



Høgskolen i Sør-Trøndelag  
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

# *FoU i Praxis 2004*

Profesjonsrettet FoU i lærerutdanning

Rapport fra konferanse i Trondheim  
26.-27.april 2004

ISSN 1502-5055  
ISBN 82-7877-098-0 (nettdokument)

HiST ALT rapport nr 13

Trondheim 2004

# Forord

Utdannings- og forskningsdepartementet har for andre gang tatt initiativ til en landsdekkende konferanse med tema rettet mot For i praksis for lærerutdanningsinstitusjonene. Oppdraget ble denne gangen gitt til Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Konferansen "For i Praksis 2004 – Profesjonsrettet FoU i lærerutdanning" ble arrangert mandag den 26. og tirsdag den 27. april 2004 i Trondheim, med spesielt fokus på forsknings- og utviklingsarbeid i praksisfeltet. Til konferansen var det invitert deltakere fra hele landet, både fra lærer- og førskolelærerutdanningene, og fra praksisfeltet. I løpet av konferansens to dager ble det arrangert ni parallelle sesjoner, hvor to av sesjonene ble arrangert som workshops. I tillegg ble det gitt plenumsforedrag fra fem inviterte hovedinnledere. Det var stor interesse for konferansen, ikke minst når det gjaldt å presentere egne bidrag. Det ble presentert 51 bidrag i alt, 32 på konferansens første dag, og 19 på konferansens andre dag. I alt bidro 58 personer, iberegnet hovedinnledere, sesjonsledere og innlegg som ble presentert av flere enn en person. Bidragene representerte stor faglig bredde.

Med utgangspunkt i Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002) "Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant" som oppfordrer til mer forskning rettet mot praksis i barnehage og skole, hadde konferansen som formål å:

- synliggjøre aktuell FoU-virksomhet
- bidra til å formidle FoU-arbeider
- bidra til erfaringsutveksling
- stimulere til økt FoU-aktivitet
- inspirere til faglig samarbeid, kontakt og nettverksbygging

Bidragsterne fikk tilbud om å publisere en artikkel på basis av sine framlagte bidrag i en konferanserapport som herved foreligger. Denne rapporten er et resultat av dette. Programkomitéen for konferansen har også fungert som redaksjonskomité for de innsendte bidragene, mens hovedbibliotekar Randi Tyse Eriksen og IT-konsulent Svein Iversen har arbeidet med den tekniske delen.

Tove Steen-Olsen

Høgskolen i Sør-Trøndelag  
Avdeling for lærer- og  
tolkeutdanning

Tale M. Guldal

Høgskolen i  
Nord-Trøndelag  
Avdeling for sykepleier-,  
ingeniør- og lærerutdanning

Atle Krogstad

Dronning Mauds Minne,  
Høgskole for  
førskolelærerutdanning

Svein Lorentzen

Norges teknisk-naturvitenskapelige  
universitet  
Program for lærerutdanning

Vivi Nilssen

Høgskolen i  
Sør-Trøndelag  
Avdeling for lærer- og  
tolkeutdanning

## **Innledning**

For å gjøre denne rapporten så lett tilgjengelig som mulig ble det på et tidlig tidspunkt besluttet å utgi rapporten fra konferansen ”FoU i Praksis 2004 – Profesjonsrettet FoU i lærerutdanning” i elektronisk format.

Redaksjonskomitéen hadde som formål å etablere en enhetlig redaksjonell linje. Veiledning og mal for manuskripter ble lagt ut på konferansens nettsider og vedlagt programheftet som ble utdelt under konferansen. Eventuelle avvik fra normene står for forfatterens egen regning.

Innholdet i rapporten er bygget opp slik at innsendte manuskripter ligger under de sesjonene de ble presentert på under konferansen. Temaer/kategorier for de parallelle sesjonene var:

1. Profesjonsforskning
2. Klasseromsforskning
3. Fag- og yrkesdidaktisk forskning
4. Vurdering og kvalitetsutvikling
5. Partnerskap og samarbeid
6. Studenten som deltaker i FoU-arbeid
7. Workshop 1: Den reflekterte praktiker/partnerskap i praksis
8. Workshop 2: Samspill og læring i L97
9. Åpen kategori

Rapporten vil inngå i Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning sin rapportserie.

Vi takker for stor interesse for konferansen og for mange interessante innleverte bidrag, og håper at leserne vil glede seg over det faglige utbyttet av rapporten fra konferansen ”FoU i Praksis 2004 – Profesjonsrettet FoU i lærerutdanning”.

Trondheim, 15. august 2004

Tove Steen-Olsen

# INNHold

## Åpningstale:

[FoU i praksis 2004 – profesjonsrettet FoU i lærerutdanning](#)

*Torunn Klemp*

1

## Hovedinnleder:

Research and Mathematics Teaching Development

- principles, processes, practices and practitioners

*Barbara Jaworski*

2

## Sesjon A1 - Profesjonsforskning:

Forskning på grunnskolelæreres kunnskapsgrunnlag og konsekvenser for lærerutdanningen

*Elsa Løfsnæs*

10

Dramaturgi og didaktikk – mellom i og om

*Geir Karlsen*

18

En teoretisk og empirisk studie av didaktiske møter mellom førskolelærer- og allmennlærerstudenter

*Berit Bratholm og Kristin Rydjord Tholin*

29

Lærerstudenter som forskere?

En kasusstudie av aksjonslæring i praksis

*Astrid Grude Eikseth*

39

## Sesjon A2 – Klasseromsforskning:

ICT and innovations in lower secondary school

*Rune Krumsvik*

52

Interpretation and Implementation of the L97's Mathematics Curriculum

*Bodil Kleve*

74

Har storyline-metoden noe å tilføre arbeidet i barnehagen og i førskolelærerutdanninga?

*Solfrid S. Danielsen*

84

<b>Sesjon A3 – Vurdering og kvalitetsutvikling:</b>	
Demonstrasjonsskoler 2002-2004 : En studie av utviklingsarbeider <i>Rita Riksaasen</i>	95
”Muntlig slik Jeg VIL” : Hvordan kan muntlig eksamen generere læreprosesser? <i>Marit Honerød Hoveid og Halvor Hoveid</i>	106
En selv-fortelling som problematiserer Handal og Lauvås' bruk av begrepene om praksis og praksisteori. <i>Halvor Hoveid</i>	115
<b>Sesjon B1 – Profesjonsforskning:</b>	
Lærerutdanningsreformen i internasjonalt perspektiv <i>Ninna Garm</i>	122
Overgangen fra student til yrkesutøvende lærer Erfaringer fra prosjektet ”Veiledning av nyutdannede lærere 2003-2004” <i>Kari Mathisen</i>	134
Spesialpedagogen i grunnskolen - opp mot si tid? <i>Berit Groven</i>	145
<b>Sesjon B2 – Fag- og yrkesdidaktikk:</b>	
Sjangrer og stemmer i forandring : Mapper og refleksjonsskriv som redskap i utviklingen av språklige og faglige identiteter i lærerutdanningen <i>Jon Smidt</i>	151
KRL-fortellingen i praksis: En fenomenologisk-estetisk vurdering av studenters fortellingsdidaktikk <i>Jon Skarpeid</i>	163
<b>Sesjon B3 - Studenten som deltager:</b>	
Systematisk bruk av respons i lærerutdanninga <i>Kari Pauline Longva</i>	170
Visuelle komposisjoner i rommet : nye veier i flerfaglig undervisning? <i>Liv Grøteig</i>	176
Studenten som deltager i FoU prosjekter : FoU-arbeid i lærerutdanning og skole – FoU-arbeid i yrkesfagene <i>Jarl Ove Glein</i>	184
Praksisoppfølging som FOU med studentar som medforskarar <i>Rutt Trøite Lorentzen</i>	194

<b>Sesjon B4 – Partnerskap og samarbeid:</b>	
Fleksibel IKTstøtta praksis ved HiST <i>Carl F. Dons og Svein Otto Skjærvold</i>	205
Studentoppfatninger av praksisopplæringen <i>Harald Lauglo</i>	217
Erfaringsbasert læring i faget natur, samfunn og miljø i allmenn- lærerutdannelsen : IKT som mediator og katalysator for praktisk og eksperimentelt basert undervisning i praksisfeltet <i>Erik Fooladi</i>	225
<b>Sesjon B5 – Workshop: Samspill og læring i L97</b>	
Barn, samtalar og utforskande arbeid : I spenninga mellom læreplan og røyndom i klasserommet <i>Synnøve Matre og Helg Fottland</i>	234
<b>Sesjon C1 – Profesjonsforskning</b>	
Nettbasert interaksjon mellom døve og hørende studenter : Et møte mellom ulike kulturer <i>Anne Bonnevie Lund og Bente Bolme Moen</i>	246
Læringspotensial i nettsamtaler : Hvordan utvikles faglige samtaler på nettet, og hva slags rolle skal faglærer spille? <i>Dagrun Kibsgaard Sjøhelle</i>	254
<b>Sesjon C2 – Fag- og yrkesdidaktikk</b>	
"Det va øran æ hi glømt av!" Tegneprosesser i barnehagen, språk, speil og modell som stillas i 3–5 åringers nærmeste utviklingszone <i>Nina Scott Frisch</i>	265
Hvorfor bruke musikk og drama som metode i begynneropplæring i norsk? <i>Anitha Eriksson og Beathe Sætveit</i>	280
<b>Sesjon C3 – Vurdering og kvalitetsvurdering</b>	
Barn under offentlig omsorg : Et fragmentert ansvar for skolegangen? Barns opplæringsrett sett i lys av samarbeidet mellom skole og barnevern <i>Kari Berg</i>	290
Minoritetslever i majoritetsskoler : kartlegging, enkeltvedtak og organisering <i>Hein Lindquist og Kirsten Palm</i>	303

<b>Sesjon C4 – Vurdering og kvalitetsutvikling</b>	
Internasjonalisering i lærerutdanningen: bilingval undervisning ved skoler i Trondheim <i>Hæge Hestnes</i>	312
Medansvar for egen læring : Kan studentevaluering av undervisning bidra til bedre læring? <i>Jon Grythe</i>	341
<b>Sesjon D1 – Klasseromsforskning</b>	
Evaluering av drama i L97 : Lærernes praksis i lys av elevenes erfaringer <i>Aud Berggraf Sæbø og Mette Bøe Lyngstad</i>	350
<b>Sesjon D2 – Fag- og yrkesdidaktikk</b>	
Utvikling av matematikklærerkompetanse i samspill mellom elev, student og lærer. <i>Frode Rønning</i>	359
Grunnformsproblematikk i faget Kunst og håndverk : en inngangsportale til visuell og kulturell forståelse <i>Cathrine Hansen</i>	365
<b>Sesjon D3 – Vurdering og kvalitetsutvikling</b>	
Opplevelseskvalitet i barnehagen <i>Frode Søbstad</i>	375
Kvalitet i barnehage og SFO - utvikling av kompetanse gjennom prosessorienterte metoder : Fadderprosjektet. <i>Sølvi Hessen Schei</i>	381
<b>Sesjon D4 – Åpen kategori</b>	
Hva mener elevene, lærerne og ledelsen på to utvalgte barneskoler friluftsliv er? <i>Ingrid Frenning</i>	389
Fokus på filt : eget skapende arbeid og undervisning <i>Turid Kvalvåg</i>	395
<b>Vedlegg</b>	
Konferanseprogram Forfatterregister (publiserte paper)	

# FoU i praksis 2004 – profesjonsrettet FoU i lærerutdanning

## Åpningstale ved rektor Torunn Klemp, Høgskolen i Sør-Trøndelag

Velkommen til Trondheim og konferansen *FoU i praksis 2004 – profesjonsrettet FoU i lærerutdanning*.

Konferansen som er initiert og støtta av UFD, arrangeres denne gangen av Høgskolen i Sør-Trøndelag. Men sammensettinga av programkomitéen gjenspeiler det økende samarbeidet vi har mellom lærerutdanningsinstitusjonene i Trøndelag. Her er representanter både fra DMMH, HiNT og NTNU i tillegg til HiST.

Jeg vet det er en diskusjon om den videre skjebnen til denne forskningskonferansen. Jeg håper at vi gjennom innsatsen både denne gangen og forrige gang, da NTNU var teknisk arrangør, har vist at Trøndelag har noe å tilby på området – og at det Midt-Norske Nettverket innenfor lærerutdanninga dermed kanskje bør kunne få ha dette arrangementet permanent eller i alle fall annet hvert år.

Hovedtittelen på konferansen *FoU i praksis 2004* kan vel lese på to måter

- dels dreier det seg om, slik det står i presentasjonen på nettet, å synliggjøre at det foregår forskning innenfor skolen og lærerutdanninga, samt bidra til å dele erfaringer fra denne, og inspirere til videre forskning og faglig kontakt
- men dels kan vel overskriften også henseile på at den profesjonsretta forskninga innenfor lærerutdanninga har et svært så tett forhold til praksisfeltet – til klasserommet, til yrkesutøvelsen, til det didaktiske

Når vi i Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved vår Avdeling for lærer- og tolkeutdanning, har fått stå som arrangører av denne konferansen, så passer det godt som en markering av flere forhold i HiST:

- HiST har over lang tid arbeida for å få opp høgskolens FoU-aktivitet på et rimelig nivå. 2004 er et merkeår for HiST som helhet på dette området ved at vi nettopp i dette året kan si at vi nå faktisk bruker 25% av arbeidsressursene i høgskolen til FoU, vi har nådd opp i et antall på 30 doktorgradsstipendiater og vi bruker i tillegg av ca 10 millioner sentralt til støtte for større flerårige prosjekter og andre større satsinger. Dette høres kanskje ikke så voldsomt ut for institusjoner som har vært tidligere ute enn oss med satsinger på FoU. Og ser en på publiseringsratene i HiST, kan vi definitivt ikke sies å være i mål når det gjelder FoU-ambisjonene. Men vi er på vei – og gledeligst av alt; det er tydelig å merke i så å si alle fagmiljøene ved HiST at det nå har skjedd en vesentlig utvikling når det gjelder holdninga til FoU og forskningsbasert undervisning. FoU er blitt en naturlig del av den enkeltes arbeidsplan, som noe en ønsker å få rom til å holde på med. Dette er en stor endring for mange av profesjonsutdanningsmiljøene i HiST.
- For det andre kan denne konferansen få være med på å markere en milepæl i HiST lærerutdanning. Forhåpentligvis får HiST i løpet av våren tilbakemelding fra NOKUT om at vi kan tilby mastergrader på egen kjøll for klasselærere med fordyping i henholdsvis matematikk og norsk. Jeg ser at professor Barbara Jaworsky fra Høgskolen i Agder skal holde et hovedforedrag i morgen tidlig. Hun er professor II ved HiST/ALT innenfor en av de to mastergradssatsingene.

Når det gjelder programmet synes jeg det er verdt å understreke det gledelige i at en konferanse innenfor lærerutdanning som vi ofte tenker på som et nasjonalt prosjekt, har fått et så tydelig internasjonalt perspektiv. Jaworsky og Krokmark bidrar til dette. Og så er vi jo nokså stolte av å ha klart å få fatt i UNESCO-direktør og tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes.

Som fagpedagog og som gammel lærer fra grunnskolen ser jeg fram til Kirsti Klettes foredrag om klasserommets status som forskningsobjekt i lærerutdanninga. Vi rektorer trenger oppdatering i eget fagfelt. Ellers vil jeg også si at jeg synes det er flott at praksisfeltet selv får komme til orde i et av hovedforedragene. Og jeg må jo si det, at som gammel sos.ped'er fra Universitetet i Oslo på 70-tallet, så er det artig at det er rektor nettopp fra Ringstadbekk skole som står oppført i programmet. Sos.ped la vekt på praksis – og Ringstadbekk var nok den viktigste praksisarenaen vår. Et forbilde for mange når det gjaldt nye arbeidsformer, aktive elever og forskning på egen virksomhet.

Avslutningsvis vil jeg ønske alle lykke til med konferansen, - kanskje spesielt til alle dere som ikke er nevnt, men som jeg ser skal levere store og små bidrag i programmet og som gjør at konferansen forhåpentligvis vil fungere som nettverksarena og inspirasjon til videre forsknings- og utviklingsarbeid.



# Research and Mathematics Teaching Development

- principles, processes, practices and practitioners

Barbara Jaworski, Høgskolen i Agder og Høgskolen i Sør-Trøndelag  
[Hovedinnledning]

This paper looks at relationships between research and development of teaching, addressing form and relatedness of different styles of research. It uses a developmental project, the Mathematics Teacher Enquiry Project, as an example of how teacher-researchers and educator-researchers worked together to build an inquiry community and promote knowledgeably enhanced practice. It points to some of the characteristics of such activity and some of the issues that have to be addressed.

## Research and Development

I believe that two main goals of research in (mathematics) education are

- To enhance knowledge in the field
  - knowledge about mathematics, learning mathematics, teaching mathematics, doing research in learning mathematics ...
- To enhance practice in the field
  - to enable better learning and teaching of mathematics, better researching ...

My main focus in this paper is to suggest that learning from research can be seen as a developmental process when it involves teachers and educators working together as researchers within a 'community of inquiry'. The focus of research is the development of teaching, which means becoming more knowledgeable about teaching and improving the practice of teaching. The teachers are insiders exploring their own teaching. Educators who also explore this teaching are outsiders since they explore the teaching of other people. However, educators might also explore their own practice in supporting teachers in the development of teaching. In this case they become insiders (Bassegy, 1995). The community of inquiry has two principles: first that people learn through inquiry; second that they learn as part of communities (e.g., Wells, 1999, 2001). I have discussed these theoretical principles in Jaworski (2003).

Thus we have:

Research into teaching from the inside (teacher-as-researcher)

combined with

research into teaching development from the outside (and inside) (educator-as-researcher)  
within a Community of Inquiry

leads to more knowledgeable practice in teaching and teaching development.

I will illustrate these positions through examples from a project that I engaged in some years ago, the Mathematics Teacher Enquiry<sup>1</sup> (MTE) Project.

---

<sup>1</sup> Inquiry and enquiry are both legitimate spellings. In the MTE project we used "enquiry", the spelling most common in England. However, the international literature mostly uses "inquiry", so since the MTE project, I have shifted to this more prevalent usage. Here, because of this shift, both spellings are used as appropriate.

## **The Mathematics Teacher Enquiry Project (MTE Project)**

The main research question on which this project was based, asked the following

*In what ways does/can research by teachers contribute to the development of teaching?*

The question arose from previous research in which I had worked very closely with a number of teachers to try to characterize teaching in mathematics that might be described as 'investigative'. I selected teachers who were trying to implement an investigative approach to their teaching and I used ethnographic methods to study teaching. Thus I was a participant observer in their classrooms and conducted conversations with them before or after lessons as time allowed. As well as offering a characterization of teaching, this research showed that a researcher's questions had an important effect on the teachers concerned. Teachers delved deeply into their own motivation and beliefs regarding the what, how and why of their classroom practice. All said that the questions were often "hard", but that their attempts to answer the questions both distanced them from their practice and took them deeply into the thinking behind it. They became able to reflect on and in their practice (Schön, 1987). This reflection, in the company of an outsider researcher (myself) resulted in a growth in knowledge for both teacher and researcher, and for the teacher a corresponding possibility to act differently in the classroom (Jaworski, 1994).

As an educator as well as a researcher, it was evident to me that this relationship between teacher and researcher was a powerful tool for teaching development. However, does such teaching development need the presence of an educator-researcher? Can teachers generate their own questions and work on their own practice in order to develop teaching? It was out of this experience and such questions that the MTE project was born. I was able to get some research funding which paid for a part time research officer for one year, and to pay for teachers to come out of school periodically for meetings at the university. I invited teachers, who were mentors in our teacher education programme, to participate in the MTE project, and six teachers volunteered. I recruited a teacher who had just completed her Master's degree to work with me one day a week as research officer in the project.

The broader methodology of the project was as follows (e.g., Jaworski, 1998):

1. University (educator-)researchers (2) were to study the processes and practices of teachers engaging in research. [Educator-researchers as outsiders.]
2. Teachers (6) were invited to engage in research/enquiry into aspects of their own teaching chosen by themselves. [Teacher-researchers as insiders.]
3. Educators would support teachers according to teachers' needs – educators' practices in this to be studied by them as part of the project. [Educator-researchers as insiders.]
4. All researchers would meet together regularly at the university to discuss their research, classroom activity and teaching development.

Teachers asked their own research questions, decided on their own methods, collected data according to these methods and analysed their own data. They were visited in school by educator-researchers who fulfilled a dual role, supporting the teachers in their research (in response to teachers' needs) and studying the teachers' teaching and research activity. Educator-researchers reflected critically on their own involvement in the teachers' practice. Educator researchers collected data through classroom observations, interviews with individual teachers and recordings of discussion in the regular meetings. Analysis of their data followed a grounded theory approach based mainly on the data from meetings supported by data from school visits. I will exemplify this methodology with reference to two participants in the research: a teacher-researcher whom I will call JH and an educator-researcher (myself, BJ).

