentene setter i gang noen prosesser som det er opp til skolene å ta videre.

Utviklingsarbeid kan forstås som systematisk bruk av eksisterende kunnskap for å oppnå utvikling og forbedring (OECD, 2005). I spenningsfeltet mellom å drive forskning og å drive utviklingsarbeid, vil noen plassere aksjonsforskningen. Den innebærer i skolesammenheng, at ”lærere sammen med sine kolleger og i samarbeid med forskere foretar systematisk undersøkelse og refleksjon over egen praksis med sikte på å utvikle forståelse og derigjennom forbedre og utvikle eksisterende praksis”. (Universitet i Tromsø 2009). Kleven (2002:49) skriver at man ” mer generelt tar utgangspunkt i en praktisk situasjon, henter inn og bearbeider data, for til slutt å bringe forskningsresultatene tilbake til det miljøet man hentet data fra”. En slik forståelse ligger til grunn for dette kapitlet.

## **Store utfordringer og uklare forventninger**

Når studentene blir spurt om hvordan det har vært å arbeide med utviklingsarbeid i grenseskillet mellom UiA og praksisskolene, er mange rubrikker på svararkene tomme (33 %). De kan skrive slik ”hva skal dette bety”? Når de mer fritt skal fortelle om prosjektet, f.eks. beskrive hva de har lært, eller hva som var bra, er dette tema kun nevnt et par ganger ”Greit å øve seg som forsker”. Det kan tyde på at det er lav bevissthet om emnet blant studentene. Usikkerheten i forbindelse med framleggene kan peke i samme retning. Her er en klar utfordring inn i lærerutdanningen, ikke minst inn mot ny lærerutdanning (St.meld. 11, 2008-2009:24), om å ”involvere studentene og skolene i FoU-prosjekter”. Så langt jeg kan se, går utfordringen i flere retninger. Vi kan nevne to; for det første inn mot det mer selvfølgelige som handler om å gi studentene tilstrekkelig opplæring i metode. For det andre inn mot de store utfordringene som ligger i arbeidet med å formidle resultat av pedagogisk utviklingsarbeid. En student sier; ”det kan være vanskelig å komme som student å skulle fortelle praksisskolene noe”.

Man kan ikke lese dette, uten å gjøre seg tanker om viktigheten av felles forventninger og betydningen av god forankring. Når skoleeier sier at ”studentene skulle sluppet denne seansen”, eller enda tydeligere ”det er som å bli kastet til ulver”, kan det tolkes i retning av det ubehaget som kan oppstå når man blir kastet ut i en verden av kryssende forventninger. Dette er av de klare utfordringene materialet viser. Ut fra intervju og møterefertat ser vi at oppmerksomheten om utviklingsarbeid er framtrædende hos universitet og skoleeier. Bevisstheten ved skolene om at prosjektet skulle være ledd i deres utviklingsarbeid, ser derimot ut til å ha manglet flere steder. Det kan naturligvis være flere mulige årsaker til dette; en kan være at skolen har gitt utilstrekkelig informasjon til sine ansatte, en annen kan være at lærerne i liten grad var involvert i planleggingsfasen. Man kunne gjort et større arbeid på forhånd når det gjelder forankring. Som en av studentene skriver ”alle parter må ha samme mål for at det skal bli vellykket”.

## **Hva skjedde på de skolene hvor studentene hadde positive opplevelse?**

Studenter rapporterer også om lærerkollegaer som etter en lang dag sitter og diskuterer livlig. En lærer sa følgende til studentene; ”vi kunne sittet der i tre timer til”. Hvordan har disse klart å overkomme utfordringene som nevnes over? To punkt er iøynefallende ved disse studentenes beskrivelser. For det første de tar stor grad av personlig ansvar,



og for det andre at de spiller godt på lag med rektor. Den ene gruppa lager på egen hånd et case for å lette framføringen, ”Universitetet legger veldig bra til rette... da må vi studenter bruke den muligheten her... være litt kreative og tenke på dem som sitter der”. De forteller om en rektor som støtter. Han leder ikke nødvendigvis diskusjonen, men griper inn når den går i stå.

## **Oppsummering**

Avsnittet sier noe om at et prosjekt som dette kan by på noen muligheter, for den enkelte skole og for studenter i lærerutdanningen. De trenger erfaringer med pedagogisk utviklingsarbeid i studiet for å kunne ta dette med seg som arbeidsform ut i skolen. I forhold til ny lærerutdanning GLU (grunnskolelærerutdanning), er dette mer aktuelt enn noensinne. Studentenes erfaringer viser at avgjørende faktorer for et godt resultat, er en tydelig forankring i skolen og ikke minst kunnskap om tilbakeføring av resultatene til den konteksten hvor materialet ble hentet inn.

## **Om “å høre til” selv om man ikke er utlært**

*”De viste oss respekt når vi stod der, selv om følte at vi ikke nådde helt fram”.*

## **Om studenter som en del av fellesskapet**

Etinne Wenger sin bok *Communities of Practice* (1998, s. 150), kan gi noen nyttige redskap når det gjelder å analysere dette landskapet. Det primære fokus for hans teori er å se på læring som en form for sosial deltakelse. Når man deltar i en praksis, bygger man opp en identitet i forhold til fellesskapet. To av de interessante perspektivene som beskrives er, er for det første fokus på identitet som medlemskap, for det andre identitet som å bli ført inn i en læringsbane (Wenger 1998, s. 150). Med andre ord, hvis studenter skal oppleve god lærerprofesjonalisering, og komme på innsiden av det læringsfellesskapet en skole representerer, må de oppleve at de *hører til selv om de ikke er utlært*. De er bare i starten på en lang læringsbane, men tilhører fellesskapet likevel. Sitatet over fanger opp en flik av dette. Når noen av studentene i vårt prosjekt sier at ”det fins ofte en holdning ute på skolene om at du skal ikke tro at du er noe, bare fordi du er nyutdannet”, kan vi fort tenke oss at følelsen av tilhørighet vil være vanskelig og den gode læringen vil bli forstyrret.

## **Felles ansvar**

Organiseringen av praksis skjer nå ut fra en partnerskoletenkning, hvor rektor og ikke den enkelte praksislærer er øverste ansvarlige. Det betyr at ledelsens holdning kan være av stor betydning for studentene. Den kan være med å bidra til en følelse av tilhørighet på skolen og med det gi studentene mulighet for gradvis å bygge opp identitet som lærere. Vårt materiale gir grunn til å knytte noen kommentarer til dette. Når studentene skal beskrive hva de har lært, er kunnskap om skole - hjem samarbeidet det tema flest skriver om. I neste omgang nevner de en kategori som i denne studien har fått navnet ”skolekultur”. Her skriver studentene om holdninger og om ledelsens rolle. Som eksemplifisert tidligere i studien, har de på dette punktet varierende erfaringer. På minst to plan er dette uheldig. For det første, i forhold til studentenes egen læring; ved manglende følelse av tilhørighet lærer de mindre. For det andre kan skolen selv gå glipp av gode muligheter for faglig utvikling. Ved ikke å delta mister de noe.