### **The Teacher (JH)**

JH, an experienced teacher and mentor in our teacher education programme, volunteered to undertake research into her own teaching, but, when the time came to start, she was very apprehensive and did not know how to begin. She expressed her worries when I phoned her, and then visited her in school. She did not know what she would do in her research; she was afraid it would take too much time, and she was clearly regretting that she had volunteered. There seemed to be the possibility that she would withdraw from the project. Of course I did not want her to withdraw. The project depended on teachers taking part.

Thus a key question for BJ here was how to support JH in this position, and there were various choices. This shows BJ in inquiry mode, asking questions as an educator. My resulting action in this situation involved talking with JH; attending lessons and supporting pupils in JH's classroom, encouraging JH's reflection on teaching, asking questions, discussing classroom issues, and building trust. My action as an educator-researcher involved keeping detailed notes of classroom observations and discussions with JH, written as soon after action as possible, and audio-recording some conversations.

The data collected here provided insights into the relationships between a teacher needing some help in starting to think about what a research role might mean, and an educator-researcher, studying the processes of the educator in supporting the teacher to start engaging in research.

We might ask whether it is realistic to expect that teachers can take on a research role. Donald McIntyre pointed out that teachers are not trained to be researchers, and that teaching is a demanding enough job, without asking teachers to take on yet other demanding roles:

it seems unreasonable to demand of teachers that they be researchers as well as teachers, when the expertise required for the two activities is so different (1995, p. 33).

In these terms, JH, early in this project, was fulfilling such expectations of what is (or is not) reasonable for teachers.

### **The Teacher-Researcher (JH)**

As an experienced teacher, JH talked with confidence about her teaching: this included what she wanted from pupils and how she designed lessons to achieve it. As we worked together in the classroom and talked about it, JH started to conceptualise questions for research. Initially she was interested in the use of exploratory tasks in the classroom, focusing particularly on the role of communication in such tasks – “mathematical chat” as she called it. In my judgment, these conversations constituted the start of teacher inquiry for JH. As a researcher, I recorded these observations and conversations as data.

After some weeks of the activity described above, JH began her first inquiry with a chosen class: to find out the quantities of mathematical chat and non-mathematical chat in groups in her class. She asked visitors to her class [e.g., student-teachers, or visiting researchers such as BJ] to count instances and to mark these for her on a pre-prepared sheet. This was her initial data. She then analysed this data relative to her interests in inquiry. Importantly for her, and for her inquiry, she found this data did not actually tell her very much. There were other things she wanted to know.

### **The Educator-researcher (BJ)**

I organised the MTE project. This involved twice-termly meetings (six per year) at the university for all researchers. I visited teacher-researchers periodically in school, observing classroom activity and/or helping in the classroom as requested by the teacher (e.g., observing

or interviewing pupils). There was always an interview (or conversation) with the teacher before and/or after a lesson. I provided support for teacher-researchers as requested, e.g., finding articles related to their research interests; collecting data for them in a variety of ways; discussing with them their questions and issues. I collected data from all of the above as an outsider researcher applying formal research approaches. I reflected as an insider on own contributions to teacher-researcher activity – contributing to a critical dimension of research rigour in MTE.

### **The Teacher-Researcher (JH)**

After her initial act of inquiry (Cycle 1), JH designed further cycles of inquiry, acted on her designs, collected data and reflected on outcomes. The following is a brief summary of her cycles of inquiry. (For further information on this activity, see Jaworski,1998.)

- Cycle 1: Counting instances of mathematical or non-mathematical chat
- Cycle 2: Estimating and noting percentages of mathematical and non-mathematical chat during lessons. Growing awareness of different kinds of chat.
- Cycle 3: Looking out for different kinds of chat; noting those whose ‘quality’ she valued.
- Cycle 4: Audio-recording conversation in a pupil group. Listening and analysing. [Shift towards formal research methods and thinking]

### **So, what is research**

According to Lawrence Stenhouse, research is “systematic inquiry made public” (1984, p. 77). John Elliott defines action research as follows:

... the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it’. It aims to feed practical judgement in concrete situations, and the validity of the ‘theories’ or hypotheses it generates depends not so much on ‘scientific’ tests of truth, as on the usefulness in helping people to act more intelligently and skillfully .... In action research ‘theories’ are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice (1991, p. 69).

In the MTE project we engaged in research in a variety of forms. Insider research might be seen in the spirit of the definition from Elliott, although its nature varied for each of the teacher-researchers. For educator researchers it consisted of analytic reflections on the activity and data arising from the project. Outsider research consisted of educator-researchers conducting formal academic research into the activity within the project. This included data collection in schools as indicated above, recordings from meetings, and data-grounded-theoretical analysis of the range of qualitative data we collected. Just briefly, analysis started with factual summaries of meetings, with careful critique of interpretations, coding of these summaries, categorisation from codes, recognition of significant episodes or events and closer scrutiny of the full data relating to these events. I might contrast the research process sketched here with that engaged in by the teacher-researchers as follows:

### **Formal Educational Research**

Formal research starts from a position of wanting or needing to know, from which research questions are defined, research is designed with attention to theoretical principles and associated research methods are agreed. It attends closely to validation of data and to the ethics of research with human beings. It generates new knowledge of a generalisable nature. It disseminates findings in a variety of ways. It may result in new practices, but this is not an expectation.

We want to know →  
Research Questions →  
Research Design (Methodology+Methods) →  
Data Collection →  
Data Analysis →  
Validation →  
Ethics →  
Results/Findings →  
New Knowledge (Dissemination)  
[New Practice?]

### **Practitioner Research**

In contrast, practitioner (action) research, starting similarly with wanting or needing to know, followed by determination of initial research questions moves into a set of action cycles (the stages labeled \* below). It generates new knowledge for the practitioner, not necessarily generalisable. It may be disseminated to other practitioners. It results in new practices.

We want to know →  
\*Research Questions →  
\*Plan for action →  
    \*Action (new practice?) →  
    \*Reflection on action →  
New knowledge [Dissemination?]  
New Practice

### **The Researcher Community**

The developing community was a critical feature of the MTE project. We held twice-termly meetings of all researchers. In the first year these were during the day and the project paid for lesson cover if necessary. In the second year, for which there was no official funding, meetings were held after school because teachers wanted them. We always had food and tea or coffee. The meetings were seen as a social setting for meeting like-minded professionals and discussing issues close to the heart of the participants. We developed trust in supportive ways of interacting, and people felt able to ask questions, expose weakness or ignorance and to suggest possibilities.

All researchers asked questions and raised issues. Teacher-researchers described experiences and issues from their research and wider concerns of school and classroom. They acknowledged difficulty of fitting research into busy practice and how project meetings or educator-researcher visits to school stimulated or catalysed research activity. In our later analyses, educator researchers described this responsive research activity as “lurching” into activity whenever a visit or a meeting suggested it was important to have something to report. This was an important aspect of learning from the project. Teacher-researchers gained ideas (about research and teaching) from other teacher-researchers and some set up visits to each other’s schools. Educator-researchers encouraged methodological discussion about the nature of being a researcher, with critique on methods and evidence for findings. They offered input on relevant literature or research findings as these seemed to fit with teacher-researchers’ experiences and issues. Teacher-researchers developed awareness of research/enquiry and came to think of themselves as researchers.

I follow this discussion with some brief points from our various learning in the project.

### **JH within the community**

- Acknowledged ‘lurching’ – that her next cycle of research might be triggered by the imminent visit of the educator-researcher or a project meeting.
- Showed clear development of ideas from one cycle of research to the next – we described this as evolution.
- Acknowledged developing confidence in being a researcher.
- Started to articulate more clearly her own learning from the research and to implement it in her planning for teaching.
- Wrote an article about her learning in the project that was published in Mathematics Teaching (Hall, 1997).
- Gained a government scholarship [forerunner of BPRS<sup>2</sup>] to do further research in her classroom

### **Educator-researchers within the community**

- Experienced the dual role of educator and researcher: supporting teachers in their research in a variety of ways, helping sustain teacher research (including being a mentor for a teacher).
- There was a lack of clarity in the supportive role; for example, we interpreted it as reacting to teacher’s perceived needs rather than leading or advising (as say in a role of research director or doctoral supervisor).
- Where the role involved both teacher support and formal research, we experienced the difficulty of separation of these roles and this raised issues for the project

### **Implications and Consequences of MTE**

- ‘Evolution’ showed clearly the learning and new knowledge of the teacher-researchers.
- Teacher-researchers’ writing indicated confidence in having something to say and communicate; and worth making the effort to write which was not easy for most of them.
- ‘Lurching’ indicated the degree of dependence of teacher-researchers’ research on the project.
- Educator-researchers explored their own levels of involvement as educators and researchers in supporting and researching teacher research.
- Educator-researchers learned about the potential of teacher research as a developmental tool in improving teaching.

## **Key Characteristics of the MTE Project**

### **Knowledge and Learning**

Through research involving inquiry and reflection, teachers’ and educators’ knowledge developed in both theoretical and practical terms, both of which were important to developing confidence and articulation of learning. This new knowledge included practical (finger-tip) knowledge linked to the security of theoretical (book-based) knowledge. It was not “I know it because I’ve read it”, but, “I know it because I’ve experienced it, AND it accords with what someone else wrote about”.

---

<sup>2</sup> Best Practice Research Scholarships, awarded by the government to teachers who applied and satisfied the criteria. Usually £2-3000, of which some had to be used to gain support from a Higher Educational Institution. (<http://www.dfes.gov.uk/bprs/>)

### **Inquiry and Reflection**

In the initial stages of the project it was clear that research is difficult for teachers to think about if they have never been involved in research. Inquiry is easier to imagine – asking questions, doing something and thinking about what happens. We used the term ‘inquiry’ rather than research, because teachers seemed more comfortable with the idea of engaging in inquiry. Research seemed much more formidable. We recognized that the reflection in which teachers engaged fostered a more knowledgeable practice: thinking about what happens and using it to do something new is not just a new practice, it is a more overt practice. The importance of the support of other researchers - for sharing, confirming, gaining new ideas, realising you’re not alone, building confidence – was clear. Thus knowledge-and-learning is dialectical with inquiry-and-reflection (Jaworski, 2003).

### **Insiders and Outsiders**

Mutual engagement led to deeper understandings and trust on both sides, both insiders and outsiders contributed to and learned from the project. There was different knowledge and skills, and different roles and goals between insider and outsider research, but together they enabled the learning within the project. The supportive nature of working together was evident. Power and responsibility rested initially with the outsiders, but insider confidence and understanding grew throughout the project.

### **Individual and Community**

Each person was an individual, and individual learning/ growth of knowledge and development of practice was evident. Each person was a member of one or more communities which provided important encouragement and support in many ways. A community forces all to be aware of and tackle wider sociosystemic conditions, issues, dilemmas, and constraints. The project made us all aware of such sociosystemic factors, in and out of school, and making them more overt potentially made it more possible to address them through action.

### **Communities of inquiry**

I suggest that, in the MTE Project, we developed a community of inquiry. The term derives from community of practice (Lave and Wenger, 1991) in which knowledge is seen to be in the practice, and practitioners within a practice are seen to have different degrees of legitimate participation. Newcomers are gradually drawn into expertise through their participation becoming ultimately old-stagers in the practice – experienced, skilled members, legitimately central to activity and knowledge. A feature of a community of inquiry that distinguishes it from a community of practice, according to Gordon Wells (1999), is

the importance attached to meta-knowing through reflecting on what is being or has been constructed and on the tools and practices involved in the process (page 124, my emphasis).

He adds that

the construction of understanding is a collaborative enterprise (p. 125).

We can see in here links to my characteristics above in terms of knowledge and reflection and their links to action. Donald Schön extends tacit knowledge to consider knowledge-in-practice, which through reflection-on-practice can become more overt, leading to reflection-in-practice which brings with it greater power over classroom decision making (e.g., 1987). John Dewey (1933) wrote about reflection in the following terms:

demand for the solution of a perplexity is the steady and guiding factor in the entire process of reflection (p. 14)

and Stephen Kemmis (1985) wrote of the reflective process as demanding action.

We are inclined to think of reflection as something quiet and personal. My argument here is that reflection is action-oriented, social and political. Its product is praxis (informed, committed action) the most eloquent and socially significant form of human action. (p. 141).

John Mason has introduced a theoretical perspective that he calls the discipline of noticing, suggesting that awareness of what we notice in the moment of noticing is empowering in its potential for changing action. (e.g., 2002).

I see in these brief references a charting of a developmental process, starting from naïve ideas of inquiry, through action and reflection in increasingly knowledgeable action steps, leading to informed committed action. It is in this last stage that development can really happen. It is not that the process leads to 'the answers', but that members in the process, as part of a community, become able to take responsibility for developmental issues and concerns and work to address them. We might see this as research in or as practice. 'Meta-knowing', 'reflecting on what we know', implies reflecting on action in the process of engagement in action: or reflecting-in-action (Schön, 1987) or noticing in the moment (Mason, 2002). Seth Chaiklin has written, powerfully in my view,

Social science research has the potential to illuminate and clarify the practices we are studying as well as the possibility to be incorporated into the very practices being investigated (Chaiklin, 1996, p. 394, my emphasis).

Thus I see research itself as a developmental tool. For the educator researcher we see formal research, sources of evidence, validated findings and published papers. For the teacher researcher AND educator-researcher-as-practitioner we see realisation (reification?) of theory-in-practice (or praxis) and hence the development of practice.

## References

- Bassey, M. (1995). Creating Education Through Research. Edinburgh: British Educational Research Association.
- Chaiklin, S. (1996). Understanding the Social Scientific Practice of Understanding Practice. In Chaiklin, S. & Lave, J. (Eds.) Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1933). How We Think. London: D. C. Heath & Co.
- Elliott, J. (1991). Action Research for Educational Change. Milton Keynes: Open University Press
- Hall, J. (1997). Some Investigations about Mathematical Talk. Mathematics Teaching, 159.
- Jaworski, B. (1994). Investigating mathematics teaching: A constructivist inquiry. London: Falmer Press.
- Jaworski, B. (1998). Mathematics Teacher Research: Process, Practice and the Development of Teaching. Journal of Mathematics Teacher Education, 1 pp 3-31.
- Jaworski, B. (2003). Research practice into/influencing mathematics teaching development: Towards a theoretical framework based on co-learning partnerships. Educational Studies in Mathematics, 54, 2-3 pp. 249-282
- Kemmis, S. (1985). Action Research and the Politics of Reflection. In D. Boud, R. Keogh, and D. Walker (Eds.) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- McIntyre, D. (1995) 'Initial Teacher Education as Practical Theorising: a response to Paul Hirst' in British Journal of Educational Studies, Vol. XXXXIII, No 4.
- Mason, J. (2001). Researching your own Classroom Practice: From Noticing to Reflection. London: Routledge Falmer.
- Schön, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner. Oxford: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1984). Evaluating curriculum evaluation. In C. Adelman (Ed.), The politics and ethics of evaluation. London: Croom Helm.
- Wells, G. (1999). Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (Ed.) (2001). Action, Talk and Text. Learning and Teaching through Inquiry. NY: Teachers College Press.



# Forskning på grunnskolelæreres kunnskapsgrunnlag og konsekvenser for lærerutdanningen

Elsa Løfsnæs, Høgskolen i Nesna [sesjon A1 Profesjonsforskning]

Med grunnlag i egen dr.gradsforskning på fådeltskolelæreres pedagogiske tenkning og undervisningsplanlegging (Løfsnæs 2002), fødtes behovet for å videreutvikle egen undervisningsvirksomhet i lærerutdanningen i tråd med sentrale konklusjoner i forskningsarbeidet. Disse konklusjonene omfattet for det første *lærernes kunnskapsgrunnlag for tilrettelegging av undervisning*, altså de kunnskapene som det syntes nødvendig at lærerne hadde. For det andre måtte konklusjonene om *hvordan lærernes kunnskapsutvikling kunne forstås kunnskapsteoretisk*, dvs. hvordan kunnskapene framsto som praksiskunnskaper i relasjon til teoretiske eller formelle kunnskaper, gi konsekvenser for undervisning i lærerutdanningen.

## Sentrale trekk ved de kunnskapsgrunnlagene som syntes å gi gyldig undervisning

*Undervisning kan bare forstås som helhetlige sammenhenger. Vi kan ikke fortsette å gi studentene kunnskapsbrokker og håpe på at de selv skal sette det sammen til helhetlig forståelse.*

Gjennom å forsøke å forstå undervisning som helhetlige sammenhenger, ble det tydeliggjort at begrep som for eksempel omsorg eller ansvarslæring, kunne gis svært forskjellig betydning. Omsorg kan for eksempel på den ene side forstås som noe som læreren forholder seg til når noe ubehagelig skjer eller tilknyttet individuell tilpasning av undervisningen, eller det kunne på den annen side også inkludere lærerens bestrebelser for å få elevene til å vise omsorg for hverandre. I det siste tilfellet inkluderte omsorgsbegrepet undervisningsdidaktikk i en videre betydning.

Flere av lærerne syntes å bli mye opptatt av en måldimensjon, for eksempel den faglige læringen eller elevenes frihet til selvstendige valg. Slik vektlegging syntes å føre læreren inn i selvforsterkende spor. Med selvforsterkende spor menes at læreren er opptatt av enkeltdimensjoner som er av betydning for meningsfull undervisning, og at betydningen av denne dimensjonen lett forsterkes når læreren engasjerer seg i den tenkningen som denne måldimensjonen bygger på. Dette syntes å hemme det brede målrepertoar som læreplanen framhever.

Fokus på enkeltdimensjoner betegner det som Wagner (1984) kaller «a knot» («en knute»), dvs. at læreren er veldig opptatt av en bestemt dimensjon i undervisningssammenhengen. Det fører til at læreren opplever vanskelige dilemmaer. Det synes likevel vanskelig å finne en alternativ rutine når de forventete forhold ikke er innen akseptabel toleransegrense. Omtrent samme mekanismer gjør seg gjeldende på organisasjonsnivået (Barnes 1993:31).

*De fleste lærerne mestret for øvrig for dårlig å inkludere den sosiale dimensjonen i undervisningssammenhengene. Undervisning er interaksjonell handling, og et inkluderende fellesskap framsto som en sentral forutsetning for meningsfull undervisning.*

Når den sosiale dimensjonen i læringsprosessene ikke ble viet nok oppmerksomhet ved siden av den faglige læringen, syntes det å virke uheldig på læringsmiljøet. Faglig sterke elever syntes å overta holdninger som signaliserte en kontrollfunksjon og ytre krav, og fikk dermed

stor makt over andre elever. De som ikke mestret å hevde seg så godt i det gjeldende systemet, ble den skadelidende part.

Det samme skjedde når læreren forventet at elevene som gruppe skulle ta ansvar, uten at denne ansvarslæringen ble satt i system og fulgt opp av lærer. Da var det noen av elevene som dominerte andre, noe som selvsagt måtte få innvirkning på hvordan andre elever forholdt seg i læreprosessen. De som ikke kunne hevde seg i sammenhengen, måtte da innta en medløpende holdning. For dem fikk da undervisningen et teknisk preg, dvs. at det ble noe som de passivt innordnet seg i forhold til i stedet for å bidra ut fra egen forståelse og egne behov.

Når læreren derimot hadde en tydelig tilrettelegging ut fra både faglige, ferdighetsmessige og sosiale mål, og hadde en dialog med elevene i måldefinering og evaluering, syntes det å utvikles det Grannis (1978) kaller noe bakenforliggende som dempet spørsmålet om elev- eller lærer-kontroll.

Etter som undersøkelsen var rettet mot lærere med aldersblandet undervisning i fådelt skole, ble behovet for at elevene tok selvstendig ansvar og støttet hverandre i et inkluderende fellesskap framtrædende. Dette skulle imidlertid i følge L97 være et mål for all grunnskoleundervisning.

*Meningsfull undervisning krever utvikling av felles metabevissthet om framgangsmåter i arbeid og samhandling.*

Det skyldes sannsynligvis den betydningen som følelsene har i sammenhengen. Følelsene koples spontant inn som emosjonelt ladete erindringer (Goleman 1997). Forholdene vi lærer under gir oss i stor grad en medlæring som igjen virker inn på motivasjonen og læringsutbyttet. Forskning viser at det i stor grad gjelder barn (Hundeide 1989) og unge voksne (Packer 1985). Det er grunn til å tro at det i større eller mindre grad gjelder oss alle.

For å utvikle god samhandling mellom alle parter, syntes det nødvendig at læreren i en dialog med elevene stegvis tilrettela undervisningen med tanke på både faglig tilpasning, samhandling elevene imellom og mestring av arbeidet. Når læreren for eksempel stegvis tilrettela for at elevene på egen hånd skulle mestre framgangsmåtene i prosjektarbeid, kunne elevene ta ansvaret og læreren holde seg i bakgrunnen, men være tilgjengelig om behov. Den stegvise tilretteleggingen gjorde at elevene hadde et forståelsesgrunnlag for felles kommunikasjon. Samtidig som det selvsagt var viktig at de faglige temaene engasjerte elevene, syntes det å være like så viktig at elevene mestret samhandlingen og framgangsmåtene i arbeidet.