## **Oppsummering**

Det kan være naturlig å spørre seg om ikke disse forholdene samlet tilsier at enkelte sider ved praksisopplæringen bør sees på en gang til. Studentens erfaringer kan peke i en slik retning. En svensk undersøkelse om partnerskole-tenkningen, konkluderer med at ”partnerskolene ikke tar kollektivt ansvar for studentene. I realiteten delegeres ansvaret til enkeltlærere, og ofte er det de nyansatte som får oppgaven, siden de vil gjøre skoleledelsen til lags”. (Henningsen-Yousif og Viggosson 2006, s. 22, i Haug 2010).

## **Veien videre**

Studentenes erfaringer fra trepartsamarbeidet mellom grunnskole, universitet og skoleeier, kan sammenfattes i følgende punkt:

- Praksisopplæringen har stor kraft og er robust i møtet med opplæringen fra universitetet
- Praksis som integrerende element tvinger fram viktige og iblant ubehagelige diskusjoner
- Formidling av utviklingsarbeid er forbundet med store utfordringer og krever solid forankring
- Opplevelse av tilhørighet ute på skolene er av stor betydning

## Hovedkonklusjon

Hva har dette å si for vårt syn på lærerutdanning? Svaret på dette kan gi noen indikasjoner for veien videre. Det er verdt å merke seg at alle punktene i større eller mindre grad har med relasjonsbygging å gjøre.

1. Samarbeid i radikal forstand, mellom universitet og praksisskole, vil være helt avgjørende for å få til god lærerutdanning. Det innebærer for eksempel *at praksislærers identitet som lærerutdanner blir tydeligere og at dialogen mellom universitet og skole antar mer symmetriske former*. Dette kan sees på som den mest nærliggende konklusjonen å trekke fram fra studentenes eget materiale.
2. Dernest er det tydelig at ”praksis som integrerende element” ikke fritar oss for de problematiske diskusjonene – men tvert imot kan være med å reise dem. Det vil være krevende for dem som står midt i situasjonen, slik studentene i vårt prosjekt gjorde, men kan i seg selv være med på heve kvaliteten på lærerutdanningen.
3. En av flere måter å gjøre dette på, kan være å gi studenter erfaringer med pedagogisk utviklingsarbeid i studiet, slik at de kan ta dette med seg som arbeidsform ut i skolen. Materialet vårt viser at avgjørende faktorer for et godt resultat av slikt arbeid, kan være en tydelig *forankring* i den aktuelle konteksten og kunnskap om *tilbakeføring* av resultatene.

4. For å få dette til kan det kan være naturlig å spørre seg om enkelte sider ved praksisopplæringen bør sees på en gang til. Skolenes evne til å ta *kollektivt ansvar* for studentene ble trukket fram som avgjørende for at det systemet vi nå har skal fungere. Materialet viser at her er det fremdeles en vei å gå. Det er ett moment.
  
5. Et annet viktig poeng kan være følgende: *Hvis praksislærer i større grad får identitet som lærereutdanner, vil det kunne få noen helt bestemte konsekvenser.* Det kunne være at dialogen med universitetet antok mer likeverdige former, at de utfordrende spørsmålene ble behandlet med større respekt og at pedagogisk utviklingsarbeid i sterkere grad kom begge parter til gode.

Kommunens rolle i trepartsamarbeidet var synlig i starten, men trer av naturlige grunner i bakgrunnen underveis. Deres bidrag var å løfte opp et sentralt tema som de regnet med hadde et potensial i skoleutviklingssammenheng. Første del av kapittelet konkluderer med at universitet etablerte et konstruktivt samarbeid med kommunen som skoleeier. Studentmateriale gir lite grunnlag for å si noe direkte om denne relasjonen. Ut fra vårt prosjekt, er det likevel naturlig å slutte at her ligger det noen uutnyttede muligheter, særlig når det gjelder arbeidet inn mot ledernivå på de enkelte skolene. Punktene 3 og 4 under hovedkonklusjonen er i den sammenheng særlig aktuelle.

## Avsluttende betraktninger

I Rammeplan for allmennlærerutdanning, som var den gyldige planen da prosjektet ble gjennomført, var relasjonen til praksisfeltet som læringsarena framhevet på følgende måte: *Praksisfeltet må også brukes i fagstudiet ved at en bearbeider teoretiske problemstillinger i en praktisk situasjon* (s. 6). Dette er et samarbeidsperspektiv som blir fulgt opp i ny plan for grunnskolelærerutdanningen der sammenhengen mellom fag og praksis bl.a. er understreket på følgende måte: *Utdanningsinstitusjonen skal organisere praksisopplæringen slik at det legges til rette for samarbeid med praksisskolen, som gir helhet og sammenheng i studentenes opplæring og bidrar til utvikling av både lærerutdanningsinstitusjonens undervisning og praksisskolen* (Kunnskapsdepartementet 2010, s. 12). Disse to sitatene illustrer noe av det mest sentrale i vårt arbeid i PIL-prosjektet. Arbeidet med prosjektet har gitt oss verdifulle erfaringer som vi nå tar med oss inn i arbeidet med grunnskolelærerutdanninga.

I hele prosjektperioden har vi hatt en bredt sammensatt prosjektgruppe med både praksislærere, rektorer, faglærere og studenter. I samarbeidet har vi hatt en tett dialog og et omfattende samarbeid i prosjektgruppen og mellom prosjektgruppen og de som har vært involvert i lærerutdanningen. Det har ikke vært et konkret følgeforskningsprosjekt knyttet til hele prosjektet, men det er gjennomgående i hele praksisperioden blitt hentet inn erfaringer fra både praksislærere, faglærere og studenter.

Det har i arbeidet med prosjektet blitt utviklet og prøvd ut en modell for punktpraksis. Samtidig har vi organisert pedagogikkfaget slik at det ble et gjennomgående fag de to første årene og utviklet et tettere samarbeid mellom fag og faglærere i allmennlærerutdanningen, og mellom faglærerne på campus og praksislærerne ute i praksisskolene. Det har i prosjektet vært gjennomført to større samarbeidsprosjekter, “Levende historie” og “Skole – hjem prosjektet” og i de øvrige prosjektperiodene har det også vært et langt tettere samarbeid mellom faglærere og mellom faglærer og praksislærere enn vi før har hatt.

Hovedvekten i vårt arbeid har vært å arbeide fram en bedre og klarere sammenheng i studentenes arbeid med pedagogikk, fag, fagdidaktikk og arbeidet i praksis. Blant annet har vi vektlagt skolens dannelsingsoppgave i større grad enn før, både i fagenes undervisning på campus og i studentenes praktiske arbeid ut i praksisskolene.

I prosjektet har vi vektlagt samarbeidet mellom alle involverte, og det har vært et klart mål å øke relasjonskvaliteten mellom alle aktørene i lærerutdanningen, både studenter, faglærere og praksislærere. Vi ser i ettertid at prosjektgruppen kunne ha vært tydeligere i arbeidet med å etablere samarbeid med rektorene ved praksisskolene og med skoleeier i de kommunene vi har samarbeidsavtaler med.

En måte å beskrive arbeidsprosessen i prosjektet på, er som en aksjonslæringsprosess. Gjennom hele prosjektet har vi forsøkt ut flere former av lære- og arbeidsprosesser, forskjellige organiseringsformer og ulike prosjektorganiseringer. Arbeidet har blitt jevnlig evaluert og ut i fra evalueringene har arbeidet så fortløpende blitt justert eller endret. I denne prosessen har interaksjonen og relasjonen mellom praksislærerne og faglærerne vært spesielt viktig.

I Skole-hjem-prosjektet har det, i tillegg til prosjektmidlene fra PIL-prosjektet vært bevilget FoU-midler slik at vi kunne gjennomføre en følgeforskning av dette prosjektet, noe som ga oss anledning til å følge dette delprosjektet mer inngående (jf. kapittel 7).

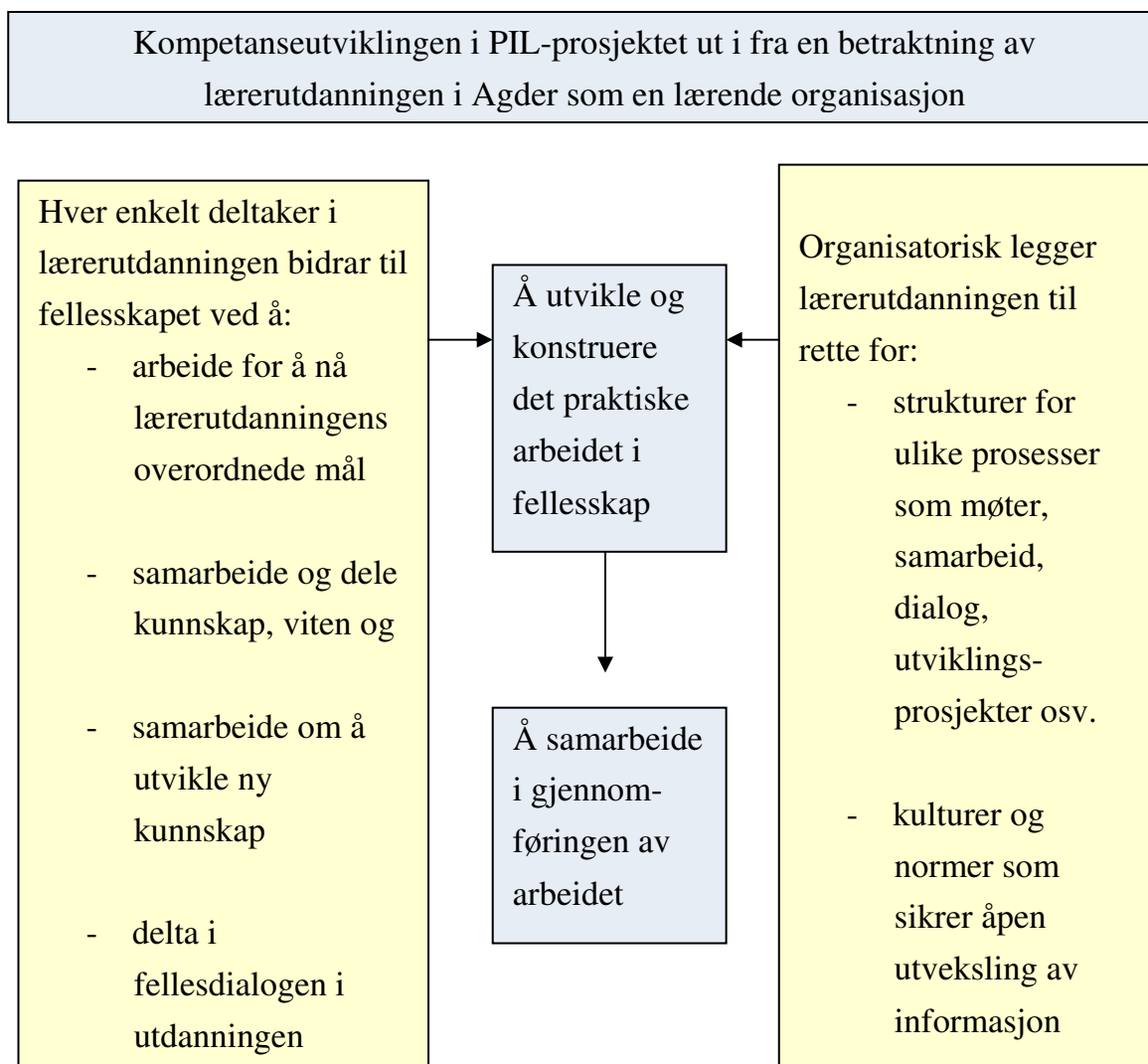
Vi som har hatt ansvar for rapporten, har også deltatt i gjennomføringen av prosjektet og har vært en del av et tett fellesskap. Det har vært en fordel når vi skulle beskrive hva vi har gjort, hvilke intensjoner vi har hatt og ulike relasjoner som utviklet seg i arbeidet. Men dette har også gitt oss utfordringer, bl.a. i forhold til å etterstrebe en viss kognitiv distanse når vi skulle analysere og forstå arbeidet vi hadde planlagt og gjennomført (Tiller 1999).

Avslutningsvis vil vi poengtere betydningen av prosjektet for oss som lærerutdannere. Vi har lært mye av det vi har arbeidet med på egen hånd i forsøket, men mest har vi lært av det vi har samarbeidet om. Dette har endret og utdypet vår forståelse av teori - praksis - dimensjonen på en grunnleggende måte.

Kort kan erfaringene fra forsøket oppsummeres med at:

- det i samarbeidet mellom skoleeier, profesjonsutøverne (rektor og lærere) og lærerutdannerne ved UiA er et stort potensiale for videre utvikling i forhold til å gi en best mulig lærerutdanning
- det har vært viktig stadig å forbedre relasjonskvaliteten mellom disse samarbeidspartnerne
- en kompetanseutvikling i et slikt samarbeid krever en tett dialog mellom alle parter i planlegging av virksomheten og i gjennomføringen av den
- det kreves gode strukturer som legger til rette for dialog og samarbeid

Denne oppsummeringen kan betraktes i et organisasjonsperspektiv og illustreres ved hjelp av en figur som opprinnelig er hentet fra Boreham (2006):



I figuren er venstre kolonne knyttet til arbeidsprosess, dialog, samarbeid og fellesskap. Et perspektiv som i arbeidet med vårt prosjekt har vært knyttet til lærerutdanningens kjernevirksomhet: å utdanne studentene til dyktige lærere for norske grunnskoler. I vårt prosjekt har samarbeid representert et hovedelement i arbeidet og har vært sterkt vektlagt i hele prosjektperioden.