Jeg forstår dette som Grannis betegner som noe bakenforliggende, som elevenes og lærerens felles metabevissthet om det som skal skje i undervisningen og det som har skjedd i en bestemt sammenheng. Hansen (2000) framhever, på grunnlag av en tolkning av Bateson, slik meta-bevissthet. Denne bevisstheten utgjør et grunnlag for hvilke forventninger elevene har til arbeidsprosessen, og deres forståelse av hvordan de kan forholde seg i arbeidet og samarbeidet. Hansen framhever at den felles bevisstheten som utvikles i et læringsfellesskap, er et grunnlag for henvendelse og henvisning. Det er et grunnlag for aktiv og meningsfull læring.

Metabevisstheten er nært knyttet til de handlingsmønstre som utvikles i fellesskapet. Handlingsmønstrene utvikles på grunnlag av gjensidige forventninger, erfaringer og utvikling av felles læringsmiljø. Undervisningen kunne bare forstås som helhetlige sammenhenger, og det prosessrettede ved undervisning var meget framtrædende.

Slik metabevisthet om undervisningen kan bare utvikles i en målrettet dialog mellom lærer og elever. Lærerens tilrettelegging av læringsprosesser og oppfølging av læringsprosessene framsto derfor som sentrale sider ved undervisning som skulle oppleves gyldig for elevene. Det skapte trygge rammer for utfoldelse og engasjement. Utvikling av metabevisthet er nært knyttet til aktiv deltakelse og engasjement.

Metodebruk som ga elevene muligheter til å være aktive og ta selvstendig ansvar, syntes å måtte utvikles suksessivt over tid. Når metodebruk som for eksempel prosjektarbeidsmetoden var innarbeidet, syntes metodebruken i seg selv å styrke elevenes metabevisthet om framgangsmåter i arbeid og samhandling. Praktisering av involveringspedagogisk samtalering syntes likedan å bidra som et grunnlag for det å støtte hverandre og spørre hverandre om råd, samt det å gi hverandre positive og oppmuntrende tilbakemeldinger på godt utført arbeid.

Den aktive samhandlingen og metabevisthet om mål og læringsprosesser framsto som sentrale forutsetninger for det som kunne forstås som gyldig grunnskoleundervisning. Aktiv samhandling og metabevisthet om målsetninger og læringsprosesser kan neppe være mindre betydningsfullt i lærerutdanningen.

I min konklusjon på denne forskningen sammenholdt jeg hva som syntes å gi gyldig undervisning for elevene med en pragmatisk tolkning av hvordan lærernes kunnskaper utvikles. Denne konklusjonen tilkjennega at elevenes læringsprosesser og lærernes læringsprosesser har sammenfallende trekk. Undervisningen syntes å gi personlig mening og relevans for elevene ut fra hvordan de mestret å involvere seg i de helhetlige undervisningssituasjonene. For elevene framsto en gyldig undervisningssituasjon som en helhetlig "livs-læringsprosess". Det er mye som tyder på at lærernes kunnskapsutvikling må forstås på samme måte.

### **Hvordan kunne lærernes kunnskapsbaser forstås kunnskapsteoretisk?**

*De kunnskapene som lærerne uttrykte i begrunnelser og årsaksforklaringer var preget av en praksisnær språkdrakt.*

*Det syntes også å være et generelt trekk at teoretiske kunnskaper som ikke var forent med praktiske kunnskaper, i stor grad hadde blitt glemt.*

Samtidig hadde ikke lærerne problemer med å definere klare mål med det de gjorde. Teoretiske kunnskaper syntes å være med i bildet i den grad slik kunnskap var forent med praktisk kunnskap. Samtidig som vi forholder oss til teori og praksis som to typer kunnskap, er altså disse typene kunnskap forent i lærerens personlige og praktisk omsettbare kunnskap.

For å forsøke å forstå lærernes kunnskaper og hvordan læreres kunnskapsutvikling skjer, gikk jeg til teoretiske kilder som forsøker å forklare læreres kunnskapsutvikling. En sentral kilde for å forstå utviklingen av læreres kunnskaper er hvordan Johann Friedrich Herbart (1989) forklarte slik utvikling, og hvordan det som betegnes som utvikling av "pedagogisk takt" kan forstås som læreres kunnskapsutvikling.

*Herbart (op.cit.) forklarte lærerens læringsprosess som en "tanke-livs prosess". Han vektla det personlige, intuitive og prosessrettete i enhver læringsprosess, og framhevet lærerens selvstendige tenkning. Undervisning er praktisk handling, og lærerens perspektivmessige utgangspunkt for forståelse utvikles i nær tilknytning til en praksisforståelse.*

Herbart oppsummerte lærerens forståelse med begrepet "pedagogisk takt". Han forklarte "pedagogisk takt" som mellomledet mellom teori og praksis.

*Slik begrepet "pedagogisk takt" utredes i litteraturen (Metz 1995), må den personlige og livsnære kunnskapen som dette representerer, sies å utvikles som en helhetlig, praksisnær fornemmet innsikt.*

"Pedagogisk takt" eller personlig innsikt utvikles ikke gjennom at en gradvis får en formell eller teoretisk intuitiv kunnskap, men som en helhetlig livs-lærings kunnskap. Condillac (ibid.) tolker Herbart begrep "pedagogisk takt", og beskriver denne kunnskapen gjennom bildet av en marmorstatue som bare er i stand til å persipere. Den er en sjel fri for alle idéer avsondret fra den ytre verdenen ved sitt harde skall. Med tiden erverver den seg imidlertid gradvis alle sanser. Statuen blir etter hvert et totalt bevisst individ på en slik måte at den gjennom sine sanser blir i stand til å persipere. Egoet er her summen av alle sansene. Oppfatningen og tenkingen er imidlertid immateriell, nemlig den uforanderlige sjelen.

Den eneste sansen som tillater statuen å konkludere med andre objekters eksistens, er iflg. Condillac den taktile sansen. Hvis statuen berører seg selv, gir dette enn annen sansefornemmelse enn det gir å berøre et annet objekt. Denne forskjellen er basisen for bevis av den ytre verdenens eksistens. På samme tid utgjør det forskjellen mellom idéer og fornemmelser så vel som forbindelser mellom dem.

Bildet til Condillac forsøker å vise oss at læringen er helhetlig. Slik jeg forstår det, må den enkelte lærer personlig berøres samtidig som han hun konkret forholder seg til det som skjer ut fra sin førforståelse. Handling og forståelse er nært knyttet sammen.

*Læringsprosessen dreier seg ikke kun om å mental forståelse som grunnlag for handling, men om å bli berørt med hele sin personlighet som grunnlag for praksisforståelse.*

Det er vel også slik personlig og meningsfull læring skjer, som livsrelevante og meningsfulle sammenhenger i helhetlig levd liv. Som for Condillacs statue aktiveres mange sanser i mennesket, slik at det til syvende og sist bare kan helhetlig forstås i sin sammenheng. Dette gjelder lærerens så vel som elevenes eller studentenes læringsprosesser.

House (1974) fant at lærere lærte vel så mye gjennom tilfeldige kontakter med andre lærere som de lærte av å delta på kurs. Denne erkjennelsen styrker også forståelsen av læring som en personlig og i øyeblikket relevant innsikt for handling i en meningsfull sammenheng. Læringen må oppleves relevant og meningsfylt i relasjon til det aktuelt levde livet.

*Lærerens tilrettelegging må, i tillegg til at den alltid må bygge på personlig ervervet pedagogisk «takt», ha sine røtter i en helhetlig balansert for tiden gjeldende ide-historisk betraktning. Da blir det velinformert kunnskap som på en personlig måte kan begrunnes og underbygges, og samtidig rasjonelt forklares.*

Lærerutdanningen må ta sikte på å utvikle en forståelse av kunnskapsutvikling som både en personlig og helhetlig læringsprosess.

*Den personlige forståelsen har sterkt preg av «common sense» eller "hverdagskunnskap", og studenten må selv være i sentrum i sin læringsprosess.*

Vi forstår fullt ut bare det som gir mening for oss i våre hverdagsvirkeligheter, det vi kan forholde oss til. «Common sense»-uttrykker selvfølgeligheter, men reviderbare selvfølgeligheter. Vi kan revidere vår forståelseshorisont stykkevis gjennom refleksjon og implisitt forståelse (Sivertsen 1996, s. 69).

«Common-sense» utgjør en standard for hva vi kan være sikre på, det som har blitt selvfølgeligheter for oss. I eventuelle konflikter mellom «common sense» og vitenskapelige kunnskapsaspekter må vitenskapen vike for «common sense»- oppfatninger (Sivertsen 1996, s. 67).

Disse «common sense»-pregete oppfatningene utgjør vår personlige forståelseshorisont (ibid., s. 68). Forståelseshorisonten utgjør en bakgrunn for de oppfatninger vi er oss bevisst til enhver tid. De utgjør som sådan også en forventningsskapende helhet. Enten vi er oppmerksomme på det eller ikke, forstår vi noe i samme grad som det passer med de forventningene vi har.

Både teoretisk og praktisk kunnskap er nødvendig for å styrke engasjementet og den yrkesetiske dimensjonen i lærerens tenkning.

*Teoretisk kunnskap blir imidlertid stående på et «utenpånivå» hvis ikke denne kunnskapen integreres med kontekstuell praktisk kunnskap.*

Min konklusjon var dermed at vi i lærerutdanningen, foruten tilkoping til den øvingsundervisningen de får, må forsøke å aktivere studentene i analyse av praksistilfeller slik at de kan engasjere seg mer helhetlig og kople teoretiske kunnskaper til praktiske, helhetlige sammenhenger.

## **Konsekvenser for lærerutdanningen**

Som en konsekvens av konklusjonene fra grunnskoleforskningen, måtte jeg forsøke å gjøre læreprosessene i lærerutdanningen mest mulig personlige, meningsfulle, aktive og modellpregete. Slik jeg så det, måtte det på samme måte som i grunnskolen innbefatte et flervitenenskapelig syn på læring, en balansegang mellom målrettet tilrettelegging og selvforvaltning i læringsprosessene, dvs. prosesser der studentene satte sin egen læring i sentrum. Jeg mente at flere innfallsvinkler ville styrke hverandre, og at selvforvaltet læring krever tydelig tilrettelegging, strukturer som gir klare rammer og støtter studenten i læringsprosessene.

Det var et sentralt mål at de skulle føle at denne prosessen var det sentrale i studiet, at de selv sto i sentrum for sin egen læringsprosess. For at den prosessen skulle bli effektiv, måtte de komme forberedt til timene.

### **Vektlagte strategier:**

- En gradvis utvikling mot problembasert læring gjennom drøfting av praksiseksempler, og koping mellom teori og praksisperspektiver.
- Periodeundervisning. Med 2 ½ vektall pedagogikk i mine klasser på 2. studieår, ble det nødvendig å konsentrere undervisningen om noen perioder.
- Tilrettelegging av leseplan, der pensumlitteraturen ble fordelt i forhold til undervisningsemner/undervisningsperioder. Kompendier ble lagt ut på hjemmesiden før undervisningsperiodene. Kompendiene oppsummerte sentralt lærestoff, og gjorde at de kunne få nærmere anvisning om vektlegginger i pensumlesningen. Det forutsattes at kompendiene og/eller bestemte deler av pensumlitteraturen ble lest som grunnlag for undervisningen.
- Skrivning av mapperefleksjoner som vektlegger personlige refleksjoner, eksemplifisering og drøfting.
- Det blir problematisk for studentene å skrive gode mapperefleksjoner hvis de ikke har vært med i prosessene i undervisningstiden.

- En utviklingsprogresjon i skriving av mapperefleksjoner, fra en veiledning som har litt preg av rådgiving, tilknyttet temaet kommunikasjon og gruppeprosesser, til mer fleksible innfallsvinkler og selvstendige valg av fordypning/framstilling.
- Ikke bestemte krav til sjanger/sjangere, ikke krav om utgangspunkt i definert problemstilling i starten. En utviklingsprosess. Målet er å opparbeide troen på egen skriving og på egne refleksjoner.
- Mapperefleksjonene vurderes bestått/ikke bestått. Det gis veiledning underveis. Noen mapper utvikles i grupper. Den enkelte student kan videreutvikle sine mapper fram mot eksamen.
- Muntlig eksamen 3. studieår der det tas utgangspunkt i 3 mapperefleksjoner. Det snakkes da om det som berører temaene, og det er mye, for det meste henger sammen.
- Klare tidsfrister for innlevering. Hvis levering etter tidsfrist, får de ikke vite hva som var bra eller dårlig, kun bestått eller ikke bestått.
- Systematisk arbeid med samarbeidsprosessene (over tid), gjennom definering av prosess-mål og evaluering av samarbeidsprosesser. Dette arbeides også med gruppeprosessene om det synes å fungere godt. En målsetning med det er også at de som en selvfølge skal bli vant med å ha den sosiale siden av læringsprosessene med i mente.
- I en klasse måtte jeg vektlegge at de skulle lære å skille mellom å opptre profesjonelt og å være nære venner. De skal være vennlige og imøtekommende uavhengig av sympatier og antipatier.
- Kommunikasjon om målsetninger med undervisningsopplegg og evaluering av måloppnåelse ble sett som sentralt for utvikling av metabevissthet om undervisningsprosessene som grunnlag for medansvar, og som grunnlag for forståelse for sammenhengen mellom teori/formale kunnskaper og praksis.
- Arbeidsformen gikk ofte etter følgende formel: a) Innledende forelesning (kort) som oppsummerte noen sentrale momenter, b) gruppedrøfting, c) plenumsdrøfting. Etter hvert ble det mindre og mindre forelesning, og mer og mer gruppe- og plenumsdrøftinger. Det var noe avhengig av tema. Gruppedrøftingene gikk ofte ut på å drøfte og problematisere i relasjon til praksiseksempler. Noen ganger ble det gitt drøftingsoppgaver som krevde mer spesifikke teoretiske underbygging.
- Hjemmeside for hver klasse på nettet fungerte som støtte i selvstendigjøringen av studentene. Der ble fagutvalgsreferater også lagt ut.

## Konklusjoner

Kontinuerlig evaluering skjedde gjennom fagutvalgsmøter på bakgrunn av utfylling av evalueringsskjemaer. Studentene kunne i tillegg rapportere fra "klassens time". Svært mye evaluering skjedde som en uformell kommunikasjon tilknyttet avklaring av målsetninger med undervisningsopplegg og som uformelle samtaler i pauser og lignende. I denne sammenhengen må konklusjonene kun skisseres i grove trekk.

- **Studentene bruker en mer hverdagspreget og personlig språkbruk tilknyttet teoretiske begrep**

Studentene ga gjennom studieløpet sterkt uttrykk for at det ga mening for dem å drøfte praksistilfeller, men noe får studenter kunne tenke seg mer forelesninger. Noe forelesninger ble det selvsagt, både innledningsvis og tilknyttet plenumsoppsummeringer. Det at forelesningene var korte, gjorde nok at mange klarte å få med seg det som ble sagt. Samtidig er det selvsagt noen som i større grad enn andre mestrer å få mye ut av lengre forelesningsøkter, men disse syntes å utgjøre unntaket mer enn regelen. Jeg syntes å merke at studentene utviklet en mer personlig og sikker kunnskap. De uttrykte seg lettere og

brukte et mer avslappet hverdagspråk, ikke minst når de reflekterte over erfaringer fra praksisperiodene.

Drøftingen av praksistilfeller utgjorde en svært viktig prosess for de studentene som i særlig grad trengte å bearbeide sin førforståelse. Sett i relasjon til det, har en som lærer i lærerutdanning også et dilemma med hensyn til balansegangen mellom å lytte til personlige holdninger og synspunkter grunnet i egen oppvekstbakgrunn, og andre studenters behov for fortgang i prosessen. Lesningen på forhånd, ga likevel god fortgang i prosessen.

- **Stort engasjement og aktivitet i timene**

Vektleggingen på drøftinger i grupper og plenum gjorde at studentene ble meget aktive.

- **En mer krevende, men også mer interessant undervisningsprosess**

I plenumsoppsummeringene måtte jeg balansere mellom flere måldimensjoner, kunne trekke fram det sentrale i det som ble uttrykt, kunne gripe øyeblikket til å fokusere på spesielle momenter og forsøke å lede diskusjonene på mest mulig konstruktive måter. Jeg måtte også sørge for at plenumsoppsummering ikke fikk preg av repetisjon, men at momenter og sammenhenger ble løftet fram og tilført utvidete perspektiver. Studentene skulle sosialisertes inn i læreryrket, og deltakelse i læringsprosessene ble sett som helhetlige erfaringsprosesser og analysert som sådanne.

- **Mapperefleksjonene ble et sentralt ledd i selvforvaltet læring.**

Alle, unntatt en, i de tre klassene hadde positive vurderinger til skriving av mapperefleksjoner

- **Variasjon i undervisningen**

Implisitt i tilnærmingen lå også forskjellige metodevariasjoner i gruppearbeidsfasen. De må erfare metodebruk som kan gi overføringsverdi til grunnskolen. Jeg forsøkte også å vektlegge at de skulle ha den sosiale siden av læreprosessen med i mente i gruppeprosessene. Det kunne virke som unødvendig å minne dem på det enkelte ganger, særlig hvis prosessene fungerte bra, men jeg mente at de skulle venne seg til å ha den siden av læreprosessen med i mente.

- **Balansegangen mellom tilføring av formelle kunnskaper og personlige refleksjoner fungerte godt**

Om ikke alle leste like godt på forhånd, ble det likevel en bra kopling mellom refleksjoner og formelle kunnskapsaspekter undervegs i prosessene. Det ble hele tiden ”trukket tråder” til formelle kunnskapsmomenter.

- **Krevende arbeid å skrive gode praksistilfeller, men et arbeid som gikk lettere etter hvert**

Praksistilfellene må fange sentrale teoretiske momenter, åpne for at studentene kan problematisere og se helhetlige sammenhenger. Studentenes klarte ikke i selv å samle praksistilfeller som fungerte slik, men studentenes praksistilfeller kom bra til nytte i sammenheng med skrivingen av mapperefleksjonene.

- **Konklusjon om videreføring**

Min intensjon var å skape en større tilknytning til drøfting av praksiscase og problematisering, som grunnlag for å senere gjennomføre PBL-metoden med alle sine sju steg. Studentenes siste studieår, for disse klassene 3. år, vil det bli både større

problembasering og noen større forelesningsdeler. Min konklusjon er at jeg vil videreføre denne måten å arbeide på i de to første studieårene, og generelt, men også gå videre etter det.

## LITTERATUR:

- Barnes, D. (1993): The Significance of Teachers' Frames for Teaching. In Russel, T. and Munby, H. (Eds.): *Teachers and Teaching. From classroom to reflection*. London; New York; The Falmer Press, pp. 9-32.
- Goleman, D. (1997): *Emosjonell intelligens. Å tenke med hjertet*. Oslo, Gyldendal.
- Grannis, J. C. (1978): Task engagement and consistency of pedagogical controls: An ecological study of different structured classroom settings. *Curriculum Inquiry* 8, pp. 3-37.
- Hansen, N.B. (2000): *Pædagogikkens treklang. Et oppgjør med dualismen i dansk skoletenkning*. København, Gyldendals Uddannelse.
- Herbart, J. F. (1989): *Sämtliche Werke*. Aalen 1989, del 1, s. 284-290.
- House, E. (1974): *The politics of Educational Innovation*. CA, Berkeley, McCutchan.
- Hundeide, K. (1989): *Barns livsverden*. Oslo, Cappelsens Forlag.
- Løfsnæs, E. (2002): *Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnsfag på faddeltkolens mellomtrinn*. Trondheim, NTNU, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Metz, P. (1995): Interpretations of Herbart's Pedagogical Tact. In Hopmann, S. and Riquarts, K. (Eds.): *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel, Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, pp. 107-123.
- Packer, M.J. (1985): *The Structure of Moral Action: A hermeneutic Study of Moral Conflict*. New York, Karger.
- Sivertsen, J. (1996): *Vitenskap og rasjonalitet*. Oslo, ad Notam Gyldendal.
- Wagner, A. C. (1984): Conflicts in consciousness: imperative cognitions can lead to knots in thinking. In Halkes, R. and Olson, J.K (Eds.): *Teacher Thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets & Zeitlinger, pp. 163-175.



# Dramaturgi og didaktikk – mellom i og om

Geir Karlsen, dr. philos. - Program for lærerutdanning, NTNU  
[Sesjon A1 – Profesjonsforskning]

I paperet vil jeg drøfte hvordan dramaturgiske begrep kan gi mulighet for et sterkere ”praksisnærver”. Mitt utgangspunkt er en kritikk av det språk- og begrepsapparat en finner innen lærerutdanningene om profesjonsutøvelse. Min erfaring som lærerutdanner er at studentene mangler et fokus på hva som skjer i klasserommets ”her og nå” av spontane og ikkeplanlagte prosesser og handlingselementer. Dette skjer som en følge av et ensidig utviklet språk- og begrepsapparat hvor didaktikk blir ensidige ”om”- betraktninger som på en paradoksalt måte fører studenten ut av situasjonen. Jeg arbeider med å utvikle et språk og begrepsapparat som mer fokuserer på ”i”, dvs. studentens mulighet for å gripe fatt i de prosesser som omgir ham/hun og som han/hun uvergerlig også er en del av. Dette språket ”låner” jeg fra en teatervitenskapelig, dramaturgisk tradisjon. Jeg vil følgelig presentere en dramaturgisk modell som kan utfylle de didaktiske modeller som benyttes.

Før jeg går mer eksplisitt inn på dette forsøk på konkretisering, vil jeg imidlertid noe mer helhetlig skissere min kritikk av didaktikkforståelsen, kanskje først og fremst som den blir reseptert i lærerutdanningen. I dette ligger at jeg i denne omgang mer vil fokusere hvordan dette oversettes av lærerutdannere og studenter, enn det didaktisk-teoretiske grunnlaget i seg selv<sup>3</sup>. Sentralt for meg vil det her være å vise hvordan den dramaturgiske tilnærmingen springer ut fra en kritikk og bekymring over en ensidighet i de didaktiske tilnærmingene.

## Om didaktikkens utilstrekkelighet i å tematisere noen av lærergjerningens vesentligste spørsmål

I lærerutdanningen har vi i den tid jeg selv har vært utøver der, dvs. de siste 15 årene, fått en sterk vitalisering av fagdidaktikken. Dette ser jeg som svært gledelig. Både fordi en har i sterkere grad forpliktet seg på utdanningens siktemål, dvs. utdanning av lærere og fordi fagdidaktikken gjør det mulig å fokusere et langt mer sammensatt og mangfoldig bilde av opplæringsutfordringer i skolen. Blant annet vil jeg hevde at muligheten for å realisere idealet om ”tilpasset opplæring”, er avhengig av at det settes inn i den konkrete kontekst og aktualitet som skolens ulike fag representerer<sup>4</sup>. Problemet tilknyttet fagdidaktikken ved at den potensielt forfaller til fagmetodikk, som orienterer seg oppskriftsmessig om det som ”fungerer i klasserommet” og hvor fagdidaktikerne rekrutteres fra de vellykkede faglærerne i skolen, vil jeg la ligge her. I stedet vil jeg drøfte hvilke inspirasjonskilder fagdidaktikken benytter i sin faglighet; hva som er tilfanget for å løfte fagmetodikken over i mot fagdidaktikken.

I utgangspunktet vil jeg holde fram pedagogikkens nødvendige karakter av å være sammenbindende, av å formulere et nødvendig reservoar av premisser, utfordringer og kritiske perspektiv som didaktikken og fagdidaktikken kan og må forholde seg til. Mer pessimistisk kan en se at både pedagogikken og fagdidaktikken unnlater å være et slikt kritisk reservoar og

---

<sup>3</sup> Selv om jeg vil tillate meg å peke på at det nettopp kan være svakheter i det teoretiske grunnlaget som forårsaker den problematiske resepsjonen. Imidlertid vil dette medføre et omfattende drøftings- og analysearbeid, som jeg i denne omgang ikke har anledning til å gå inn på. Jeg er selvsagt også kjent med at det finnes ulike didaktiske tilnæringsmåter og modeller (Myhre 1978) (Gundem 1991), som kan ytterligere nyansere dette bildet. Imidlertid er det mer resepsjonen som er mitt anliggende i denne omgang.

<sup>4</sup> Om dette har jeg tidligere holdt foredraget: ”Dersom tilpasset opplæring skal bli noe annet enn frasemakeri, må det forankres og konkretiseres i den enkelte fagdidaktiske tradisjon” (upublisert notat). Dersom utelukkende vi pedagoger skal behandle temaet, ser det for meg ut til at vi mister den vitalitet og mangfold som ulikhetene i fag representerer. Hva innebærer tilpasset opplæring av muligheter og utfordringer for eksempel for kristendomsfaget, eller for den saks skyld musikkfaget? En pedagogikk uten faglige kontakter og eksempler står i fare for å utvikle en slags velvillighetens retorikk, som i sin generelle form ikke lykkes med å frambringe både motsetningene og problemene, men også mulighetene for å realisere idealet.

i stedet blir bærer av en ureflektert optimisme slik bl.a. Haaland (2000) når han skriver om at en

...betrakter virkeligheten slik den var og ikke har fått med seg at vi er drevet ut av paradiset: Den ureflekterte optimismen får berettigelse og har handlingskraft som instrument for den bestående orden og etablert viten. Det kan hevdes at den ureflekterte optimismen har trukket seg vekk fra teoretisk refleksjon og over i kortsiktig praktisk rettet virksomhet som kan synes uinformert av de store teoretiske problemstillingene (s.11).

Denne ureflekterte optimismen preger etter min mening ikke minst fagdidaktikken, nettopp fordi det ligger et problematisk potensielt nærsynt siktemål til grunn for ens virksomhet.

Spissformulert i form av følgende trivialitet: Hvordan kan faget mitt formidles/organiseres på en slik måte at det gir læringsutbytte?

I det følgende vil jeg kort skissere tre innvendinger mot den resepsjon av didaktikk som skjer i lærerutdanningen, både det mer allmenndidaktiske som tradisjonelt er pedagogikkens domene, og den mer spesifikke fagdidaktikken. Og det blir i forlengelsen av den siste innvendingen at mitt innlegg i det videre vil sentrere seg rundt.

### **Implementeringssyndromet.**

I didaktikkresepsjonen ligger det en nærmest implisitt iverksettingspremiss, hvor en blir et installasjons- og implementeringsredskap for reformer og læreplaner, gjerne initiert av en allianse av ekspert og styringsverk. Denne alliansen blir imidlertid problematisk fordi den forutsetter en teleologisk formålsrasjonalitet, som gir lite rom for tvetydighet og tvil. Denne mangel på tvil og villighet til å være hjelpelig ved ulike former for "moderniseringsframstøt", er noe av det som fører fram til det "skjøgiske" ved pedagogikken<sup>5</sup>. Forholdsvis avslørende ble dette når utdanningsminister Klemet skulle kommentere den forskning som var gjennomført av 75 forskere ved 25 forskningsinstitusjoner etter gjennomføringen av L97. Hun la da på nøyaktig de samme transparenter som hun hadde gjort når hun ga forskerne evalueringsoppdraget. I ettertid ble hun konfrontert med dette av media og svarte betegnende nok slik:

Jeg har sett på hovedfunnene før dette foredraget og vurdert om det var nødvendig å endre foilen der jeg punktvis gjør opp status for kvaliteten i skolen: Det var det i grunnen ikke. Forskerne bekrefter i hovedtrekk det vi vet.<sup>6</sup>

Selvsagt ligger det bl.a. i forlengelsen av en kritisk didaktikk et grunnleggende "hvorfor"-element, men det synes for meg at når didaktikken dras i retning av fagdidaktikk så svekkes dette "hvorfor"-elementet. Spissformulert vil jeg hevde at den kritiske didaktikkens krav til hvorfor-spørsmålet, oppleves som et anakronistisk rop fra det radikale 70-tall, født av og fundert i en ideologisert tilnærming vi i dag har forlatt. Jeg vil hevde at en ikke i tilstrekkelig grad har lyktes med å gi hvorforspørsmålet aktualitet og legitimitet, etter at de store ideologiprojekter falt. På mange måter kan en se didaktikkens dreining mot en implementerende fagdidaktikk i denne sammenheng.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Jeg benytter meg av metaforen det "skjøgiske" som et provokatorisk grep for å spissformulere den "villighet" en viser ved å bidra i implementeringen samt fraværet av kritisk distanse og spørsmål. Den herværende konferanse har etter min mening et uttalt departementalt siktemål som det er avgjørende at en utfordrer, - en implisitt premiss om at "praksis virker potensielt oppdragende på ei utdanning som i for liten grad bekymrer seg om nasjonens konkurransekraft og framtidige pensjoner" (min uvelvillige fotolkning).

<sup>6</sup> Her referert fra Morgenbladet 6-12 juni 2003.

<sup>7</sup> En av de som fortsatt reiser dette kritiske "hvorfor" spørsmålet er Michael Apple, som ved innledningen til den forrige FOU i Praksis –konferansen, reiste en flengende kritikk mot den nyliberalistiske utdanningspolitikken. Interessant nok ble foredraget tatt i mot med stor jubel av forsamlingen (Apple 2003).

## **Didaktikkens innebygde instrumentalitet og paternalisme.**

Denne kraftsalve av en formulering framkommer hos meg som en konsekvens av to av didaktikkens hovedkategorier, nemlig mål ("hvilket formål") og elev ("hvem"). Og for å ta det siste først. Jeg vil hevde at når eleven, for eksempel i den kanoniserte didaktiske modell i lærerutdanningen: *didaktisk relasjonstenkning*, blir en kategori, ja smak på ordet kategori, på linje med andre kategorier som for eksempel rammefaktorer, innhold osv. så viser det oss den innebygde instrumentalitet<sup>8</sup>. Og hvor det er den forargerlige mangel på forutsigelse som kjennetegner elevkategorien og som gjør måloppnåelse mindre predikerbar. Ja for det er i særlig grad forholdet mellom elev som kategori og mål som kategori, som er særlig brysom i denne sammenheng. På mange måter vil jeg hevde at det eksisterer i didaktikken et mål-"hysteri", hvor undervisningens kvalitet måles på måloppnåelse (ja hva skulle det ellers måles på). Dette gjør at en både reduserer de muligheter som ligger i det uvisse, det spontane, det kreativt overskridende som ligger i den menneskelige natur. Men det er kanskje denne rest av "natur" som spesielt er didaktikkens anliggende å fjerne? Men ved at eleven blir en kategori (en elev) så forhindres at eleven derved blir en "annen", i en Levinas, Foucault, Bubersk betydning. Bauman skriver slik om den andre som kilde til ubehag født av uvisshet:

De andre" tillægges ikke en subjektivitet, der kan adskille dem fra de øvrige ingredienser i "handlingens kontekst". Eller deres unike status som mennesker anerkendes, men betragtes i praksis næsten aldrig som en omstændighed, der stiller aktøren overfor en kvalitativt anderledes opgave. I alle praktiske henseender koges den andens subjektivitet ned til, at vedkommendes reaktioner bliver mindre forudsigelige, og dermed til en hindring for aktørens stræben efter fuld kontrol over situationen og effektiv udførelse af den stillede opgave. Når den menneskelige anden, i modsætning til de livløse elementer inden for handlingsfeltet, opfører sig uberegneligt, udgør det en forhindring – helst en midlertidig forhindring. Aktørens kontrol med situationen har til hensigt at manipulere den andens handlingskontekst på en sådan måde, at sandsynligheden for en bestemt adfærd forøges, hvorved den andens position inden for aktørens horisont yderligere reduceres, så den bliver nærmest umulig at skelne fra de øvrige objekter, der er relevante for handlingen. Tilstedeværelsen af den menneskelige anden i handlingsfeltet udgør en teknologisk udfordring: at opnå herredømmet over den anden, reduceres den anden til en forudberegnelig og manipulerbar faktor i en målrettet aktivitet er vanskelig. Der kræves måske endda ligefrem særlig evner af aktøren (for eks. forståelse. talemåter eller psykologisk viden), som er overflødige eller unyttige i forhold til andre objekter i handlingsfeltet (Bauman 1994, 223-224).

Og er det denne forutsigelsesteknologien som er noe av lærerutdanningas profesjonsfokus? Hvor profesjonaliteten bygges på å kategorisere og derved underlegge oss den andre slik at vår måloppnåelse fortsatt kan sikres?

## **Mellom didaktikk og dramaturgi, mellom om og i.**

Nå vil jeg foreta et tilsynelatende kvantesprang fra disse overordnede synspunkt av pedagogisk-etisk karakter. Imidlertid ser i alle fall jeg selv klare sammenhenger. Mange har sikkert vært med på praksisbesøket i liturgi. Hvor lærerstudenten omsorgsfullt via didaktiske overveielser har redegjort for alle sine tanker om den pedagogiske situasjon han/hun i sitt lønnekammer har lykkes med å mane fram. Og hvor alle eventualiteter er forsøkt tatt høyde for. Ofte synes det for meg at studenten så i den aktuelle sannhetens øyeblikk, i møtet med elevene, så blir stående nærmest utenfor situasjonen, i en forkrøblet Obstfeldersk positur: *Jeg ser.... Dette er altså jorden... Her er så underlig*. En slags ute-av-kroppen opplevelse. Studenten er ikke i. Og her er det jeg mener didaktikken mangler et språk som kan gjøre det mulig for oss å nærme oss dette nærmest språkoverskridende (ja for et i-perspektiv er jo nettopp språkoverskridende, med det samme vi lykkes med å formulere det er vi et om, er vi ikke). Likevel mener jeg her at den tradisjon vi innen teatervitenskapen kjenner som dramaturgi, kan tilby oss et språk som etter min mening noe mer dynamisk fanger inn undervisningens nødvendige i,

---

<sup>8</sup> Litt mer nyansert vil en i modellen finne kategorien elev- og lærerforutsetninger. Imidlertid vil jeg hevde at dette ikke bryter med den kategoriserende tendens, hvor elev (og lærer) blir en kategori på lik linje med andre kategorier. Og det er gjennom denne sidestilte kategorisering at det instrumentelle uvegerlig blir implisitt.

med begrep som rytme, spenning og energi. Dramaturgien gir oss slik tilgang til et annet og mer dynamisk begrepsapparat, gir tilgang til øvingsteknikker, og innebærer et forsterket fokus på samspill og samtidighet. Idet følgende vil jeg framstille en modell som jeg har bearbeidet fra en eksplisitt teaterdramatisk sammenheng, og søkt og oversette til undervisning som en dramaturgisk setting.

### **Skisse av en dramaturgisk modell for å planlegge og forstå undervisning**

Dette forsøket kan også karakteriseres som utvikling av undervisningens **taktikk og teknikk**. Ved å velge disse begrepene ønsker jeg å fokusere et handlingselement som er nøye tilknyttet selve handlingsøyeblikket. I tillegg til å utvikle dette språket, dvs. taktikkbegrepene, så får vi og anledning til å koble oss til en ytterst optimistisk treningstradisjon, nemlig den dramaturgiske.<sup>9</sup> Jeg har opplevd lærerutdanningen som dels mangelfull på praktiske treningssituasjoner (en kan diskutere hvilken trening som ligger i å bli kastet ut i den kompleksitet som et reelt klasserom med elever representerer) og enda mer mangelen på et språk som kan virke utviklende på den videre trening. Alt for ofte har jeg opplevd pinlige veiledningssituasjoner, hvor samtalen har vært ført omkring uvesentligheter, rett og slett fordi en har manglet felles referansepunkter i et språk som kan fokusere undervisningens prosessuelle og dramaturgiske karakter. Dramaturgien gir dermed etter min mening en mulighet for å betone formaspektet ved undervisning, men hvor dette formaspektet blir dynamisk og prosessuelt, og ikke en tilstivnet og statisk form.

Nødvendigheten med oppøving av dramaturgiske delferdigheter er så vidt omfattende at jeg ikke kan gå ytterligere inn på dette her, utover å antyde noen områder som det ved et seinere høve kan være interessant å utvikle videre:

- Regissørrollen – inspirert av performance i en kunsttradisjon. Her finnes en rikholdig litteratur av teori- og dokumentasjonsbidrag (Carlson 1996) (Kershaw 1999). Selv har jeg skrevet om performativ potens, knyttet til et påkoblingskrav hos de involvert som nærmer seg det forlegne (Karlsen 2002). Jeg er imidlertid undrende til at det ikke er gjort mer eksplisitte forsøk på en bevisst anvendelse av performance i skolen.<sup>10</sup>
- Arbeide med dramaturgiske motivasjonselementer – spennings- og stemningsoppbygging. Dette kan for eksempel være del av motivasjonsfasen i et prosjektarbeid. Alt for ofte synes jeg vi ser at for eksempel prosjektarbeidsmetoden er punktert før en i det hele har startet, fordi en undervurderer det element av energi og motivasjon som må bygges opp i startfasen. Ofte ser vi i stedet en abdisert lærer som på en flat og uengasjert måte overlater elevene i prosjektets vold, og forutsetter at all energi og motivasjon skal bygges opp av elevene selv.
- Rytme og dialog. Hva er det som gjør at undervisningen tar tak, svinger og vi alle kommer i ”flytsonen”<sup>11</sup>? I mange fag og emner ser vi at klasseromsdialogen er svært

---

<sup>9</sup> Nå må jeg med en gang presisere at jeg ikke ønsker å fremme et overflatisk og forenklet bilde av læreren som skuespiller, det er altså ikke det som er poenget med dramaturgisk trening. Dette vil jeg presisere ytterligere mot slutten av dette paperet.

<sup>10</sup> Selv har jeg skrevet om dette i min avhandling fra 2002 og også gjort spede utprøvinger med heltemodige lærere på kurs. Når det gjelder de praktiske erfaringene, så har tilbakemeldingene fra disse foreløpige utprøvingene svingt fra nærmest panegyriske begeistring, til svært negative reaksjoner fra lærernes side. Jeg tror en må erkjenne at det er en komplisert vei å gå av både praktisk-utprøvende art, men at det også gjenstår betydelig teoretisk-drøftende arbeid. Ikke minst bør dette forankres sterkt i en dramaturgisk faglighet som omfatter både teoretisk innsikt og praktiske erfaringer.

<sup>11</sup> Nå er flyt etter hvert tilknyttet (ungarer), men jeg vil utvide det til å omfatte alle former for det å bli oppslukt, a la det vi finner i lek, dialog og møte (Steinsholt, Gadamer og Buber).

sentral. Noen lærere synes å være mye flinkere enn andre til å få i gang slike gode dialogprosesser. Her tror jeg at en via det dramaturgiske språket bedre kan lykkes med å forstå og analysere hva som kjennetegner gode prosesser, og slik sett noe som også kan læres og trenes for flere.

- Improvisasjons- og fortellerteknikker – hvordan frigjøre spontanitetens muligheter? Svært ofte vil læreren stå overfor innspill og situasjoner som kommer overraskende, men som potensielt også har store muligheter. Det å gripe slike muligheter handler både om å forstå betydningen av den påkoblings- og meningssskapende gevinst som her ligger, men også om å ha utviklet ferdigheter som gir den nødvendige trygghet til å gå inn i det usikre og derved sårbare. Keith Johnstone har på mange måter blitt en improvisasjonsguru, som arbeider mye blant annet med å forløse skuespillere. Interessant nok skriver Johnstone om sin depressive erfaringer fra læreryrket:

Folk betrakter gode og dårlige lærere som beskæftigede med den samme ting, som om undervisning var en substans, og de mener at dårlige lærere leverer meget lidt af denne substans, mens gode lærere leverer en masse (1987, s. 13).

For Johnstone er det avgjørende at det spontane og improviserte gis rom slik at elevene får anledning til å bli medskapere.

- Dramaturgiske ritualer som kan være liminalitetsfremmende, dvs. som kan føre fram til bruddopplevelser som kan skape en diskontinuitet som virker åpnende. I dette ligger en mulig tilkobling til nødvendigheten av performanceuttrykkets forløpsstruktur, dvs. at performanceuttrykket er avhengig av innrammende strukturer ("framing") som bruddet kan spilles ut overfor. Teaterteoretikeren Turner (1967) skriver slik om liminalitet inspirert av de klassiske antropologiske studiene til van Gennep (1960).
- Karnevalets kraft ved å være en negasjon til hverdagen og derved bli bevisstgjort på hverdagsspillet (Bakhtin 1991).