Høyre kolonne tydeliggjør den betydningen gode organisatoriske prosedyrer og strukturer har for å bygge opp under fellesskap og samarbeid mellom deltakerne i lærerutdanningen.

I vårt prosjekt har det i første omgang vært arbeidet for gode strukturer for samarbeidet mellom faglærere, praksislærere og studenter. I neste omgang viste det seg at strukturer også var svært viktig å etablere for å få til et godt samarbeid og en god dialog med rektorene ved praksisskolene og ledelsen ved vår lærerutdanningsinstitusjon.

Figuren illustrerer at når forutsetningene som trekkes fram i begge kolonnene er til stede, kan det utvikles en felleskonstruksjon av det praktiske arbeidet. Det er et viktig poeng at denne felleskonstruksjon innbefatter en fellesrefleksjon, det er da den vil føre til en kompetanseutvikling i organisasjonen. Dette danner da et grunnlag for at en organisasjon kan bli en lærende organisasjon. I vårt arbeid med PIL-prosjektet mener vi at vi har startet et slikt arbeid og hentet inn erfaringer som gjør at vi er på vei til å utvikle vår lærerutdanning til en lærende organisasjon.



## **Kilder:**

Boreham, N. (2006), The co-construction of individual and organizational competence in learning organization. *Paper presentert ved the European Confernce on Educational Rescarch*, Sept. 13. – 15. Geneve.

Bullough, R.V. jr. (1991), Exploring Personal Teaching Mataphors in Preservice Teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 42: 43-51.

Clift, R. (1984): The Phoenix agenda: Essential reform in teacher education. *Educational Researcher* s. 5-16.

Dewey, J. (1910), *How We Think*, London: Heat.

Elstad, E. og Sivesind, K. (red.) (2010): *PISA: Sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.

Goodlad, J. (1990): *Teachers for our Nation's Schools*. San Francisco, Jossey-Bass  
Joyce, B.

Halland, G.O. (2005): *Læreren som leder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, P. (2010): Kvalifisering til læreryrket. I: P. Haug (red) *Kvalifisering til læreryrket* (s.9-28). Oslo: Abstrakt forlag as.

Hopmann, S.T., Brinek, G. og Reizl, M. (red.) (2007): *PISA zufolge PISA – Pisa according to PISA*. Münster: Lit Verlag.

Kleven T.A. (red.) (2002), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, Oslo: Unipub forlag.

Koerner, J.D. (1963): *The Miseducation of American Teachers*. Baltimore, Penguin Books.

Kunnskapsdepartementet (2010): *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10.trinn*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2010 med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15 § 3-2 annet ledd. Hentet internett 7. juni 2011:

[www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/forskrifter/2010/Forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanningene-for-17-trinn-og-510-trinn-.html?id=594357](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2010/Forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanningene-for-17-trinn-og-510-trinn-.html?id=594357)

Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T., (2010), *Livet i skolen 2*, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet, Fagbokforlaget.

Lillesvangstu, Marianne, m.fl. (red.) (2007) *Inn i teksten - ut i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lyngsnes, K.(2009): Tilpasset opplæring, skriving og lærelyst på 6.trinn – elevers og læreres læring. I: T. Steen-Olsen og M.B. Postholm (red.) Å utvikle en lærende skole (s. 59-73). Kristiansand: Høgskoleforlaget.

NOKUT (2006) *Evalueringa av allmennlærerutdanningen i Norge 2006* (Del 1: hovedrapport). Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. (Del 2: Institusjonsrapporter). Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

Nordahl, T. (2007), *Hjem og skole, hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

OECD (2005): *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers Education and Training Policy*. Hentet internett 1.12.10  
<http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>

Peterson, K.B. and Fleming, T.C. (1979): Irrationality and teacher education. *Teacher Education*, s.40-49.

PIL-prosjektet (2008): *Prosjektskisse for det nasjonale prosjektet*. Hentet internett 1.12.10: <http://www.pilprosjektet.com/om/>

Skagen, K. (2010): Teori og praksisopplæring i lærerkvalifisering, i Haug (red), *Kvalifisering til læreryrket*, Oslo: Abstrakt forlag.

Skjelbred, Dagrun: *Elevens tekst*. Oslo: Cappelen 2006.

St. meld 11. (2008-2009), *Stortingsmelding 11, Læreren Rollen og utdanningen*, Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Tiller, Tom. Aksjonslæring (1999) *Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand, HøyskoleForlaget.

Universitetet i Tromsø (2009), Institutt for pedagogikk og lærereutdanning, En kort beskrivelse av IPLUs faglige profil. <http://uit.no/iplu/6640/3> ( 24.04.09)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*, Oslo: UFD.

Wenger, E. (1998), *Communities of Practice*, Cambridge University Press.

Andre kilder:

(Tildelingsbrev fra KD pr. 26.11.2007 og 23.03.2008).

Bildene på forsiden er hentet fra internett 6.juni 2011:

- <http://origo.no/-/explore/posts?q=stikkord%3A+Grimstad&sort=time>
- [http://www.uia.no/no/portaler/om\\_universitetet/teknologi\\_og\\_realfag/-ingenioervitenskap/-\\_mekatronikk](http://www.uia.no/no/portaler/om_universitetet/teknologi_og_realfag/-ingenioervitenskap/-_mekatronikk)
- <http://ugleogoya.files.wordpress.com/2010/02/oygarden-gard-2-copy2.jpg>

Bildene i kapitlet om observasjon er hentet fra internett 3.mars 2011

- [http://www.barnehageside.no/db/dokumenter/www.skogkanten-barnehage.no/bilder/9300/IMG\\_0579\(1\).jpg](http://www.barnehageside.no/db/dokumenter/www.skogkanten-barnehage.no/bilder/9300/IMG_0579(1).jpg)
- <http://www.f-b.no/nyheter/jubler-over-nysnoen-1.5792534>
- <http://www2.minskole.no/minskole/godeset/pilot.nsf/article/Lek-i-sn%F8en?OpenDocument&u=>
- <http://www.skolenettet.no/Moduler/FyAk/Templates/Pages/ActivityListPage.aspx?id=59476&epslanguage=NO&s=a&p=10>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Agenda for møte for erfaringsinnhenting, våren 2009.

Deltakere: Praksislærere, Faglærere, Studenter

## Seks perspektiv

(Etter ide av Edward de Bono 1994)

Erfaringsinnhenting i PIL-prosjektet våren 2009. To tydelige organisatoriske endringer: punktpraksis og pedagogikk inne i vårsemesteret.

Ramme/perspektiv	Spørsmål
Fakta (grå tusj)	Hvilke endringer har prosjektet ført til? Hva vet dere? Hvordan vet dere det? Hva trengs av mer kunnskap?
Emosjonell (rød tusj)	Hva føler dere så langt? Hva har dere gode følelser og hva har dere mindre gode følelser i forhold til?
Positivt (gul markering)	Hvilke fordeler kan dere se? Hvilke positive endringer har det ført til? For hva? For hvem?
Problem (sort tusj)	Hva er de negative aspektene? Hva har gått galt? Hva kan eventuelt gå galt framover? For hvem? For hva?
Kreativt (grønn tusj)	Hva er mulighetene i fortsettelsen? Hvordan kan vi benytte dette slik at dette blir en fordel?
Reflektiv / vurderende (blå tusj)	Hva er begrunnelsene for konklusjonene i perspektivene i de ulike perspektivene ovenfor? Hvordan tenker vi nå om ideen – arbeidet i prosjektet? Når vi veier for og imot - hva kan vi konkludere med så langt?

Koreografi:

Praksislærere i en gruppe

Faglærere i en gruppe

Studenter i grupper på 4-5

Prosjektleder følger prosessen og vil være relativt styrende i forhold til:

- At diskusjonen holdes innen tema (se side 1)
- At gruppen holder seg til ett perspektiv om gangen
- At tidsplanen holdes
- At innholdet i diskusjonene sammenfattes og settes ned på store ark
- Til en viss grad legger sitat / påstander fra høstens evaluering inn i diskusjonen i gruppene

Disposisjon av arbeidet:

1. 10 min med individuelt arbeid med utgangspunkt i de seks perspektivene. Alle noterer stikkord til hvert perspektiv
2. Gruppen bruker 10 min på hvert av de 5 første perspektivene og 15 minutter på det reflekterende / vurderende perspektivet. En og en legger fram sine stikkord. Deretter blir gruppen enige om 3-5 utsagn til hvert perspektiv. Utsagnene skrives på flip-over-ark og henges opp.
3. PAUSE
4. Plenum. Et og ett perspektiv tas opp. Likhet og forskjeller i gruppene? Hva er tydeligste i:
  - a. utfordringene
  - b. det positive
  - c. mulighetene videre (forbedringspunkter?)
5. Prosjektledelsen samler materialet og tar det inn i en foreløpige rapport for studieåret 2008 / 2009

## Vedlegg 2: Plan for punktpraksis (2.semester, 2. studentkull)

### Plan for punktpraksis våren 2010

Punktpraksis 1. år – 2. semester

Allmennlærerutdanningen, Dømmesmoen våren 2010

#### Tilstedeværelse

”Studenten må regne med praksisdager fra kl. 08.00 til 15.30. Deltakelse på foreldremøter, konferanser og annet kan komme utenfor denne tidsrammen. I tillegg kommer tid til individuell planlegging.” (*Samlet plan pkt. 2.1.1*)

Dette semesteret vil det være 4 punktpraksisdager fordelt på 4 uker. De fagene som er involvert, er matematikk, norsk og pedagogikk.

#### 1. Mål

Gjennom punktpraksisen skal den enkelte student integrere teoristudiet på campus og arbeidet i praksisfeltet.

Studenten skal:

- planlegge og utføre observasjon i undervisning og annen faglig virksomhet, også i friminutt
- øve på oppgaver i skolen under veiledning av praksislærer. Disse arbeids- og undervisningsoppgavene kan utgjøre hele timer, deler av en time eller et friminutt
- ta med erfaringer fra praksisskolene tilbake til campus

#### 2. Innhold

##### 2.1. Observasjon i praksisskolen

Observasjonsoppgaver gis fra UiA, og skal utføres fortrinnsvis de to første timene de dagene det er punktpraksis. Observasjonsoppgavene bør utføres i egen praksisklasse, men har ikke klassen det gjeldende faget/temaet, bør man være i en klasse som har faget.

I starten av vårsemesteret 2010 vil det i fagene norsk, pedagogikk og matematikk bl.a. tas emner som dialog og samtale mellom lærer / elev og elevene imellom. Ut i fra dette er det utarbeidet observasjonsoppgaver for de fire dagene i observasjonspraksisen.

Det ble på trinnmøte 18.november bestemt at oppgavene skal omhandle:

- 21.01.10 Dialog (hovedansvar pedagogikk)
- 27.01.10 Dialog ut fra en språklig synsvinkel (norsk)
- 02.02.10 Dialog ut fra en matematisk synsvinkel
- 08.02.10 Observasjonsoppgave matematikk.

Observasjonsoppgavene: Vedlegg 1

## **2.2. Øving i punktpraksis**

Forslag til øvingsoppgaver ble høsten 09 utarbeidet av noen av praksislærerne, og er lagt ved som vedlegg 2. Praksislærer avtaler med sine studenter hvilke oppgaver det er aktuelt å arbeide med fra gang til gang. Dette bør avtales i så god tid på forhånd at studentene får tid til å forberede seg. Hva som velges, er avhengig av hva studentene synes de har behov for å utvikle og øve seg på, og av forhold på den enkelte praksisskole. Arbeidet med disse øvingsoppgavene vil normalt foregå etter at de to første timene med observasjoner er gjennomført.

## **3. Forberedelse, gjennomføring og etterarbeid for punktpraksis**

### **3.1. Forberedelse**

#### **a) Relevante undervisningstema i forkant**

Studentene har i høstsemesteret fått en første innføring i observasjon, og de har ført refleksjonslogg. De har også fått en innføring i den generelle delen av LK06 og den didaktiske relasjonsmodellen. Før punktpraksis nr. 2, "Dialog ut fra en språklig synsvinkel", skal studentene arbeide med Høigård kapr. 2.3: "Utvikling av dialogferdighet" og gjennomføre noen øvinger i samtaleanalyse.

#### **b) Praksisforberedende møte**

I det praksisforberedende møtet 12.01.10 på Campus vil den innledende punktpraksissamtalen mellom praksislærere og studenter være et viktig punkt i programmet. Hensikten er at studenter og praksislærere skal bli bedre kjent med hverandre og rammene for praksisen klargjøres.

Momenter til den innledende praksissamtalen:

- Klarlegge hvilke forventninger studenter og praksislærere har til hverandre (kan gjøres skriftlig eller muntlig).
- Sikre at studentene er inneforstått med de retningslinjer som gjelder for taushetsplikt i offentlig virksomhet (§ 13 i Forvaltningsloven).
- Lage plan for veiledning (tidspunkt og sted m.m.) og drøfte hvordan en ønsker å gjennomføre observasjonsoppgaver og øvinger. For den første punktpraksisdagen må det gjøres en konkret avtale, både når det gjelder observasjon og øving, slik at studentene kan ha tid til forberedelser.

### **3.2.Gjennomføring**

Studenten gjør observasjoner, deltar i skolens daglige liv og avtaler øvingsoppgaver og ansvar med praksislærer.

#### **Praksisperm**

Studenten utarbeider en praksisperm for punktpraksisen. Praksispermen skal være et verktøy i læringsprosessen og til hjelpe for studentene når de strukturerer og formulerer sine erfaringer. Den skal også være et utgangspunkt i dialogen mellom student, praksislærer og teorilærerne ved universitetet. Praksispermen organiseres ut fra følgende tema:

- 1) Refleksjonslogg og andre notater fra observasjonene (se vedlegg 2).
- 2) Beskrivelser og refleksjoner i forbindelse med gjennomførte øvinger (se vedlegg 2).
- 3) Punktvis referat fra veiledningssamtalene (vedlegg 3).
- 4) Materiell knyttet til punktpraksis (planer, instruksjer, vedtekter o.l. ).
- 5) Stoff og ideer som blir samlet i praksisperioden. F.eks. undervisningsopplegg, sanger, litteratur, informasjon om sted for innkjøp av utstyr og materiell m.m.