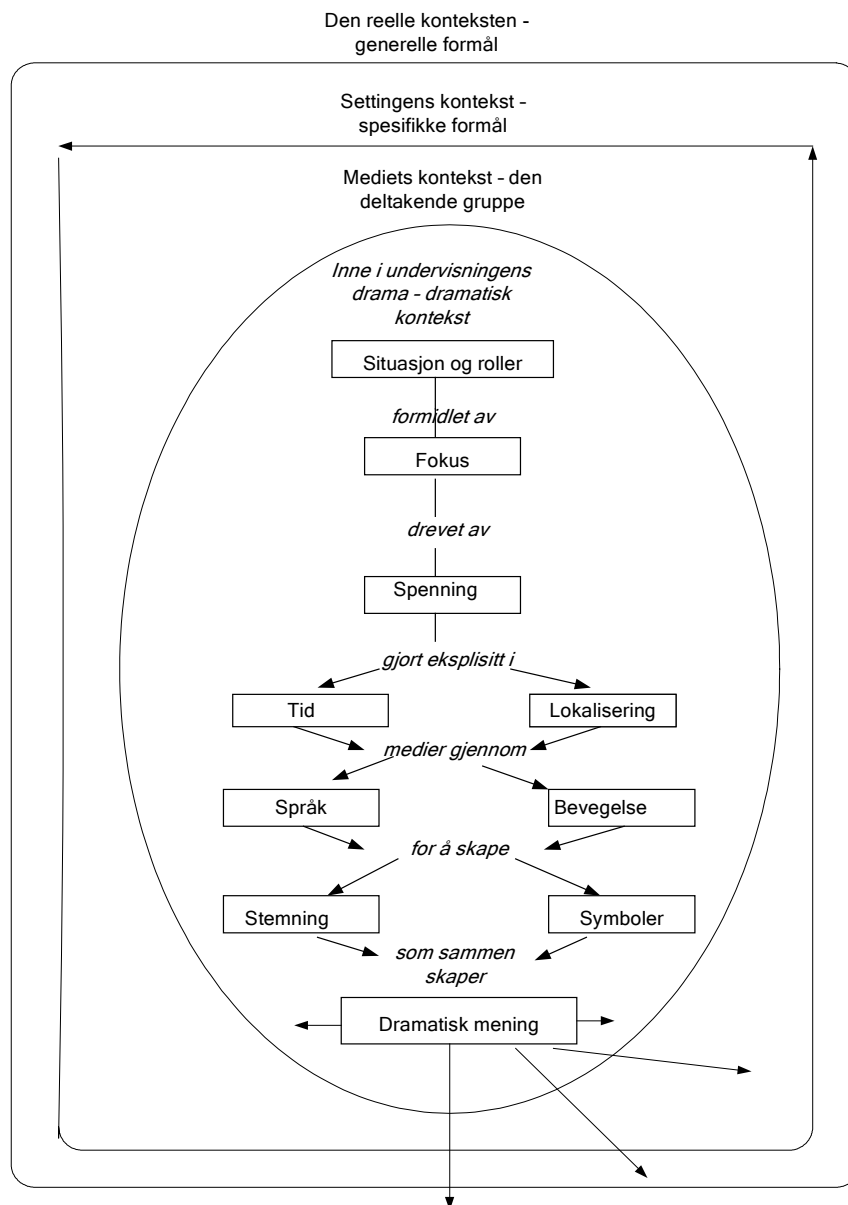
Dette er bare noen av de delementer som det kan være meningsfullt og nødvendig og ta tak i for ytterligere drøfting, eksemplifisering og utprøving. Innen den dramaturgiske tradisjon finner vi også en ulikhet av tilnærminger som til sammen kan bidra til et mer sammensatt og nyansert bilde av undervisningens dramaturgi. I dette ligger en utvidet mulighet for læreren å tenke om sin egen rolle (mulighet for bevisst bruk av flere roller a-la "lærer-i-rolle"), hvor rolle forstås dramaturgisk. Samtidig ligger en mulighet for å forstå elevenes ulike roller, men i en mer utvidet betydning enn det tradisjonelle "audience" eller publikum vi finner i teatervitenskapen. Hos Blau finner vi et nyansert og rikholdig språk om "audience", hvor vi får øye på flere posisjoner enn den tradisjonell "tilskueren" (1990, 1992). Her blir også dette knyttet til en mer overordnet politisk samtidsanalyse. I det videre vil jeg imidlertid lansere et forsøk på en helhetlig dramaturgisk analysemodell, hvor jeg deretter vil kort skissere et begrepsinnhold i noen av de dramaturgiske kjerne-kategorier<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Dette er en bearbeiding av John O'Toole (1992) sin modell av elementene i dramatisk form. Jeg finner O'Toole særlig interessant fordi han har nettopp arbeidet med drama i et prosessuelt perspektiv. I denne sammenheng er dette avgjørende, slik at vi ikke forledes til å utvikle et språk og begrep om et ferdigskrevet drama, hvor undervisningen blir en slags ferdig tekst med læreren som hovedrolleinnehaver. I stedet er det nettopp rom for det spontane, ikkeplanlagte, - det element av medskapning av elev-"aktørene" som er mitt fremste anliggende.

## Undervisning sett i lys av en dramaturgisk analysemodell

Nå er det slett ikke problemfritt å erstatte en modell med en annen. Problemet med alle modeller er ikke minst knyttet til resepsjonen av dem, på den ene side må de være fattbare og opplevd operasjonaliserbare, og for meg som lærerutdanner er det vesentlig at modellen kan forstås og brukes av studenter som er i et utdanningsforløp. På den andre side, og heri ligger motsigelsen, kan de heller ikke være for endimensjonale slik at vi får et banalt og trivialisert perspektiv på undervisning. Det oversettelsesforsøk jeg har gjort må slik sees som et utkast, hvor det foreløpige i modellen forhåpentligvis etter hvert kan utfordres av en mer systematisk utprøving sammen med studenter.<sup>13</sup>



Sammenheng i dramaturgiske kategorier (bearbejdet etter O'Toole 1992)

I modellen ligger som en sentral premisse en flerdimensjonal kontekstforståelse, slik at vi her operer med fire kontekstnivåer, hvor en går fra en slags total kontekst til en på-innsiden-av-dramaet kontekst. I denne flerdimensjonale kontekstforståelsen ligger det også tilknyttet ulike formål.

I det videre vil jeg konsentrere meg om å klarlegge begrepsinnholdet i noen av disse kategoriene, for deretter å skissere hvordan disse så kan sees i en forløps-sammenheng.

<sup>13</sup> Forhåpentligvis vil jeg til neste FOU i Praksis konferanse ha med meg de første utprøvingserfaringene, på basis av et konkret prosjekt jeg vil gå i gang med fra kommende høst.

## **Noen dramaturgiske kategorier**

Her vil jeg løfte fram 10 kategorier, samt med en egen tilleggskategori som jeg har kalt ”grep”. I utgangspunktet, dersom dette skal kunne være et mer konkret studentanvendt bidrag, tror jeg det vil være nødvendig å forenkle disse kategoriene og se på muligheten for å slå noen av disse sammen. Her vil jeg være svært takknemlig for forslag til en slik forenkling, som samtidig ikke umiddelbart fører til en forflatende generalisering. Innholdet i de ulike kategoriene er bare tentativt skissert og potensialet i kategoriene tror jeg vil være avhengig av en ytterligere konkretisering og eksemplifisering. Anvendbarheten for lærerstudenten tror jeg også i sterk grad vil være avhengig av en slik eksemplifisering. Her inviterer jeg fagdidaktikere til et samarbeid, slik at dette ikke forblir et svevende luftslott som vi pedagoger gjerne har en tendens til å gjøre slike overveielser.

### **Kontekst.**

Som jeg allerede har antydnet ligger det flere lag, eller nivå av kontekster i og rundt en dramatisk hendelse som all undervisning i bunn og grunn er. Ytterst har vi den ”reelle”<sup>14</sup> kontekst, som i denne sammenheng vil være den samfunnsmessige og sosiale sammenheng som eksisterer rundt skolen som arena og elev og lærer som handlende aktører. Den konkrete skolen blir så den aktuelle settingen med sine spesifikke formål. Den aktuelle gruppe/klasse representerer mediets kontekst og hvor det i denne sammenheng kan oppstå en dramatisk kontekst, den mer eller mindre uttalte innramming som skjer i enhver undervisningssammenheng. Kontekstbevissthet vil i denne sammenheng kunne klargjøre for oss de ulike kontekstuelle nivåene som innrammer oss, og hvor dramaets energi kan innrettes og ha betydning for alle disse ”kontekstene”.

### **Roller og Relasjoner.**

I dramaturgisk sammenheng vil en oftest skille disse kategoriene, men jeg finner det nødvendig å klargjøre disse i den gjensidige sammenheng som eksisterer, hvor roller spilles ut i forhold til relasjoner. Når rollebegrepet knyttes til en dramaturgisk sammenheng gir det også andre dynamiske og ekspressive muligheter, enn når det knyttes til en sosiologisk forståelse som en beskrivelse av forventninger knyttet til innehavere av bestemte posisjoner og funksjoner, dvs. en langt mer reseptiv og derved passiv forståelse av rollebegrepet. Roller er gitt i forhold til de ulike kontekstuelle betingelser (spesiell vekt på lærer og elevrollen som utgangspunkt for ”spillet”) og hvor sentrale stikkord vil være relasjonelle sammenhenger, sosiale karakteristikk (kategorisering, stereotypifisering, gjensidig konstruksjon av rammene for og innholdet i rollene) som til sammen åpner for en mer en dynamisk og flerdimensjonal rolleforståelse.

### **Hensikt.**

I innledningen til dette paperet har jeg problematisert en ensidig målorientering som fører til instrumentalitet og paternalisme. Tilsynelatende introduseres nå en teleologisk tilnærming på ny. La meg klargjøre at all dramaturgi forutsetter hensikt. Imidlertid er ikke denne hensikten automatisk synonymt med for eksempel mål på læringsutbytte. I dramaturgisk sammenheng ville en slik hensikt føre til et dårlig drama, det som gjerne noe ufordelaktig karakteriseres som ”pedagogisk”, hvor potensialet i dramaet ødelegges av den utvendig slutthensikten som dramaet skal føre til. Likevel er dramaet avhengig av en hensikt om å skape bevegelse. Her kan vi gjerne snakke generelle hensikter utover den fiksjonelle kontekst, spesifikke hensikter utover den fiksjonelle kontekst og hensikter innen den fiksjonelle kontekst. Imidlertid vil jeg

---

<sup>14</sup> Det er ikke mulig for meg å bruke ordet reell uten å sette det i hermetegn da det selvsagt er ytterst problematisk å benytte reell som begrep. I denne sammenheng foreslår jeg imidlertid at vi benytter det som en foreløpig term, uten at vi derved kan gå inn i de mer problematiske filosofiske implikasjoner.

fastholde betydningen av at hensikten ikke låses til en forutbestemt ønske om et bestemt sluttprodukt.<sup>15</sup>

### **Fokus.**

Noe av problemet en ofte ser hos uerfarne lærere er mangel på fokus. I stedet flyter undervisningen ut i alle retninger, hvor det uvesentlige framstår like tydelig og sideordnet med det vesentlige og hvor en ”flink” detaljrikdom hindrer elevene i å få øye på de strukturer og sammenhenger som blir logiske bærere av faget og/eller emnet. Å ha fokus innebærer også for læreren å inneha den problematiske dobbelthet som kjennetegner et godt undervisningsforløp, både å være helt ut til stede, innrammet og forpliktet på øyeblikket, samtidig som at læreren – som enhver god regissør, har et overblikk og en bevissthet utover øyeblikket. I dette ligger noe av betydningen av begrepet fokus.

### **Spenning.**

Når elevene i bl.a. ungdomskolen betegner skolen som ”drepende kjedelig”<sup>16</sup>, så er det kanskje mangelen på spenning i undervisningen som tilkjennegis. I ethvert drama er spenning noe av det mest essensielle. Likevel er det vanskelig å beskrive, men vi vet når det er der (og når det ikke er der) og det er et essensielt vurderingselement i enhver ”forestilling/forløp”. Spenning henger nøye sammen med tid og timing, slik vi ser det hos gode fortellere. Konflikt er et element, men er ikke nødvendigvis det viktigste. I tillegg kan spenning forstås i forhold til innramming og tvang/begrensning. Spenning kan være skapt av oppgaven/ spørsmålene. Spenning kan være skapt i forhold til relasjoner (konflikt, dilemma, misforståelse). Spenning kan være skapt i forhold til overraskelser, mysterier og hjemmeligheter. Spenning kan være skapt av realiteter, såkalt naturlig spenning. En videre klarlegging av spenningselementet vil være avhengig av eksemplifisering.

### **Tid og rytme.**

Tid er sentralt i alle narrativer hvor vi har både ”reell” tid og fortellingstid. Timing og tempo, samt bruk av pauser står her sentralt. På samme måte som at musikk ikke minst skapes ved virkningsfull bruk av pauser, ser vi at undervisning også må orienteres om pause som et viktig tids- og rytmeelement. Samtalerytmikk er spesielt viktig i forhold til barn og funksjonshemmede<sup>17</sup>.

### **Adressivitet.**

”selvsentrert/selvorientert kontra mottakerorientert kommunikasjon”. Av og til ser vi lærere som i sin monologiske tilnærming ser ut til førts og fremst har seg selv som mottaker. Elevene er reduserte til passive tilhørere og fullstendig selv overlatt oppgaven i å skape mening og forståelse. Sentral i enhver dramaturgisk tilnærming står adressivitet, det er jo hele

---

<sup>15</sup> Det er med et visst ubehag jeg skriver dette, ikke minst ut fra erkjennelsen av nødvendigheten av å gå dypere inn i dette problematiske område. Det er selvsagt ikke slik at dramaturgi i seg selv er en garanti mot instrumentalitet og paternalisme, snarere må en framheve at dramaturgien gir en økt forførelsesfare, slik historien har gitt oss en rekke eksempler på. For meg blir det derfor helt avgjørende at det dramaturgiske er forankret i et menneskesyn og verdigrunnlag som kan være et bolverk mot en slik forførelse.

<sup>16</sup> Dette er dokumentert bl.a. i Barneombudets høring om ungdomsskolen ”Stemmeskifte” (1999).

<sup>17</sup> Ved et praksisbesøk fikk jeg erfart dette veldig tydelig, hvor lærerstudenten tydeligvis hadde bestemt seg for å starte en undervisningssekvens med vekt på samtale med elevene (som var funksjonshemmede), men som ikke hadde tid (eller interesse) for å gi elevene rom for å komme med tilsvar til de samtalemessige spørsmål og utkast han stilte. Det var forholdsvis åpenbart, gjennom studentens manglende samtalemessige rytmesans, at dialogønsket ikke var reelt.



dramaturgiens fundament, å skape kommunikasjon med de som er til stedet, - å gi anerkjenne disses betydning som dramaturgiske medskapere.<sup>18</sup>

### **Lokalisering**

Hvilke muligheter og begrensninger ligger i lokaliteten? Hvor skjer det, hvilken innramming gir det, og hvilke forventninger skapes? Kan det undervisningsdramaet flyttes til en annen lokalitet og hvilke konsekvenser gir i så fall det? Hvordan arrangeres lokaliteten? Hvordan er denne arrangementen bærer av en dramaturgisk hensikt og ide? Valg og bevisst bruk av lokaliteten i seg selv et meget viktig dramaturgisk virkemiddel. I skolen ser vi i dag eksempler på organisering av lokaliteten som ikke underbygger en eventuell dramaturgisk ide. For eksempel finner vi i mange klasserom en gruppeorientert organisering av elevenes arbeidsplasser, men hvor arbeidet ellers er hovedsakelig individuelt orientert. Dette er eksempel på forhold som en dramaturgisk tilnærming vil potensielt utfordre.

### **Språk og Bevegelse.**

Dette er et meget omfattende område som sprenger rammene for dette paperet. Litt fleipete bruker jeg å gjøre studentene mine oppmerksomme på at forskning viser at "Hodet sitter fast på kroppen", som en kommentar til en studentenes begrensede fokus på kommunikasjon som erkjent, rasjonell og språkbasert. En bevisst tilnærming til dette område vil kunne innebære et repertoar av for eksempel forførende, innsmigrende, overtalende, besvergende art. Heri kan en også bevisstgjøres all den ikkeintensjonelle kommunikative støy som ofte omgir oss som lærere. Spesielt vil jeg peke på det potensialet som ligger i bevegelsen som utgangspunkt for en dramaturgisk analyse.

### **Stemming.**

All dramaturgi forutsetter en bevissthet omkring stemningsoppbygging, bevisste brudd. I stemningsoppbygging ligger også et bevisst forhold til bruk av symboler og effekter.

### **"Grep"**

Som et siste punkt vil jeg peke på det virkningsfulle i dramaturgiske grep, både planlagte og spontane handlinger, eller effekter som på en virkningsfull måte illustrerer, ev. kontrasterer det fokus som en søker å bygge. Et kanskje noe banalt eksempel, men ikke desto mindre uhyre virkningsfullt eksempel fikk jeg overvære på et besøk hos en student i praksis. Studenten skulle lese "Gutten med gullbuksene" for en klasse på småskoletrinnet. På forhånd hadde han fylt bukselomma si med en gylne tikroner. Og mens han leste, trakk han opp pengestykke på pengestykke. Dette lille dramaturgiske grepet skapte en nærmest magisk situasjon.

Ut fra denne presisering av den dramaturgiske modellens sentrale kategorier så vil en se at konteksten danner en ramme rundt undervisningsdramaet. Ved å lage en fiksjonell kontekst for selve dramaet gis det en spesiell mulighet til å utnytte dramaets spennings og stemnings-skapende potensialer. Da kan roller og relasjoner mellom roller åpne for og blir formidlet gjennom et bevisst fokus, og hvor undervisningsdramaet fylles med spenning. Denne spenningen kommer til syne gjennom et bevisst forhold til det tidslige og stedslige ved dramaet, en slags undervisningsrytmikk. Denne undervisningsrytmikken blir videre formidlet gjennom språk og bevegelser som til sammen skaper stemming og symboler og som resulterer i det vi kan kalle undervisningsdramatisk mening. Ikke minst har jeg tro på at denne tilnærmingen vil kunne gi undervisningen energi og studentene bevissthet om hvordan denne energien bevisst kan skapes.

---

<sup>18</sup> Jeg vil hevde at Elias Rukla i Dag Solstads "Genanse og verdighet" (1994) er eksempel på en lærer som har seg selv som adressat og som ikke forstår betydningen av den medrivende effekt som ligger i en undervisning som gir elevene anledning til å være medskapere.

## Undervisning som kunstart - den skapende læreren

Ofta hører en innvendingen mot en undervisningsform at den *er så personavhengig*. Heri ligger en klar illustrasjon av mitt poeng, om at den distanserte og fraværende læreren opphøyes til ideal. Personuavhengighet uttrykkes klarest i forhold til den behavioristisk baserte undervisningsteknologien, hvor læreren reduseres til et element i likhet med andre undervisningshjelpemiddel.

Jeg tror vi må lete etter helt andre forbilder og idealer. Den seinmoderne frisettings ensomme og sårbare mennesker, kan ikke utelukkende møtes på distanse. En undervisning som blir *personavhengig*, er en undervisning som har tatt opp i seg denne erkjennelse. En undervisning som tar utgangspunkt i læreren som et menneske, som potensielt kan etablere m ter med elevene.

I stedet for å betrakte læreren som vitenskapsmann, eller funksjonær, kunne vi betrakte læreren som en kunstner og lærergjerning som en kunstart. I det ligger fra mitt sted ikke noe ønske om å bygge opp under den forenklete forestilling om at det å v re en god lærer er medfødt.

I stedet vil jeg legge vekt på at på samme måte som at vi har ulike utdanningsveier for kunstnere, som tar sikte på å frambringe, utvikle og foredle kunstnerens personlige uttrykk, kan en betrakte lærerutdanningen som en kunstpedagogisk utdanning. Den store endringen mener jeg at en vil få ved en langt større vekt på *personlig* vekst gjennom *konkrete, personlige handlinger*.

Heri ligger et dramatisk kursskifte, hvor en fjerner seg fra den tiltakende vitenskapliggj ring av læreren, hvor en nok gjennom vitenskaplige analyser kan skape innsikt og forståelse, men fordi en mangler handlingens tvingende nødvendighet som korrektiv, blir innsikten i liten grad personliggjort og forpliktende i handling for den enkelte student.

Den dyktige læreren er i stand til å anvende viten og erfaring på en situasjonstilpasset m te, hvor konklusjonene uttrykt i konkrete handlinger er en sum av dette kombinert med intuisjon og situasjonsf lsomhet. Ja, kanskje er det denne intuitive anvendelse av kunnskap og erfaring som gir fundamentet til en situasjonsf lsomhet.

Ikke minst vil læreren som kunstner ha et større potensial for emosjonell følsomhet, empati og innlevelse som grunnleggende ferdigheter og kvaliteter i utøving av yrket i det seinmoderne samfunn. En følsomhet som har pretensjoner om å gripe utover den "iskolde fornuft", og som utvikler en intuisjon basert på et langt større register av fortolkete sanseinntrykk. En lærer med skapende mot, hvor motet gjør læreren i stand til å handle grenseoverskridende, ved å tre inn i det usikre univers av ennå ufortolket og ikke-erkjent samtid.

I denne utvikling trenger likevel læreren redskap som kan gi en slik lærergjerning energi. I dette ligger etter min mening noe av potensialet for en dramaturgisk forståelse av undervisning, og hvor vi får anledning til å utvikle et språk og begrepsapparat som kan føre framtidig lærere mer inn i situasjonen.

Men dette er likevel slik jeg ser det, det kanskje vanskeligste å formulere og gi framtidige lærerstudenter forståelse av og innsikt i.