Refleksjonslogg fra hver punktpraksis leveres på Fronter i rommet til det faget som har ansvaret (jf. eventuelle obligatoriske arbeidskrav i fagene)

Skjema for punktene 1 og 2 fylles ut og legges av studentene inn på Fronter i en egen mappe som opprettes for punktpraksis.

Skjema for punkt 3 fylles ut av praksislærer og leveres inn til universitet av praksislærer.



## **Veiledning i punktpraksisen**

Veiledningen i punktpraksis har følgende utgangspunkt:

- 1) Observasjonslogg (Se skjema for refleksjonsloggen)
- 2) Planlegging og gjennomføring av øvinger

Det er i allmennlærerutdanninga generelt understreket at det er ønskelig med en økt vektlegging av førveiledning, både i punktpraksis og annen praksis. I etterveiledningen drøfter studentene og praksislærerne observasjonene som er gjort den aktuelle dagen og erfaringer fra øvingene. Målet for veiledningen er:

- å sette i gang refleksjoner over observasjonene og erfaringene fra øvinger
- å hjelpe studentene til å se sammenheng mellom teorien, slik den er presentert på Campus, og det praktiske arbeide i skolen

I veiledningstimene må det også settes av tid til felles planlegging. På grunn av tidsrammen må studentene velge hva de trenger veiledning på.

### **3.3. Videre arbeid**

Det viktigste refleksjonsarbeidet over erfaringer fra punktpraksisen skjer i skolene, i møtet mellom praksislærer og student. Praksislærerne er nøkkelpersoner i brobyggingen mellom det teoretiske og det praktiske.

Det er et sentralt mål i PIL-prosjektet å bruke erfaringer studentene gjør i punktpraksisen i teoriundervisningen. Derfor er det viktig at studentene bringer med seg erfaringer og refleksjoner fra observasjoner og øvingene inn i arbeidet med teoristudiene når de er tilbake på Campus.

## **Vedlegg 1 i Plan for punktpraksis**

### **Observasjonsoppgaver (2.semester , 2. studentkull)**

#### **1. gang: 20.01.09 Dialog med utgangspunkt i pedagogikk**

Litteratur: Arneberg, P (2008): Dialog som motkultur i det offentlige rom, Artikkel i Garmann Johnsen H.C (2008): *Kritikkens forgreininger*, Høyskoleforlaget

**Velg 1 av observasjons/refleksjonsoppgavene:**

### **Observasjon 1: "Samtale og tid til refleksjon"**

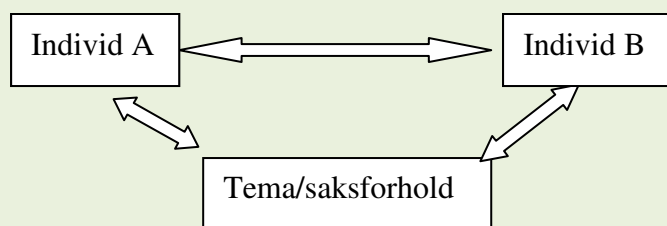
Observer og beskriv hvor lang tid det gjennomsnittlig går fra læreren stiller et spørsmål til han forventer et svar i løpet av en periode der det finner sted dialog mellom lærer og elever.

#### *Refleksjon:*

Reflekter over elevenes muligheter til å tenke seg om før de avgir svar, og hvordan dette påvirker aktiviteten i klassen, ut fra de observasjonene du gjør.

### **Observasjon 2: "Overtale eller overbevise"**

Skjervheim mente at en reell dialog bare kan finne sted dersom subjektiviteten til de involverte i samtalen ivaretas. Det innebærer at den enkelte får "komme til" med sin egne personlige synspunkter og meninger, og blir lyttet til. For at dette skal finne sted mente han at relasjonen må bestå av tre ledd:



Sagt annerledes: et menneske anerkjennes som *subjekt* i en dialog når det snakker med et annet menneske om noe begge er interessert i. Det er en forutsetning at det andre mennesket interesserer seg for det som blir sagt. Hvis A henvender seg til B, men B ikke er interessert i det A sier, men i stedet fokuserer på hvilke *motiver* vedkommende har for å si det han sier, skjer det en tingliggjøring av A. På den måten blir ikke *saken* eller temaet interessant for B, og A fremstår ikke som subjekt, men et objekt som blir gjenstand for analyse. Det etableres en toleddet relasjon i stedet for en treleddet. En god samtale foregår alltid omkring et tema, som representerer det tredje leddet.

Observer dialoger i løpet av en time enten mellom lærer/elev eller elevene imellom, og ha fokus på følgende:

Innebærer dialogen et subjekt-subjekt forhold om "noe tredje" (saken)

Eller innebærer dialogen et subjekt-objekt-forhold der en eller begge aktører er mer opptatt av *relasjonen* dem imellom eller den andres *motiver*

Beskriv en eller flere dialogsituasjoner som du synes er særlig interessant og gir grunnlag for refleksjon ut fra a) og/eller b).

#### *Refleksjon:*

Diskuter hvordan elever eller lærere ”overtaler” (subjekt-objekt relasjon) eller ”overbeviser” (subjekt-subjekt-relasjon) i dialogen. Ta utgangspunkt i måten Skjervheims bruker begrepene i relasjon til observasjon 1.

## **2. gang: Dialog ut fra en språklig synsvinkel (norsk)**

Denne dagen skal du studere ein eller fleire dialogar i ein undervisningssituasjon, mellom læraren og elevane eller elevane imellom. Samtalen kan gjerne dreie seg om eit emne som f.eks. sommarfuglar, hundar, kjæledyr, ei bok, eller han kan gjelde eit emne i matematikkundervisninga.

### **Førebuing:**

Du må skaffe deg noko innsikt i fagfeltet ved å lese relevant studielitteratur, spesielt Høigård kap. 2.3 ”Utvikling av dialogferdighet”. Onsdag 27. januar vil du få noko øving i samtaleanalyse.

Noter nokre setningar eller stikkord som kan minne deg om kva du vil sjå etter når du observerer.

Det vil truleg vere ein fordel om medlemmene i gruppa har litt forskjellig hovudfokus. Drøft dette i gruppa (kan gjerne skje ved starten på praksisdagen).

### **På praksisdagen:**

Alternativ 1:

Noter observasjonane i loggen.

Seinare på dagen diskuterer de observasjonane og fyller ut refleksjonsdelen i loggen. Kva kan de på grunnlag av observasjonane seie om dialogen/dialogane? Tenk over kva du kan trenge meir kunnskap om.

Alternativ 2

Gjer opptak av dialogane (NB! Her er strenge reglar som vi må komme tilbake til), elles som alternativ 1.