## Litteratur

- Apple, Michael: Markets, standards, and inequality: can critical pedagogies interrupt rightist policies? I: Karlsen, Løkken og Nilssen(red.): *Konferanserapport for Fou I Praksis 2002*. PPU-serien, Trondheim 2003.
- Bakhtin, M.: *Rabelais och skrattets historia*. Anthropos, Uddevalla 1986.
- Barneombudet: *Stemmeskifte. En rapport fra ordskiftet om ungdomsskolen*. Oslo 1999.
- Bauman, Zygmunt: *Modernitet og Holocaust*. Hans Reitzels forlag, København 1994.
- Blau, Herbert: *The Audience*. The Johns Hopkins University Press, London 1990.
- Blau, Herbert: *To all appearances. Ideology and performance*. Routledge, New York 1992.
- Carlson, Marvin: *Performance. A critical introduction*. Routledge, London 1996.
- Csikszentmihaly, M: *Finding Flow*. Basic books, New York 1997.
- Gennep, A. van: *The rites of passage*. Routledge, London 1960.
- Gundem, Bjørg B.: *Skolens oppgave og innhold*. Universitetsforlaget, Oslo 1991.
- Haaland, Øyvind: *Melankoliens pedagogikk*. Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer 2000.
- Imsen, Gunn: *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug, Oslo 1999.
- Johnstone, Keith: *Improvisation og teater*. Hans Reitzels forlag, København 1987.
- Karlsen, Geir: *Møtets etikk og estetikk. Betragtninger om et alternativt lærerideal*. Dr.avh. Trondheim 2002.
- Kershaw, Baz: *The radical in performance*. Routledge, London 1999.
- Myhre, Reidar: *Skole og undervisningsteori*. Oslo 1978.
- O'Toole, John: *The process of Drama. Negotiating art and meaning*. Routledge, London 1992.
- Solstad, Dag: *Genanse og verdighet*. Oktober, Oslo 1994.
- Turner, V.: *The Forest of Symbols*. Cornell University Press, Ithaca 1967

# En teoretisk og empirisk studie av didaktiske møter mellom førskolelærer- og allmennlærerstudenter

Berit Bratholm og Kristin Rydjord Tholin, høgskolelektorer ved Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning. [Sesjon A1 – Profesjonsforskning]

## Innledning

Vi bør jobbe med dette fra 1.kl. på begge studiene, nettopp for å se viktigheten av dette samarbeidet. Har du hatt mye om dette i utdanningen, vil det muligens lettere overføres til praksis. Jobbe med informasjon og kunnskap ute i bhg og skolene (Studentuttalelse).

I denne artikkelen vil vi redegjøre for et samarbeids- og utviklingsprosjekt som er blitt gjennomført ved Høgskolen i Vestfold studieåret 2003/2004. Utviklingsprosjektet har bestått i å designe og organisere vilkår for fruktbare *didaktiske møter* i faget pedagogikk mellom førskolelærer- og allmennlærerstudenter. Artikkelen er et utdrag av en større rapport som avsluttes juni 2004.

Som pedagogikklærere ved henholdsvis allmennlærer- og førskolelærerutdanningen, ønsket vi å utvikle et praksisrelatert samarbeid mellom de to studentgruppene. Det har eksistert noen tidligere forsøk på samarbeid mellom de to lærerutdanningene, slik Rita Tiller har skrevet om samordnet grunnutdanning for førskolelærere og allmennlærere ved Høgskolen i Sogn og Fjordane i evalueringsstudien "A+F=SANT ?" (Tiller 1996). I dette prosjektet ønsket vi derfor og la begge studentgrupper erfare hverandres framtidige arbeidsområder i håp om å øke forståelse og utvikle et grunnlag for samarbeid.

I det følgende vil vi vise til politiske føringer nedfelt i sentrale plandokumenter, der det dokumenteres at de to utdanningene har rammeplaner som pålegger høgskolene å kvalifisere studentene for å ha kunnskap om og legge til rette for gode overganger mellom barnehage/skole (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003).

I tillegg til å vise til prosjektets relevans med henvisning til sentrale planer, bygger prosjektet på flere ulike teoretiske perspektiv for å speile kompleksiteten i utviklingsprosjektet. Gjennom et sosiokulturelt læringssyn der samarbeidslæring om teori og praksis inngår som en viktig faktor, vil vi vise til Olga Dysthes og Roger Säljös teorier om dette (Dysthe 1996, 2000 og Säljö 2000). Ludvigsen og Hoel redegjør for etableringen av produktive læringsfellesskap, som også har påvirket designet av utviklingsprosjektet (Ludvigsen og Hoel 2002). For utviklingsprosjektet har etableringen av fruktbare didaktiske møter vært helt sentralt slik Tom Tiller beskriver slike møter (Tiller 1995, 1999). Handal og Vaage utvider forståelsen av likheter og forskjelligheter av de to lærerrollene gjennom begrepene yrkeskultur og yrkeskunnskap (Handal og Vaage 1985).

I prosjektets empiriske del, bestående av spørreundersøkelse til studenter om praksis og erfaringer på studiestedet, vil vi i den foreliggende artikkelen avslutningsvis komme med anbefalinger. Disse anbefalingene er gjort på bakgrunn av studentenes vurderinger med tanke på organiseringen av de to lærerutdanningene der formålet er å utvide studentenes kompetanse til beste for barn og elever i barnehagen og skolen.

## Prosjektets formål

Som framtidige samarbeidspartnere i barnehager og skoler, skal de kommende allmennlærere og førskolelærere legge til rette for gode overganger for barnehagebarna når de starter skolekarrieren sin. Prosjektet har som intensjon å designe gode didaktiske møter mellom førskolelærer- og allmennlærerstudenter og skape vilkår for læringsfellesskap studentgruppene i mellom. Vi ønsket å prøve ut samarbeidsformer som kunne danne bakgrunn for varige praksiser. Førskolelærere bør kjenne innholdet i 1.klasse for å kunne legge til rette for best mulig overganger fra barnehagen, og allmennlærere i skolen bør vite hva slags kompetanse barnehagebarna har med seg over i skolen. Det er politiske røster som ønsker at barnehagen skal inn i utdanningsløpet og legges inn under Utdanningsdepartementet. Det kan i tilfelle styrke kravet om tettere relasjoner mellom de pedagogiske institusjonene.

## Politiske føringer

Det foreliggende utviklingsprosjektet bygger på planer for barnehagen, grunnskolen og de to lærerutdanningene. Planverket taler for satsing på samarbeid mellom barnehage og skole. I Rammeplan for allmennlærerutdanningen fremgår at:

Studenten skal kunne samarbeide og legge til rette for gode overganger mellom barnehagen og skolen og mellom ulike nivåer i skolen (2003:20).

Videre står det i Rammeplan for førskolelærerutdanningen at

Førskolebarn skal være sentrum og den faglige aksens i arbeidet med faget. Oppmerksomheten skal særlig rettes mot de yngste barna i barnehagen, men også mot overgangen mellom barnehage og skole (2003:19).

I Rammeplan for lærerutdanning av 2003 stilles de samme kravene til kompetanse for begge yrkesgrupper under punktet 1.2 ”Å være lærer”(ibid.:5). Dette innebærer at studentene skal utvikle faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. De fem kompetanseområder skal samlet utgjøre en helhetlig kompetanse for pedagogisk arbeid i barnehagen og skolen. Erfaringsutveksling og samarbeid på tvers av lærerutdanningene vil kunne utvide og styrke studentenes kunnskapsforråd.

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L 97) omtales overgangen mellom barnehagen og skolen slik:

Skulen bør samarbeide med barnehagane for å skape ein god overgang mellom dei to institusjonane (L97:62).

Interessant nok blir samarbeidet mellom barnehagen og skolen i Rammeplanen for barnehagen (R96) viet større oppmerksomhet sammenlignet med L97. For det første vektlegges det at kompetansen barna tilegner seg i barnehagen må danne grunnlaget for videre opplæring i skolen.

Et siktemål er å få et sammenhengende pedagogisk program fra barnehage til skole, hvor endringene i innhold og metode hele tiden går parallelt med de endringer i barnas oppfatnings- og reaksjonsmåter som følger av utviklingsgangen (R96:130).

Videre problematiseres læreres og førskolelæreres ulike utdanninger og tradisjoner på flere områder. Og sist vektlegger læreplanen at

Samarbeidet mellom barnehage og skole skal ikke primært være knyttet til enkeltpersoner. Barnehagens styrer og skolens rektor må sørge for et samarbeid som sikrer sammenheng og kontinuitet og som blir en integrert del av hele skolens og hele barnehagens virksomhet (R96:131).

Omfanget og pålegget i de to læreplanene er forskjellige, men argumentene for samarbeid er begrunnet både ut fra hensynet til enkeltbarnet og formålet med å skape gode, pedagogiske sammenhenger mellom de forskjellige pedagogiske institusjonene. I forordet til L97 fremheves målet om

en opplæring som gir god fagleg og pedagogisk sammenheng mellom barnehagen, grunnskolen og den videregående opplæringa (L97:4).

Tankegangen om faglig og pedagogisk progresjon finner vi også igjen i rammeplaner for lærerutdanningene.

Stortingsmelding nr. 30, Kultur for læring (St.meld. nr. 30/2003-2004), legger også vekt på og støtter opp om prosjektets idé: At

både allmennlærerutdanningen og førskolelærer-utdanningen bør gi god kjennskap til den andres arbeidsfelt” (ibid:11).

Og det fremgår videre i St. meld. nr. 30:

Departementet mener det fortsatt bør være to ulike lærerutdanninger med hver sitt tyngde-punkt. Det vil legges til rette for at allmennlærere, gjennom å utvide sin kompetanse, kan arbeide i barnehagen (ibid:11).

Men med hensyn til den første lese- og skriveopplæring understrekes at

ved revisjonen av rammeplan for førskolelærerutdanningen er det lagt vekt på den rollen førskolelærere har for leseutvikling (ibid:103).

I lys av Kvalitetsreformens føringer i Stortingsmeldingen om ny lærerutdanning bygger prosjektet didaktisk på ideen om studentaktive læringsformer (St.meld.nr 16, 2001/2002). I vår sammenheng har vi sett det som sentralt for prosjektets planlegging, gjennomføring og evaluering, å innlemme studentene aktivt i alle prosjektets faser. Dessuten har vi som prosjektledere stor tro på at prosjektets resultat har en sammenheng med studentengasjement og student-involvering i alle ledd i studentenes læreprosesser. Vår teoretiske forankring vil kunne konkretisere dette ytterligere.

## **Problemstilling**

Formålet med prosjektet har vært flere og sammensatte. Kompleksiteten i feltet bidrar til at vi opererer med flere problemstillinger. Vi ønsket blant annet å kartlegge andre høgskolers samarbeid utdanningene i mellom. Vi antok at samarbeid mellom de to lærerutdanningene er underprioritert og vil gjerne bidra til at det fokuseres på dette viktige området. Hovedfokus er imidlertid studenters egne erfaringer fra praksis i henholdsvis barnehage og skole og et faglig samarbeid med hverandre på høgskolen. I denne artikkelen har vi avgrenset oss til én problemstilling:

*Hvordan skape en felles læringsarena på bakgrunn av praksis i barnehage og skole for allmennlærerstudenter og førskolelærerstudenter?*

## **Teoretisk perspektiv**

Prosjektet som vi allerede er i gang med bør fortsette framover i årene som kommer. Førskolelærerstudenter og allmennlærerstudenter får mulighet til å utveksle erfaringer og samarbeid (Studentuttalelse).

I denne delen har vi valgt å trekke fram flere teoretiske perspektiver som danner grunnlaget for prosjektet. De politiske grunnlagsdokumentene foreskriver et utvidet samarbeid mellom de to lærerutdanningene med hensyn til innhold, organisering og praksisfellesskap. Som det fremgår i artikkelen, kommer de politiske styringsdokumenter med relevante forslag for vår pedagogiske virksomhet for morgendagens lærerutdanning. I det foreliggende prosjektet har vi forsøkt å designe og skape vilkår for fruktbare *didaktiske møter* mellom studentene, der verdien av produktive læringsfellesskap gjennom samarbeidslæring, er sentrale begreper for dette utviklingsprosjektet. I hvilken grad kan lærerstudenters formale og reale kompetanse utvikles og utvides til yrkesutøvelsen i barnehage og skole?

### **Didaktisk møte**

Prosjektets grunnidé er å skape vilkår for gode didaktiske møter mellom allmenn- og førskolelærerstudenter i tilknytning til deres praksiserfaringer i barnehage og skole og gjennom faglig utveksling. Tiller beskriver i boka "Det didaktiske møtet" hva han legger i dette fenomenet (Tiller 1995). Han omtaler først og fremst det didaktiske møte på grunnskolenivå. Imidlertid påpeker Tiller at fenomenet har relevans for alle lærende i alle aldre.

Når møtet mellom elevens livssituasjon og skolens kunnskaper organiseres på en måte som gir mening, da lærer elevene. Det didaktiske møtet er også basis for reflektert lærerpraksis og for videreutvikling av en lærende skole (Tiller 1995:7).

Vi finner dette begrepet anvendelig som en overbygning for prosjektets intensjon. I det didaktiske møtet fordres flere forutsetninger og vilkår for at meningsfylt og varig læring skal finne sted for lærende i alle aldre. Ifølge Tiller er et fundamentalt vilkår at den lærendes livserfaringer møter det definerte læringsinnhold på en god måte. Møtet får kunnskapene til å "varme" de involverte.

Den gode skole tar hensyn til de livserfaringer barn og ungdom bringer med seg inn i de pedagogiske situasjonene og bygger bro mellom den personlige, unike kunnskapen og det definerte fellesstoffet (Tiller 1995:39).

Etter vår oppfatning, innbefatter det didaktiske møtet for studenter og lærere et optimalt utviklet læringsfellesskap. Et viktig grunnlag for reflektert lærerpraksis og for utvikling av en lærende studiesituasjon, er det didaktiske møtet. Møte mellom kunnskaper og hverdagens erfaringer har avgjørende betydning for studenters innstilling til studiesituasjon og for konstruering av egenopplevelse og identitetsutvikling (Tiller 1999). Vår oppgave som lærere er å organisere disse møtene og planlegge å legge til rette for personlige og faglige erfaringsutvekslinger.

### **Sosiokulturelt læringsperspektiv**

I lys av Tillers redegjørelse for det didaktiske møtet, suppleres prosjektets teoretiske forståelse med et konstruktivistisk læringssyn og sosiokulturelt læringsperspektiv. Dette innebærer at studentene konstruerer sin kunnskap ut fra egne erfaringer og kunnskaper. Gjennom læringsfellesskapet skal studentene konstruere ny kunnskap om sin fremtidige yrkesrolle i barnehage og skole.

Utgangspunktet for all god læring er å kunne ta hensyn til det som allerede er der fra før (Tiller 1995:42).

Kunnskap konstrueres i bestemte sammenhenger og blir derved et resultat av den kulturelle sammenhengen som den er en del av. Kunnskaps- og kulturbegrepet blir to sentrale begreper i prosjektet. Ifølge Säljö kan begrepet kultur oppfattes på følgende måte: Det er en

samlebetegnelse på alle disse ressursene som finnes dels hos individet, dels i sosial interaksjon og dels i den materielle omverdenen, ... (Säljö 2001:30).

For førskolelærer- og allmennlærerstudentene blir det didaktiske møtet et sted der kunnskaper om praksiserfaringer fra barnehage og skole blir konstruert hos den enkelte student, for deretter distribuert sosialt med barn, elever, praksislærere, medstudenter og faglærere på høgskolen. Disse læreprosessene i de ulike læringskontekster vil kunne utvide studenters formale- og reale kompetanse for fremtidig yrkesutøvelse.

Hos Dysthe spaltes kunnskap og læring opp i flere delprosesser (Dysthe 2000). Ifølge Dysthe er kunnskap og læring *situert, sosial, distribuert* ved hjelp av *språk og redskaper i praksis-fellesskap*. I det foreliggende prosjektet var en grunnleggende ide at studentene skulle utveksle og drøfte sine praksiserfaringer fra barnehage og skole i et læringsfellesskap. Som lærere i lærer-utdanningene har vårt formål vært å legge til rette for forutsetninger som fikk betydning for studentenes konstruering av kunnskap individuelt og kollektivt. Gjennom samarbeidslæring mellom studentgruppene skulle kunnskap distribueres. Samarbeidslæring mellom studenter, studenter og lærere, eller studenter sammen med praksislærere, kan variere i arbeidsform og innhold.

De siste års pedagogisk forskning har vist at en alternativ organisering av undervisnings- og lærerarbeid er en nødvendig forutsetning for å skape produktive læringsfellesskap (Ludvigsen og Hoel 2002). I dette prosjektet har vi intendert å følge opp de politiske styringsdokumenter for organisering og innhold i lærerutdanningene med vekt på å kvalifisere studentene til de faglige utfordringene i skole og barnehage. Vi har også hatt til hensikt å skape produktive lærings-fellesskap på tvers av lærerutdanningene. Spørsmålet blir om vi har maktet å skape nye former for arbeidsdeling mellom lærere og lærerstudenter, slik Ludvigsen og Hoel beskriver. Å endre prinsippene for organiseringen av aktivitetene er ikke nok, men ”man må skape nye former for arbeidsdeling mellom elever/studenter og lærere” (Ludvigsen og Hoel:23). De siste års bevisst-het om samarbeidslæring og etablering av vilkår for transparente læringsmiljøer der IKT som artefakt står sentralt, vil fordre krav om ny organisering og strukturering av skolehverdagen for studenter og lærere i lærerutdanningen.

I hvilken grad opplevde studentene læring individuelt, kollektivt i de didaktiske møter i prosjektperioden? Her foreligger utviklings- og forbedringspotensialer. Flere forskere dokumenterer betydningen av pedagogenes kunnskap om de prosesser barn og unge opplever ved overgangen barnehage, grunnskole, videregående skole osv. I den foreliggende fremstillingen vil vi ikke gå nærmere inn på teorier vedrørende overgangen barnehage/skole.

## **Yrkeskultur og yrkeskunnskap**

Gjennom de to ulike lærerrollene, så som førskolelærerens og allmennlærerens forvaltning av yrkeskultur og yrkeskunnskap, ville vi undersøke og gjøre bevisst ulike vektlegginger i yrkesutøvelsen. Videre ønsket vi å bevisstgjøre og utveksle erfaringer om praksisfeltet i sammenheng med teoretiske drøftinger og refleksjoner. Formålet var å bli kjent med egen og andre studentgruppers praksisteori, samt handlingsnivåer i praksis så som gjentakelsens nivå, mimetisk nivå og fornyelsens nivå (Handal og Vaage 1985:68). Videre ville vi undersøke og sette søkelyset på samspeillet mellom kunnskap og handling i praksisfeltet.



Fagpedagoger representerer to profesjonskulturer i de respektive lærerutdanningene (Riksaasen og Vigeland 1994:68). Med utgangspunkt i Basil Bernsteins kodeteori viser Riksaasen og Vigeland at så vel førskolelærer- som allmennlærerutdanningen besitter en synlig og usynlig pedagogikk. Barnehage og skole bygger på to pedagogiske tradisjoner der skolens tradisjon blir karakterisert som lærestoffsentrert og barnehagens, prosessorientert (Riksaasen 1994, Eide og Winger 1994). Å undersøke forskjellen mellom de to pedagogiske tradisjoner hos lærer-studentene, samt eventuelt å bygge bro mellom dem, har vært et av siktemålene med denne studien. I lys av dette ønsket vi som lærerutdannere å bli bevisst i hvilken grad allmennlærere prioriterer utdanningskunnskap, mens førskolelærere legger vekt på å etablere omsorgsrelasjoner i utdanningsfeltet. I hvilken grad kan allmennlærer- og førskolelærerstudentene utveksle kunnskaper om praksisrelaterede erfaringer med hensyn til yrkeskultur og yrkeskunnskap i det didaktiske møtet?

### **Empirisk del – praksis**

Den empiriske delen kaster lys over to forhold. For det første presenteres allmennlærerstudentenes erfaringer fra praksis og for det andre begge studentgruppens vurderinger i tilknytning til studiestedet. En positiv innstilling til samarbeid og et grunnlag for tverrinstitusjonelt samspill med fremtidige kollegaer, bør legges allerede i studietiden. Studentene bør få praktiske erfaringer med samhandling og ikke bare foredrag om betydningen av det. Ut fra et sosiokulturelt læringssyn vil vi hevde at det er på den måten kunnskaper, holdninger og erfaringer kan bli internalisert i den enkelte student. Førskolelærerstudentene har 2 ukers obligatorisk praksis i grunnskolen, mens allmennlærerstudentene, etter dagens ordning, ikke har tilsvarende praksis i barnehagen. I dette prosjektet ønsket vi derfor og la begge studentgrupper erfare hverandres framtidige arbeidsområder i håp om å øke forståelse for og utvikle grunnlaget for framtidig samarbeid.

Følgende målformuleringer ble utarbeidet med tanke på den praksis førskolelærerstudentene skulle ha i skoler og allmennlærerstudentene i barnehager:

- Å få innsikt i førskolelærerens/allmennlærerens yrkesrolle og arbeidsområder
- Sammenligne lærerrollen og førskolelærerrollen i barnehage/skole
- Tilegne seg kunnskaper om overgangen fra barnehage til skole
- Å få innsikt i hvordan man arbeider med de ulike fagene i barnehage/skole

Studentene skulle observere barna i løpet av skole- og barnehagedagen. Det ble forventet at studentene hadde en aktiv rolle. Det vil si at de var tilstede i fellesaktiviteter og ellers mest mulig sammen med barna gjennom hele dagen. De fikk også mulighet til å lede skoletimer, samlinger og aktiviteter. For å danne seg et bilde av hvordan skole- og barnehagebarna tenker og opplever skolen eller barnehagen, oppfordret vi studentene til å samtale mest mulig med dem.

I denne artikkelen har vi avgrenset oss til vurderinger av praksis for allmennlærerstudentene. I og med at det er uvanlig med barnehagepraksis for denne studentgruppen, har vi valgt å fremheve deres synspunkter. Når det gjelder spørsmålet om det faglige utbytte av praksis, så har allmennlærerstudentene trukket fram noen felles momenter som kan systematiseres i tre områder:

- Hva er en barnehage og hvordan arbeider førskolelæreren der?
- Karakteristiske trekk ved barn i førskolealderen
- Om lek og betydningen av lek for barn

Studentene gir uttrykk for at de fikk innsikt i hva som kjennetegner en barnehage og hvilket utbytte barna har av å være der. De sier blant annet:

Lærte om hva som er viktig i barnehage: Ikke først og fremst fag, men barns utvikling, lek = læring. Sosial kompetanse; hjelpe barn til det. EQ (følelsesmessig intelligens).

Noen viser til at de gjennom denne praksisperioden har blitt veldig bevisst

på samarbeid og potensialet det gir ved overgang barnehage - skole.

Og det er en informant som sier:

Ble helt sikker på at jeg valgte rett studie. Jeg ønsker ikke å jobbe barnehage.

Det er også en legitim erfaring å ta med.

I forhold til karakteristiske trekk ved barn i førskolealderen, uttaler flere studenter at de fikk innblikk i hvordan barn i 3, 4, 5 års alderen ”er/leker/ tenker/prater”. Praksis ga dem en nyttig bakgrunns erfaring som fremtidige allmennlærere i det å se på barns læring i et helhetsperspektiv. Dessuten sier en informant:

Lærte mye om barns oppførsel i aldersblanda grupper.

Om lek og betydningen leken har for barna, erfarte allmennlærerstudentene at barna hadde stor grad av anledning til å leke i barnehagen og de fikk forståelse av hvilken betydning leken har for barna. En av dem sier:

Lært noe om lek. Om hvordan man får barna inn i lek. Hvorfor lek er så viktig. Dette lærte vi gjennom veiledningene.

Praksislærers utfyllende kommentarer har vært nyttig informasjon for at studentene skal ”knekke” barnehagekoden.

### **Empirisk del – studiested**

Intensjonen med prosjektet har også vært å legge til rette for at studentene skulle gjøre felles erfaringer i et fundamentert læringsfellesskap. Dette for å gi felles opplevelser og skape læring. Begrepet læringsøkologi blir her sentralt, det vil si summen av den læringen studentene kan få på tvers av utdanningene. Prosjektets idé var at studentenes læringsutbytte skulle utvides til mer enn det de ville få i sine separate lærerutdanninger.

Studentene ble derfor delt inn i grupper sammensatt fra begge utdanningene. Gruppene skulle fordele følgende temaer seg imellom: Synet på læring, synet på lek, kontakt voksen / barn, lærerrollen og fysiske miljøet ute og/eller inne i skolen. Temaene skulle så relateres til læreplanverkene for barnehage og skole, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) og Rammeplan for barnehagen (R96). Arbeidet med de ulike temaene skulle i tillegg relateres til erfaringer fra praksis.

I evalueringen av samarbeidet mellom studentgruppene har vi tatt med begge studentgruppers uttalelser. Dette fordi det er vesentlig at begge studentgruppers vurderinger legges til grunn for lokale fagplaner.

Samarbeidsprosjektet mellom allmennlærerstudenter og førskolelærerstudenter startet med en felles *forelesning* med klassestyrer Else Devold fra Grünerløkka skole i Oslo. Tittelen på foredraget var ”Overgangen fra barnehage til skole”. Grünerløkka skole er 1 av 3 skoler i Oslo

som gjennomførte et prosjekt for å forbedre rutiner og innhold nettopp i forhold til overgangen barnehage - skole. Foredraget var tenkt som en inspirasjon og innføring i et aktuelt tema for begge studentgruppene. Studentene var entydige tilfredse med foredraget. Hennes redegjørelse av hvordan et samarbeid kan utvikles og legges til rette mellom barnehager og skoler, ga dem konkrete eksempler for framtidig yrkesutøvelse.

Neste møtepunkt var en *fellssamling* der alle ble delt inn i grupper på 4-6 studenter med så jevnbyrdig fordeling som mulig. En skjematisk plan for disse 3 ukene så slik ut:

UKE	DATO	INNHold	
37	08.09.03	<b>Arbeidsformer:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppearbeid på tvers av utdanningene</li> <li>• Framlegg</li> </ul>	<b>Innhold:</b> Læreplan L97 og Rammeplan R96 knyttet til læring, lek, kontakt voksne/barn, lærerrollene, fysisk miljø
37-38		Førskolelærerstudentene har 2 ukers praksis i grunnskoler	
38		Allmennlærerstudentene har 1 ukes praksis i barnehager	
39	22.09.03	<b>Arbeidsformer:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppearbeid</li> <li>• Framlegg</li> <li>• Drøftinger i plenum</li> </ul>	<b>Innhold:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Overgang barnehage/skole</li> <li>• De to yrkesrollene</li> <li>• Temaene: læring, lek, kontakt voksne/barn, lærerrollene, fysisk miljø</li> </ul>

*Gruppearbeidet* som studentene hadde, var det gode tilbakemeldinger på. De sier for eksempel at det var interessant å høre den andre studentgruppens erfaringer fra praksis på en ny arena.

Bra å høre om allmennlæreres erfaringer, og interessant å høre et annet perspektiv på det å være i barnehage (førskolelærerstudent).

Videre bruker de begreper som ”god dialog”, ”konstruktive samtaler” og ”god diskusjon” om gruppearbeidet. Allmennlærerstudentene hadde hatt mindre pedagogikk i sin utdanning og ga uttrykk for at de merket godt at de hadde

for lite grunnlag i pedagogikk til å diskutere med førskolelærerstudentene om temaene.

Dette er en vesentlig erfaring å ta med for videre planarbeid. Studentene bør være mest mulig jevnbyrdige med tanke på avlagte studiepoeng i pedagogikk.

Ved et par anledninger gjennomførte vi *plenumssamlinger*. Dette var det mer delte synspunkter på blant studentene. De synes det var interessant å høre og utveksle erfaringer mellom de to utdanningene, men flere syntes det faglige utbytte var marginalt. Dette er vesentlige tilbakemeldinger som vi tar med videre. Plenumssamlinger, som delvis skal være sammenfattende i forhold til gruppearbeid, har en tendens til å bli faglig repeterende. Her må vi finne andre former for innhold og organisering.

#### **Anbefalinger fra allmennlærerstudentene når det gjelder praksis**

Hvilke forslag har allmennlærerstudentene til *forbedringer/endringer* for å styrke det faglige utbytte av praksis? Det var med stor interesse vi leste tilbakemeldingene vedrørende dette punktet. Det er første gang allmennlærerstudenter er i barnehagepraksis ved høgskolen i Vestfold og de fikk heller ikke anledning til å velge vekk denne praksisorganiseringen. En student ber om lenger praksisperiode fordi hun ”rakk knapt å bli kjent med barna”. I hvilken grad det er realistisk å regne med å utvide denne praksisperioden for allmennlærerstudentene

til 2 uker, er vi i tvil om. Det vil medføre at de vil få en uke mindre i grunnskolepraksis og det har nok både lærere på høgskolen og i praksisskolen motvilje til.

En student ønsker mer veiledning og da gjerne et skjema som praksislærerne skal følge og gjennomgå. Dette er en god ide som kan sikre mer likt innhold i praksis. Tilbakemeldingene omhandler også uklare føringer fra høgskolen vedrørende praksisperiodens formål, innhold og organisering. Informasjon fra høgskolen til praksisbarnehagene kan opplagt bli bedre. Dette gjelder for eksempel synspunktene to av studentene har om at høgskolen må utforme

klarere retningslinjer for hva allmennlærerstudentene skal gjøre, være med på.

De foreslår blant annet mer konkret innføring i temaer som ”Hvorfor leke? Hva lærer du? Hvilke typer lek er viktig?”

Det siste innspillet vi tar med handler om et hjertesukk fra en student som har vært på en småbarnsavdeling: ”Bør presiseres at vi skal ha store barn”. I utgangspunktet mente vi at allmennlærerstudentene kan lære mye også av å observere og veiledes om hvordan for eksempel 2-åringer lærer, men vi har forståelse for at de ønsker at vi prioriterer 5-åringene som er den aldersgruppen de skal ta i mot som framtidige grunnskolelærere.

### **Anbefalinger fra begge studentgrupper når det gjelder samarbeid på studiestedet**

Studentene har mange konkrete synspunkter til videreutvikling av samarbeidet. Blant annet peker en på at samarbeidet bør formaliseres:

Opplegget er i utgangspunktet en veldig god tanke, men for å få det til må dette føres inn i fagplaner.

Videre foreslår de at høgskolen allerede fra det første studieåret innfører felles arenaer, som for eksempel felles forelesninger for utdanningene. De ønsker systematikk og progresjon med hensyn til faglig samarbeid og innhold, men de peker på at de må være mer likestilte med hensyn til pedagogikkfaget.

Førskolelærerstudentene hadde mer pedagogikk enn oss, noe som skinte godt i gjennom

og en annen uttaler:

Førskole-studentene har mye å lære oss om småbarnspedagogikk og lek, og jeg føler at jeg har fått vel så mye utbytte av å snakke med dem som en uke i barnehage.

Vi lar en av studentene oppsummere videre anbefalinger:

Prosjektet var en god ide. Bør ha mer oppfølging. Jobbe mye med dette. Tror dette kan utvikles, etter hvert, et bedre samarbeid mellom skole og barnehage.

### **Avsluttende betraktninger**

Det er nok ulike synspunkter på utbytte av å være i praksis i skole og barnehage for de to studentgruppene. Dette kan skyldes flere forhold. Tradisjonelt sett har allmennlærerstudenter vært konsentrert om grunnskolepraksis, og så å si beveget seg mot neste trinn i utdanningsløpet, altså den videregående skolen. Førskolelærerstudenter på sin side beveger seg mot neste trinn i utdanningsløpet, det vil si ”opp til” grunnskolepraksisen. At synspunktene er ulike, kan også skyldes at de to lærerutdanningene frem til nå, har så å si ingen erfaring med å organisere barnehagepraksis for allmennlærerstudentene. Dette prosjektet fordret i tillegg en viss samordning av praksis for begge studentgruppene. Frem til dags dato har det i liten grad vært faglig

samarbeid verken om praksis eller det faglige innholdet i de to lærerutdanningene. I dette prosjektet har noen studenter opplevd at det derfor har vært svakheter eller mangler med rammene for praksis i barnehage og skole.

Ved å utvikle de to studentgruppers gjensidige respekt og kunnskap om yrkeskultur gjennom gode didaktiske møter, vil vi kunne utvide lærerstudentenes fremtidige yrkeskompetanse. Når det gjelder studentenes uttalelser om samarbeidet på høyskolen, ser det ut til at førskolelærer- og allmennlærerstudentene er enige om at samarbeidet dem imellom har vært fruktbart. I lys av prosjektets teoretiske referanse om et sosiokulturelt læringsssyn (Dysthe 2000) og et fundamentert læringsfellesskap (Ludvigsen og Hoel 2002), kan studentuttalelsene tyde på at vi som prosjektledere har lyktes med å designe og organisere vilkår for fruktbare didaktiske møter i faget pedagogikk mellom førskolelærer- og allmennlærerstudenter.

Slik det blir foreskrevet i rammeplanverket og i St.meld. nr. 30, Kultur for læring, og med de gode erfaringer Oslo kommune har gjort, er det på høy tid at vi endrer på læringsarbeidet for studentene i praksis og på studiestedet. Vår oppfatning er at prosjektets ide samt erfaringer er så gode, at vi mener dette er et godt grunnlag for faglig utvikling for lærerutdanningene. Som det fremgår, har prosjektet først og fremst vært konsentrert om faget pedagogikk, men prosjektet har potensialet til å bli utvidet innenfor alle fag, og gjerne innenfor den første lese- og skriveopplæringen.

### **Relevant litteratur:**

- Dysthe, Olga (1996). "Læring gjennom dialog"- kva inneber det i høgare utdanning? I: Dysthe, O. (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Eide, B og N. Winger (1994): *Kompetente barn og kvalifiserte barn i den nye småskolen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Handal, Gunnar og Sveinung Vaage (1985): "Læreres yrkeskultur og yrkeskunnskap". I: Jordell (red.): *Hvordan lærere blir til*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ludvigsen, S.R. og T. Løkensgaard Hoel (2002) (red.): *Et utdanningssystem i endring: IKT og læring*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Riksaasen, Rita & Bjørn Vigeland (1994): *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir
- Säljö, Roger (2000): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Tiller, Rita (1996): *A+F=SANT? Samordna grunnutdanning for førskolelærere og allmennlærere*. En evalueringsstudie. Høgskolen i Sogn og Fjordane, Avdeling for lærerutdanning.
- Tiller, Tom (1995): *Det didaktiske møtet*. Oslo: Praxis Forlag
- Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Barne- og familiedepartementet (1996): *Rammeplan for barnehagen 1996*
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2001-2002: *Stortingsmelding nr. 16. Om ny lærerutdanning*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2003-2004: *Stortingsmelding nr. 30. Kultur for læring*.

# LÆRERSTUDENTER SOM FORSKERE?

## EN KASUSSTUDIE AV AKSJONSLÆRING I PRAKSIS

Astrid Grude Eikseth, Høgskolen i Sør-Trøndelag  
[Sesjon A1 – Profesjonsforskning]

### Innledning

Den skarpe iakttaker vil ha sett at det i overskriften har sneket seg inn et spørsmålstegn. Det er ikke helt tilfeldig. Mange vil stille seg avvisende til påstanden om at lærerstudenter kan være forskere, for eksempel Erling Lars Dale (1993). Andre, som Tom Tiller (1999), hevder at ikke en gang ferdig utdannede lærere ønsker å være forskere. De foretrekker å være i ”forskende partnerskap” med akademikere og lærere. Diskusjonen strekker seg tilbake til 70-tallet da den legendariske Lawrence Stenhouse ble opphav til det vi kaller ”*teacher-as-researcher*-bevegelsen” (Stenhouse 1975). Den oppstod i kjølvannet av to store prosjekter med curriculum-reformer i videregående skoler i Storbritannia på 60/70-tallet, ”The Humanities Curriculum Project” ledet av Stenhouse, og ”The Ford Teaching Project” ledet av John Elliott og Clem Adelman (Elliott 1991). Begge prosjektene var samarbeidsprosjekter hvor lærere, forskere og lokale rådgivere deltok, og begge prosjektene ble betraktet som et alternativ til den tradisjonelle, positivistiske utdanningsforskningen der akademikerne overleverte sine kunnskapsprodukter til lærerne. I stedet talte Stenhouse (1975) om den utvidede lærerrolle som forpliktet seg til å utforske egen praksis på en systematisk måte og diskutere den med andre. Han sier:

Curriculum research and development ought to belong to teachers and ... there are prospects of making this good in practice....It is not enough that teachers' work should be studied: they need to study it themselves (Stenhouse 1975, side 142-143).

Den forskende lærer ville på denne måten kunne få stadig større innsikt i eget arbeid og dermed forbedre sin undervisning. Adelman og Elliotts term ”*action-research orientation*” er hentet fra et prosjekt som tar for seg problemløsning i klasserommet. Termen ble også presentert av Stenhouse (1975, side 163-165). Dette skulle gi fornyet inspirasjon til aksjonsforskning innenfor ulike paradigmer verden over. Også i Norge drøftet man i Forsøksrådet på 1950/60-tallet verdien av aksjonsforskning som en form for klasseromsforskning der lærere og forskere kunne gå sammen, men da under inspirasjon fra USA (M. Strømnes 1969). I denne debatten følger jeg Stenhouse og kolleger. Lærere i forskende partnerskap vil bringe fornyelse inn i skolen, og i artikkelen vil jeg vise hvordan lærerstudenter gjennom aksjonslæring i praksisskoler kan utvikle kompetanse for fornyelse og endringer i skolen.

Den nye Rammeplanen for allmennlærerutdanningen av 2003 fanger opp idealet om den ”utforskende lærer” ved at den stiller opp *endrings- og utviklingskompetanse* som ett av fem kompetansemål som lærerstudenter må mestre. De andre kompetansemålene som planverktøyet beskriver, er knyttet til fagkunnskap, didaktisk kunnskap, sosial kompetanse og yrkesetisk kompetanse. Behovet for endrings- og utviklingskompetanse hos lærere og skoleledere er også dokumentert gjennom en rekke skoleutviklingsprosjekter på 80- og 90-tallet (jf. Tiller 1986, Møller 1996, Klette 1998, Grøterud og Nilsen 2001).

Flere lærerutdanninger har i lengre tid benyttet praksisfeltet som utforskningsarena ved pedagogisk utviklingsarbeid og lignende (jf. Eikseth og Nilsen 2004). Ved vår høgskole har dette i senere tid vært utført som aksjonslæring (Grøterud 2002). I foreliggende artikkel følger vi en studentgruppe gjennom den prosess de gjennomgår og læringsutbyttet av aksjons-

læringen våren 2004. Jeg analyserer forhold som skapte vanskeligheter og drøfter balansen mellom støtte og utfordring i lærerutdanningsdidaktikken. Avslutningsvis stiller jeg kritiske spørsmål om maktforhold, samarbeidsrelasjoner og hva aksjonslæring i lærerutdanningen kan innebære.

## Hva er aksjonslæring og aksjonsforskning?

Faglitteraturen peker på at det er slektskap mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. De kan med fordel sees i forhold til hverandre, også fordi ulike forskergrupper har lagt forskjellig betydning i disse formene for klasseromsforskning. Den engelske retningen er inspirert av Gadammers hermeneutiske nytolkning av Aristoteles' oppfatning av praksishandlinger som har iboende moralske kvaliteter. Her er ikke kunnskapsproduksjon det viktigste, men forbedring av praksisfeltet (Elliott 1991). Den australske retningen er først og fremst inspirert av Jürgen Habermas og hevder at det er tre former for aksjonsforskning: en positivistisk (teknisk), en hermeneutisk (praktisk) og en samfunnskritisk (frigjørende) retning. Den sistnevnte oppfattes som den "egentlige" aksjonsforskningen. (Carr og Kemmis 1986, Kemmis og Wilkinson 1998) Andre retninger er den fenomenologiske, representert ved van Manen i Canada (van Manen 1990), og en samfunnskritisk versjon som benyttes i lærerutdanningen ved University of Wisconsin i USA (Tabachnick og Zeichner 1991). Det har internasjonalt stått strid om hva som kan kalles aksjonsforskning: Må den være utført i fellesskap mellom forskere og lærere eller kan den utføres av reflekterte lærere på egen hånd? Må aksjonsforskningen være "frigjørende" for lærerne som deltar, eller er det tilstrekkelig at den "forbedrer" lærernes praksis (Kemmis 1994, Elliott 1991)?

Aksjonslæring er blitt aktuelt i den senere tid ettersom "livslang læring" og "lærende organisasjoner" er sentrale tema i utdanning og arbeidsliv for tiden (Tiller 1999). Den er som nevnt beslektet med aksjonsforskning, som i samfunnsvitenskapene ble introdusert av samfunnsforskeren Kurt Lewin for 50-60 år siden. Han er opphavsmannen til den velkjente, sykliske form for selvrefleksjon som består av planlegging (strategi) – pedagogisk handling – observasjon (registrering) av forløpet – refleksjon (vurdering) – revisjon av planer. Denne sykliske strukturen er blitt selve varemærket for aksjonslæring og aksjonsforskning (Carr og Kemmis 1986, Elliott 1991).

Tom Tiller sier at *aksjonsforskning* er "et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, der forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte feltet" (Tiller 1999, side 43). Forskeren, som kan komme fra skolemiljøet eller utenfra, samarbeider med lærerteamet. For å kunne generere ny kunnskap kan det være aktuelt for forskeren å påvirke praksisfeltet, men hele tiden slik at det er lærerne selv som definerer målene. Her legges det altså vekt på å innvinne ny kunnskap. Tiller sier videre at *aksjonslæring* er

en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe...med sikte på å forandre [situasjonen] til noe bedre (ibid., side 47).

Initiativet til endringsprosessene kommer fra lærerne selv etter en situasjonsanalyse hvor man søker å finne ut hva som bør *endres, forsterkes eller fornyes* i klassen eller skolen (Grøterud 2002). I vårt tilfelle, der lærerstudenter driver med aksjonslæring i øvingslæreres klasser, vil studentene i samarbeid med øvingslærer foreta situasjonsanalyse og velge fokus for aksjonslæringa. Deretter utformes utviklingsmål og planer for tiltak i praksis. Aksjonslæring kan karakteriseres både som en utviklingsstrategi for forbedring av kvalitet i skolen og en strategi for kompetanseutvikling for lærerne. Den kan også koordineres på skolenivå og fungere som organisasjonslæring, hevder Grøterud (ibid.). Felles for aksjonslæring og aksjonsforskning er *endringsperspektivet* på egen lærerpraksis og *det forskende fellesskapet mellom kolleger*. I

lærerutdanningen er det først og fremst øvingslærer og studentgruppe som utgjør det kollegiale, forskende fellesskapet.