### **Etterarbeid på campus eller heime:**

Finn fagstoff som kan komplettere notata frå praksisdagen (pkt. 2 i refleksjonsloggen).

I løpet av semesteret skal du levere ein **fagtekst med språkleg emne**. Sjå eige skriv,

”Om eigenproduserte tekstar”, som ligg på Fronter

Oppgåve:

Skriv ut eit opptak frå ein dialog mellom ein lærar og eitt eller fleire barn.

Skriv ein kommentar til dialogen, der du bruker noko av fagstoffet frå Høigård, kap. 2, eventuelt andre kjelder. Legg særleg vekt på å få fram trekk som viser dialogferdigheiter, men kommenter også andre sider ved dialogen dersom du finn grunnlag for det.

### **3. gang: Dialog i matematikk.**

I undervisningssammenheng er det viktig å være klar over språkets betydning. Matematikkens språk skiller seg fra skriftlig og muntlig norsk ved at det inneholder symboler og uttrykk som ikke er inkludert i norsk. Ord kan ha en annen betydning i matematikk enn i norsk og formuleringer er ofte mer presise.

I matematikken bruker vi de greske bokstavene i tillegg til de norske og vi bruker tegn som +, -, \* og / . Vi bruker uttrykk som funksjoner og likninger. Vi bruker ord som kvadrat, som er en spesiell type firkant.

Observasjonsoppgave:

Velg mellom å se på muntlig eller skriftlig språk i en matematikktime.

Observer lærers og elevers bruk av språk i dialog. Snakker/skriver lærer og elever innenfor rammen av norsk eller bruker de språk som er spesielt for matematikk og hvordan bruker de matematikkens språk? Noter gjerne spesifikke eksempler. Kanskje du kan se om det er noe forskjell på matematisk samtale lærer- elev, og elev- elev?

Godkjent **individuell** refleksjonsnotat må inneholde følgende:

Kort beskrivelse av økta (hva handler timen om, hvordan jobber man?)

Kort beskrivelse av observasjon av lærers og elevers bruk av språk i dialog.

Refleksjoner over observasjonene rundt elever og lærerens bruk av språk i dialog. Her bør du skrive minst ½ side.

### **4. gang: Tilrettelegging og vurdering i matematikk**

### **Oppgaven er todelt.**

1. Undersøk læreboka i praksisklassen deres med hensyn på bokas ideer for tverrfaglige opplegg. Se både i elevenes bok, og eventuell lærerveiledning.

Skriv kort ned hvilke ideer som var i boka, og velg en av dem, og lag et forslag til et opplegg som kan passe deres klasse. Dette opplegget skal dere som gruppe bruke ca. 5-10 min på å fortelle om i førstkommende mandag, 15. februar.

OG:

2. Observer en matematikktime. Noter kort måter læreren kan vurderer elevenes kunnskap og arbeid i løpet av timen. Fokuser så på elevenes arbeid med matematikken.

Om elevene regner oppgaver i løpet av timen, velg deg en eller to elever, og observer hvordan de arbeider når de skal gjennomføre en rutineoperasjon, eller møter en problemoppgave. Om det er passende kan du gjerne spørre eleven hvorfor han tenkte slik.

Om elevene ikke regner oppgaver observerer dere hvordan elevenes matematikkforståelse kommer til uttrykk når matematikkarbeidet foregår felles i klassen.

Skriv ned observasjonene, og reflekter i ettertid på hvorfor eleven(e) arbeidet slik.

Finnes det en mer hensiktsmessig måte å løse oppgaven(e) på? Eller er dette noe eleven kan, og hun er klar for større utfordringer? Hva ville vært et naturlig å øve på siden?

Eventuelt hvordan kommer matematikkforståelsen frem i plenum? Hva legger du merke til at elevene kan? Hva kan de øve videre på?

Godkjent **individuelle** refleksjonsnotat må inneholde følgende:

Kort beskrivelse av økta.

Kort om måter læreren kan vurdere elevenes kunnskap og arbeid i løpet av økta.

Kort beskrivelse av hvorfor eleven(e) arbeidet slik/ eller om hvordan kommer matematikkforståelsen frem i plenum.

Refleksjoner om hvorfor eleven(e) arbeidet slik/ eller om hvordan kommer matematikkforståelsen frem i plenum. Her bør du skrive minst ½ side.

Kort liste over ulike ideer til tverrfaglige opplegg fra læreboka.

Godkjent **gruppefremføring** av et tverrfaglig matematikkopplegg må inneholde følgende:

Lengde: 5- 10 minutter (helst 5, ikke lengre enn 10!)

Beskrivelse av klassen.

Rammefaktorer

Hvordan er opplegget?

Hva skal elevene lære?

Hvordan vil dere evaluere elevenes arbeid?

Hva tror dere kan være vanskelig med opplegget/hva tror dere kommer til å gå bra?

(Kan dette eventuelt brukes på andre trinn/temaer? Valgfritt å si noe om)

Det viktigste er at dere får frem ideen for opplegget, og hvordan dere ville ha gjennomført dette i praksis.

Fremføringsform kan dere velge selv, men tenk på hvordan dere best kan få fanget interessen og oppmerksomheten til klassen.

<b>Vedlegg 2 i Plan for punktpraksis</b> Refleksjonslogg for studentene i punktpraksis Legges inn i Fronter (Egne rom)	
Dato, navn på student	Hvilken observasjonsoppgave som er utført:
<b>Observasjon<sup>6</sup>:</b>	<b>(Foreløpig) fortolkning og refleksjon<sup>7</sup>:</b>
<b>Øving:</b>	<b>Refleksjon om øvingen denne dagen:</b>

---

<sup>6</sup> Observasjon: Registrering ved gjennomtenkt bruk av sansene. Hva så du? Hva hørte du?

<sup>7</sup> Fortolkning: Min forståelse av det jeg registrerte.

**Vedlegg 3 i Plan for punktpraksis**  
**SKJEMA FOR RAPPROTERING FRA PRAKSISLÆRER**

Dette er et arbeidsredskap for praksislærer, skal ikke legges på Fronter. Levers til UiA som vedlegg til praksisrapport.

Dato, navn på student / studenter:

Tema for observasjon:

Punkter berørt i veiledningssamtalen:

En overordnet kommentar til observasjonene denne dagen:

Tema for øving:

Punkter berørt i veiledningssamtalen:

En overordnet kommentar til øvingene denne dagen:

Oppsummering:



#### **Vedlegg 4 i plan for punktpraksis: Tanker og forslag om øving i øvingskolen**

I det følgende er det listet opp forslag til forslag til områder som studentene kan øve spesielt på. Dette er å se på som en ”smørbrøddliste”, alle kan ikke øve på alle disse momentene i løpet av fem observasjonsdager. Vi har ikke satt opp noen prioritering av områdene i lista under. Den enkelte praksislærer må gå ut fra sin klasses behov og studentgruppas behov.

Gjennomføringen av slike øvinger vil være forskjellige både ut ifra klassene og oppgavene. De kan foregå i hel gruppe eller smågrupper. De kan foregå slik at studentene bytter på å gjennomføre en liten sekvens av undervisningen og observerer de andre. Det kan for eksempel være en klassesamtale der hver student har et eller to spørsmål med oppfølgingsspørsmål for så å gi ordet videre til neste student. Det vil da kunne bli veldig tydelig hvordan hver enkelt stiller sine spørsmål, er de åpne eller lukket, ja-nei spørsmål, faglige eller filosoferende spørsmål, eller helt andre. Gir studentene eleven muligheter til å tenke seg om, eller er det første opp med hånda som svarer? osv

Dette er en mulig gjennomføring. Da vil man ha mye å diskutere videre i veiledningstimen, da har alle vært aktive. Men det er faktisk også mulig å involvere elevene i dette øvingsarbeidet, diskutere det i klassen. Da må selvfølgelig studentene være villig til det og elevene må være modne for det.

En annen måte kan være at studentene øver på det samme alle sammen i smågrupper og at det er studenten selv og praksislærer som observerer. Da vil man i veiledningstimen ha annet materiale, men alle har opplevd noe av det samme.

En tredje måte er at en student gjennomfører et opplegg og de andre observerer henne. Etter veiledningstimen er det klart for neste student til å gjennomføre det samme ut i fra sin synsvinkel.

<b>Tema for øving</b> (dette er en idebank og ikke tenkt som en progresjon)	<b>Mulighet er for fokus i dialogen om øvingen</b>
Hvordan dele inn i grupper el Overganger Lede samtaler Lede diskusjoner	Ulike organisasjonsmodeller i undervisningen
Tavlebruk, hvordan skriver vi på den, hvordan disponerer vi tavla osv Bildebruk Bruk av forskjellige læringsstiler, ta hensyn til elever som er visuelle, auditive, taktile, kinestetiske osv Bruk av forskjellige hjelpemidler, som flippover, overhead, projektor	Elever med spesielle behov  Kroppsspråk Stemmebruk
Startsekvenser Hvordan fortelle Hvordan lese høyt for elever Hvordan få ro for å gi felles beskjeder Takling av urolige elever Se alle elevene Se jentene/guttene Se de stille elevene Stille spørsmål Lage spørsmålsstillinger Kommentarer til elevutsagn, muntlig og/eller skriftlig	Elevsyn          Språk i kommunikasjon med elever

<p>Ros - konstruktive tilbakemeldinger Positive tilbakemeldinger Overse negativ adferd og fokusere på det positive</p>	
<p>Motivasjons arbeid Vurderingsarbeid Grensesetting</p>	

## Vedlegg 3: Bekreftelse for deltakelse i prosjektet "Living history"



Universitetet i Agder  
Lærerutdanningen i Grimstad

### LIVING HISTORY

Med dette bekreftes at .....har deltatt i praksis/teori-prosjektet "Living History" i forbindelse med sin lærerutdanning på Universitetet i Agder. Prosjektet er en del av en regional satsning i PIL-prosjektet (Praksis som integrerende faktor i lærerutdanning), som er et nasjonalt prosjekt. "Living History" bygger på en metodikk som har sin opprinnelse i museumspedagogikk, men er blitt videreutviklet i arbeid med å levendegjøre historie for skoleelever.

Gjennom prosjektet har studenten fått kjennskap til/erfaring med:

- å planlegge, gjennomføre og vurdere et praktisk temaarbeid med elever på en annen læringsarena enn klasserommet
- "Living History"- metodikken i praktisk-metodisk arbeid med elever.
- "Photo-story" (digital fortellingsteknikk), som dokumentasjonsform og som utgangspunkt for evaluering og etterarbeid med elever
- bruk av praktisk-estetiske virkemidler i forbindelse med praktisk-pedagogisk arbeid

Grimstad 20.11.09

*Lars Gunnar Briseid*  
Lars Gunnar Briseid  
(Koordinator "Living History")

*Anne Marie Presthus*  
Anne Marie Presthus  
( Leder PIL-prosjektet, UiA)



## Vedlegg 4: Intervjuguide - praksislærere - høsten 2010

### Kjære praksislærer for 2 ALU høsten 2010!

Som du kjenner til, har Grimstad-miljøet ved Universitetet hatt ansvar for et delprosjekt innenfor et stort nasjonalt prosjekt: *Praksis som integrerende element i lærerutdanningen* (PIL).<sup>8</sup> Kan du tenke deg å bruke noe tid på å summere opp erfaringer og vurderinger etter praksis i høst? Jeg vil gjerne ha et intervju (ca. 45 minutter) med de praksislærerne som deltok.

Utgangspunktet vil være to av måla for delprosjektet i Grimstad:

PIL-prosjektet ved UIA skal:

- utvikle og utprøve ny **praksismodell** som gir bedre muligheter til å knytte sammen teori og praksis
- oppmuntre til **konstruktivt samarbeid** både innen og mellom de deltakende grupper: **faglærere, praksislærere og studenter**

Praksis for 3.semesterstudentene blei lagt opp med en veksling mellom arbeid på campus og praksisskolen. Fokusfaget var norsk. Se vedlegg 1 “Programmet for praksis [...]” I intervjuet vil jeg gjerne komme inn på punktene nedenfor, men ellers ønsker jeg en mest mulig åpen samtale der alle spørsmål og erfaringer som kan bidra til bedre integrering av teori og praksis kommer fram.

#### A Ny praksismodell

1. Hvordan fungerte praksisopplegget høsten 2010? I hvilken grad koplet studentene arbeidet på praksisskolen til studiet på campus?
2. Hvordan ser du på dine muligheter for å hjelpe studentene til å integrere studiet på campus og praksisskolen? I hvilken grad lyktes det? Eventuelt: Lyktes det bedre enn i tidligere praksisperioder?
3. Forslag til forbedring?

#### B Relasjonsbygging

1. I hvilken grad opplever du at PIL-prosjektet har ført til samarbeid mellom praksislærere og faglærere på universitetet. Eksempel?
2. Se pkt. 4.2.1 (jf. 3.2) i årskontrakten mellom UIA og partnerskolene (vedlegg 2). Hvordan vil du beskrive erfaringene dine med “hele institusjonen som studentenes læringsarena”?
3. Tiltak som kan styrke relasjonene mellom praksislærere og faglærere?

---

<sup>8</sup> Se <http://www.pilprosjektet.com/>

Hvis du kan tenke deg å bidra i intervjurunden, ber jeg om at du foreslår et tidspunkt, gjerne i samarbeid med andre aktuelle praksislærere ved din skole, og helst i uke 10.

[...]

3.03.11

Med hilsen *Håkon Lilleholt*

Vedlegg:

1. Programmet for praksis i norsk høsten 2010
- 2, Årskontrakt mellom \_\_skole og Universitetet i Agder, Avdeling for Lærerutdanning, om praksisopplæring i grunnskolen som del av allmennlærerutdanningen (ALU) for studieåret

\_\_\_\_\_