### **Deweys filosofi som grunnlag for aksjonslæring**

John Deweys filosofi har gitt meg avgjørende impulser til aksjonslæring. Han hadde som kjent en problemorientert tilnærming til dagliglivets så vel som forskningens verden. Sentralt i Deweys søking etter et alternativt kunnskapssyn står teorier om *erfaring*, fordi han ønsket å finne en felles eller samsvarende måte å vinne kunnskap, forstå omverdenen og bedømme gode handlinger på (Dewey 1939/89, side 523).

Erfaringen omfatter både *hva* mennesket gjør og *hvordan* selve erfaringsprosessen foregår, altså både innhold og prosess. Selve livets rytme er fanget inn av erfaringen, som er formet av "*the undergoing and doing*", det vil si alt det som mennesket blir utsatt for eller aktivt gjør. Når erfaringen er gjennomsyret av mening, er den en forening av det som er usikkert, nytt eller uregelmessig og det som er stabilt, sikkert eller ensartet (Dewey 1925/81).

For Dewey er intelligent handling ensbetydende med "*pattern of inquiry*" eller "*method of intelligence*" i alle forhold, enten det gjelder undersøkelser, mønstre for reflektert tenkning generelt eller refleksiv erfaring i pedagogisk sammenheng (Dewey 1933). Det er en misforståelse å tro at dette mønsteret begrenser seg til problemorientert prosjektarbeid. Det gjelder for all tenkning. Observasjon, vurdering og bedømmelse av situasjonen er viktig. Før hvert nytt skritt vi foretar ved løsningen av et oppstått problem. Fantasi og forestillingsevne er avgjørende i denne prosessen, hvor vi så å si prøver ut i fantasien hvordan veien kan være i det videre forløp (Dewey 1922, side 132). Og for å vite hvordan vi skal handle i en moralsk situasjon, dvs. når vi står overfor vanskelige eller motstridende alternativer, slik tilfellet ofte er under praktisk samhandling i skolen, må vi ha evne til empati, ta den andres perspektiv og bruke all den kunnskap vi har, det være seg kunnskap fra etikk, jus eller humanvitenskapene (Dewey 1932). Han gjør også et poeng av at emosjonelle reaksjoner hjelper oss til å ta valg underveis i prosessen, uansett hvor intellektuell problemstillingen måtte være, ellers ville ikke våre overveielser føre til handling (ibid., side 269 f.).

Deweys idé om "deltakende demokrati", der kommunikasjon, samarbeid og erfaringsdeling er grunnleggende prosesser, er også et fruktbart grunnlag for aksjonslæring, etter min oppfatning. Når lærere, eller lærerstudenter og øvingslærere, i et forskende fellesskap blir enige om å nå et mål, ville Dewey ha foretrukket å kalle det "et-mål-i-sikte" for å unngå en oppfatning av at målet er noe fast og endelig. Han sier:

Strictly speaking, not the target, but *hitting* the target is the end in view; one takes aims by means of the target, but also by the sight on the gun (Dewey 1916/61, s. 105).

Særlig er det viktig at lærerstudenter som prøver ut aksjonslæring i løpet av noen korte praksisuker, ser at deres pedagogiske aksjoner er skritt på veien mot kortsiktige, foreløpige mål som de sikter seg inn mot. (Andre aksjonsforskere som har latt seg inspirere av Dewey, er Torlaug Løkensgard Hoel (1994, 1997) om skriving og gjensidig elevrespons og Jorunn Møller (1996) om skoleledelse.

### **Metodiske betraktninger**

Prosjektet kan karakteriseres som mitt eget aksjonslæringsprosjekt. Utformingen av undervisningsopplegget ble gjort i samarbeid med kollega Trygve Bremnes. Jeg hadde ansvar for to av de fire 3.-klassene som gjennomførte sine aksjonslæringsprosjekter i januar - februar 2004 i forbindelse med en fire ukers praksisperiode. Min tilnæringsmåte er etnografisk feltforskning (Denzin og Lincoln 1994). Studien bygger på feltnotater fra deltakende observasjon fra



egen undervisning og veiledning på campus og i praksisskolen, studentlogger og studie-evalueringer, samt studentenes grupperapporter. De empiriske data er rekonstruert som en praksisfortelling, som deretter er analysert og drøftet (jf. Gudmundsdottir 1998). Både studenter og øvingslærer som omtales i artikkelen har utført ”deltakersjekk” på kases-beskrivelsen, og etter deres kommentarer har jeg foretatt visse justeringer. Studentene har videre samtykket i å bli referert med eget navn i litteraturlista.

Torlaug Løkensgard Hoel påpeker at lærerforskeren som forsker i egen klasse har som praktiske fordel ubegrenset tilgang til et mangfoldig og rikt materiale. Samtidig sier hun at lærer-forskeren går inn i ulike roller eller funksjoner der

ein skal delta i eit sosialt spel i klasse-rommet, ein skal observere dette spelet, og ein skal, oftast i ettertid, analysere det og formidle det vidare til andre (1997, side 262).

Hun viser til at de forskjellige rollene i ulike faser av prosjektet betyr et skifte i perspektiv, som hun knytter til begrepet *tolkningsposisjon*, dvs.

den posisjonen som vi ’ser’, ’konstruerer’ eller ’definerer’ verda ut frå (ibid.).

Når det gjelder rolleskiftene, gjorde jeg lignende erfaringer. Jeg opplevde også at veileder-rollen kunne få forrang fremfor forskerrollen. Det tvang meg til å undersøke studentenes rapport ekstra grundig for å finne ut hva jeg kunne ha gjort annerledes, noe som igjen førte til at jeg som forsker oppdaget nye sammenhenger (se nedenfor). En annen type perspektivskifte som gjør seg gjeldende i kvalitativ forskning, er skiftet mellom nærhet og distanse, i betydningen ”å gjøre det kjente fremmed og det fremmede kjent”. Det er kanskje særlig aktuelt i aksjonslæringsforskning, der en selv påvirker forskningsfeltet. Her vil teoretiske perspektiver kunne gi tolkningsrammer som hjelper lærerforskeren å få distanse til sitt eget materiale. Å forske med egne studenter på egen arbeidsplass er også en etisk utfordring, særlig med hensyn til studenters og kollegers personvern.

#### Målet for prosjektet:

Gi studentene en forståelse av *hva aksjonslæring* er, med særlig vekt på at det er:

- en kollegial utvikling av egen praksis (endringsaspektet)
- både en pedagogisk aksjon og en registrering av aksjonen (to parallelle prosesser)
- en utforskning av egen praksis (vedrefleksjon og systematisk tilnærming)

#### Problemstillinger:

- Hva slags type læringsresultater kan dokumenteres gjennom studentenes aksjonslæringsprosess, framlegg og rapportering?
- Hvilke forutsetninger må være til stede for at studentene skal få (be)grep om aksjonslæring?

### **Konteksten for den foreliggende studien:**

En gruppe på fem 3.-årsstudenter hadde våren 2004 praksis på en ungdomsskole i et drabant-bystrøk hos en erfaren øvingslærer. Opprinnelig skulle de ha praksis i én klasse hos øvingslæreren, men ble etter hvert deltakere i et 12-personers team med ansvar for hele trinnet med fire klasser. Lærerteamet hadde nemlig vedtatt i sin halvårsplan å integrere åtte fag i et Storyline-prosjekt med ”Annen verdenskrig” som tema. Øvingslæreren hadde erfaring med Storyline-metoden, som er kjent for sin flerfaglige og problembaserte tilnæringsmåte. Poenget er å skape en fiksjonsverden gjennom en temafortelling som har åpne nøkkel-

spørsmål, og så undersøke den virkelige verden. Både elever og lærere har en aktiv og kreativ rolle i lek og læring, noe som stiller særlige krav til læreren som veileder (Eik 1999). Jeg var studentens pedagogikk-lærer i vårsemesteret, kjente klassen godt fra før og hadde også ansvar for oppfølgende veiledning under praksis. Studentene hadde fått innføring i aksjonslæring på flere måter, mens øvingslærerne bare hadde fått informasjon om aksjonslæring innenfor rammen av et vanlig forberedelsesmøte før praksis - med invitasjon til samarbeid.

## **Fortellingen om en studentgruppes uventede aksjonslæring**

### **Prosessen med å utvikle fokus**

Studentgruppen syntes ikke starten på aksjonslæringsprosjektet var lett. En av dem skriver i sin logg:

Som nevnt var det ikke klart for praksisgruppa hva aksjonslæring var før siste forelesning før praksis (logg 1, 160204).

En annen skriver:

Det var vanskelig å finne fokus til aksjonslæringsprosjektet. Vi var på praksisbesøk i desember, men da kunne verken vi eller øvingslærer nok om aksjonslæring til å bestemme fokus. Det er vanskelig å bestemme noe før en har møtt klassen og gjort seg litt kjent med elevene. Det første vi bestemte oss for å skrive om, måtte vi gjøre om p.g.a. rammebetingelser (logg 2, 160204).

Studentene strevde altså med å få tak på hva aksjonslæring dreide seg om og finne fokus for sin aksjonslæring innenfor det store opplegget med Storyline. Da de endelig hadde bestemt seg i samråd med øvingslærer, viste det seg at de måtte skifte fokus. Deres opprinnelige ønske var "elevenes kildekritikk ved bruk av IKT". I en veiledningstime på campus diskuterte vi ulike løsninger på problemet med få PC'er i klassearealet (obs.150104).

Mitt inntrykk var at dette var vel forberedte, dyktige og engasjerte studenter. Det virket som om de under veiledningen primært søkte bekreftelse på at de var "på rett vei". I den grad jeg har noen rettesnor for prosjektveiledning med studenter, så er det betydningen av å lytte etter hvor engasjementet deres ligger. Mangler engasjementet, bør de vurdere å skifte tema, og det var ikke aktuelt for denne gruppa (notat 160104).

Men en uke senere kom e-posten der de ønsket godkjenning på et nytt tema. IKT-mulighetene var for dårlige til at det opprinnelige prosjektfokus kunne realiseres. Det nye var: "Passer Storyline for alle?" Med en begrunnelse som tydelig viste at de hadde en "inkluderende skole" i tankene, var det lett å gi grønt lys for det nye temaet (e-post 220104).

### **Aksjonslæringsprosjektets midtfase**

Studentenes eget mål for aksjonslæringsprosjektet var:

- å prøve ut en forholdsvis ny undervisningsform på elevene
- å se om denne metoden fungerte bra for elevenes læring

Fokus ble formulert slik:

Interessant for oss [var] å se om det var lettere å motivere elevene og om læringsutbyttet ble bedre ved å jobbe med Storyline (Braathen m.fl.2004, s. 3).

De valgte ut tre særpregede elever som de fulgte opp gjennom nærstudier: en "stille", en "vandrer" og en "6-er kandidat". To og to studenter observerte de samme elevene gjennom logg og løpende protokoll for å kartlegge situasjonen gjennom vanlig undervisning i den andre praksisuka. Spesielt så de etter om elevene gjorde det de skulle, om de var aktive og hvordan

de samarbeidet med hverandre. Intensjonen var å observere disse elevenes læring under Storyline-perioden, og de ble plassert med omtanke i temagrupper der de kunne få utfolde seg (Braathen m.fl. 2004).

Underveis besøkte jeg studentene et par ganger og ble imponert over deres pågangsmot, idéer og gjennomføring av starten på Storyline-prosjektet. Under veiledningen, der øvingslærer var forhindret fra å være til stede, fortalte de om visse problemer som hadde oppstått under planleggingen på trinnet: altfor sen start med planleggingen, ustrukturerte og lite effektive møter, manglende kunnskap om Storyline-metoden blant lærerne og tendensen til å la studentene få uforholdsmessig stor arbeidsbyrde. Studentene hadde tatt initiativ for å strukturere planleggingen bedre og fikk de andre lærerne til å ta ansvar for opplegget, bortsett fra første og siste dag, som var studentenes. Siden de hadde tatt så stor del av ansvaret for planleggingen av hele Storyline-prosjektet, ble vi enige om at de kunne vektlegge det i større grad i rapporten enn opprinnelig tenkt. Selv om øvingslæreren ikke var til stede under veiledningen, opplevde jeg et tillitsforhold mellom studenter, øvingslærer og høyskolelærer, preget av humor og omtanke i de uformelle samtalene i løpet av dagen (obs. 300104, 030204).

### **Tilbake på campus – rapporteringen om et ”mislykket” prosjekt**

Etter hvert som studentene presenterte aksjonslæringen i klassen, ble jeg mer og mer forbauset. De hadde en levende framføring med en god Power Point-presentasjon, men samtidig var de svært kritiske til hva de hadde oppnådd gjennom prosjektet, stikk i strid med hva jeg forventet etter tidligere kontakt. De mente de ikke hadde grunnlag for å si om Storyline-metoden var spesielt egnet i tilpasset opplæring. Det skyldtes delvis at de ikke hadde fått anledning til å observere ”sine” utvalgte elever fordi de måtte være vikarer under sykefravær blant lærerne, og delvis at de ikke hadde gitt spesielle oppgaver til elever med særskilte behov. De erfarte at Storyline-metoden ikke automatisk ga differensiert undervisning.

Et annet problem var at ”plan for dagen” ble delt ut på de daglige morgenmøtene samme dag, noe som forårsaket stress og usikkerhet blant studentene. Det var ikke enkelt å skulle undervise ukjente ungdomsskoleelever i engelsk på sparket! Andre kritiske punkter var at teamet manglet en overordnende plan for hele prosjektet før det startet. De skulle ha lagt mer vekt på ”å være-i-rolle” både blant lærere og elever, og de følte at de manglet ”den gode fortellingen” som en rød tråd. Det var ikke tilstrekkelig å ha ”den store fortellingen” om annen verdenskrig som ramme.

Medstudenter og jeg fremhevet i plenum at det ikke var noen grunn til å la selvkritikk og nederlagsfølelse dominere, all den stund de hadde gjort et meget omfattende og kreativt arbeid med å dra i gang Storyline-prosjektet for alle fire klassene (obs. 010304). En foreløpig avrunding av fortellingen om aksjonslæring gjør jeg med følgende sluttsats fra en av loggene:

[Vi] lærte mye i denne praksisperioden, nettopp kanskje fordi det ikke gikk helt som vi hadde forventa (logg 1, 150204).

### **Studentene i spenningsfeltet mellom støtte og utfordring – en drøfting**

Gradvis kom jeg, deres lærer og veileder, til den erkjennelse at studentenes aksjonslæring, ”historien om elevens læring”, var blitt til ”historien om tidspress og usikkerhet”, og da på andres premisser. I et nøtteskall illustrerer praksisfortellingen et av lærerutdanningens *paradokser*: oppfordringen til lærerstudentene om selvstendige valg ved utprøving og utvikling av nye idéer i praksis, samtidig som institusjonelle rammer og praktiske forhold legger så sterke føringer på deres pedagogiske handlinger at de med nød og neppe kan gjennomføres. Dette er i og for seg velkjent i læreryrket. Forskjellen er bare at lærerstudenter som regel ikke har det repertoar av handlingsstrategier som erfarne lærere har, og derfor ofte

opplever stress og usikkerhet når det blir stor avstand mellom utfordringene i praksissituasjonen og deres mulighet til å møte dem på en adekvat måte. Som lærerutdannere er det vår oppgave ”å se” studentene som befinner seg i spenningsfeltet mellom behovet for støtte og utfordring (Eikseth og Nilsen 2004).

*Mitt* selvkritiske spørsmål er: Hvorfor så jeg ikke på et tidligere stadium at studentene påtok seg for mye ansvar under Storyline-prosjektet? Det var lærerteamet som hadde bestemt tema og tilnæringsmåte, studentene hadde valgt et smalere fokus for sin aksjonslæring innenfor det store prosjektet. Dette er et grep som Jennifer Gore peker på, at aksjonsforskning [aksjonslæring]

forces systematic reflection about particular aspects of one's practice and/or situation

for å forhindre at en 'ikke ser skogen for bare trær' i komplekse, pedagogiske situasjoner.

Adopting a focus allows one to find some clarity (Gore 1991, s. 267, min utheving).

Etter siste praksisoppfølging hadde jeg inntrykk av at det nå gikk greiere og hadde tillit til at øvingslæreren trådte til når det var nødvendig. Selv om vi ikke fikk til en felles veiledning der alle tre ”parter”, studenter, øvingslærer og høyskolelærer, samtalte om situasjonen, opplevde jeg at tonen mellom ”partene” var preget av åpenhet og forståelse. I ettertid kan jeg nok se at forholdet mellom oss også var preget av usikkerhet på egen rolle og andres, på myndighetsforhold og kompetanse. Under et oppfølgingsintervju der studentene kunne komme med innspill og kommentarer til kasusbeskrivelsen, fortalte de at øvingslæreren i stor grad, om enn motvillig, hadde påtatt seg å være vikar for teamlederen og måtte jobbe mye inn mot sitt eget team for å få Storyline-prosjektet på beina. Gjennomføringen av prosjektet ble også utført i mindre krevende format den siste uka.

Men det er den beste øvingslæreren vi noen gang har hatt (student, intervju 080304).

For meg ble dette en nøkkelsetning til ny forståelse av studentenes praksissituasjon og en del av bildet som tvinger meg til ny gjennomtenkning av hvilken funksjon studentenes aksjonslæring kan og bør ha i lærerutdanningen. Samtidig gir den håp om videreutvikling av samarbeidet i triaden lærerstudenter, øvingslærer og høyskolelærer.

Da jeg leste rapporten deres med alle (selv)kritiske punkter og problematiske faser, minnet den meg om don Quijotes tragiske kamp mot vindmøllene. Men heldigvis, ”tragedien” var innrammet av to viktige erkjennelser som vitnet om tydelig selvtillit:

I begynnelsen var studentene kanskje litt 'passive' under [planleggings]møtene, vi var litt usikre og la derfor fram våre idéer til øvingslærer først, som delte dem med de andre lærerne senere. Etter hvert følte vi at skillene mellom lærer og student ble visket ut, og vi deltok likestilt med dem på planleggingsmøtene. *Og det viste seg at de så på oss som en ressurs* (Braathen m.fl. 2004, side 5, min utheving).

og

Selv om Storyline-prosjektet ikke ble som vi hadde tenkt, har vi lært utrolig mye. Det at vi mislyktes, krevde at vi satte oss ned for å reflektere over hva som skulle ha vært gjort annerledes. Det vi anser som hovedgrunnen til at Storyline-prosjektet gikk som det gikk, er mangel på tid [...] Vi har lært blant annet at en planleggingsfase for et slikt undervisningsopplegg krever utrolig mye tid, mye tålmodighet og godt samarbeid. Vi ser også viktigheten av at hele prosjektet er godt planlagt før en starter, for å kunne se helheten, eller 'storyen'. På grunn av erfaringene vi har gjort oss i løpet av dette prosjektet, *tror vi at kan være en ressurs i arbeidet med Storyline i skolen.* (Braathen m.fl. 2004, side 11-12, min utheving).

For meg, som deres lærer (og ikke bare som klasseromsforsker) ble disse sitatene viktige - av tre grunner:

*For det ene* vitner de om at studentenes følelse av nederlag ikke fikk dominere over den positive selvoppfatningen de hadde av seg selv som kommende lærere. De opprettholdt et bilde av seg selv som ressurser i et framtidig Storyline-prosjekt i morgendagens skole. *For det andre* viser de at situasjonen tvang dem til å reflektere over årsakene til at de enkelte episoder og hendelser forløp som de gjorde. De tok også utfordringen med å analysere hva som kunne ha vært gjort annerledes. *For det tredje* viser de at de hadde lært mye gjennom sin refleksive praksis, også i betydningen selvrefleksjon, under sine ”kamper” i praksisperioden.

*Per ardua ad astra* - gjennom motgang til stjernene – var mottoet på min skolefane da jeg i ungdomstida gikk på Trondheim Katedralskole. Det uttrykker modernitetens krav om fremadskridende suksess og framgang gjennom hardt arbeid, noe vi også finner formulert i skolens læreplanverk av i dag. I og for seg ikke noe galt med kravet. Men etter min mening bør vi på nytt tenke gjennom hvordan høyere utdanning bør omstrukturere sin lærerutdanning i en sen(post)moderne tid. Studentene som er omtalt i dette kasuset, hører vel til den mindre gruppen av postmoderne studenter som studerer og arbeider mer enn i tidligere tider, i motsetning til den store gruppen som skaper seg en så lett studenttilværelse som mulig (Kvalbein 2003). Begge typer studenter fortjener både *utfordringer* og *støtte*. Spørsmålet er om det var tilstrekkelig balansert i dette tilfellet.

### **Hva har studentene lært under aksjonslæringsperioden?**

Ovenfor har jeg i grove trekk skissert hovedtrekkene det studentene selv fremhever når de forteller om hva de har lært. Det kan være grunn til å analysere dette nærmere. I min uro over studentenes budskap om ”fiasko” begynte jeg umiddelbart da jeg fikk deres rapport (050304) å se nøyere på hvilke situasjoner de omtalte med selvkritikk og hvilke situasjoner de med et kritisk blikk så utført av de erfarne læreren på teamet. De hadde lært av begge typer situasjoner. Læringsveien i den første kan vi med Dewey’ske termer kalle ”*learning by doing*” (jf. Dewey 1916), og læringsveien for den andre kan vi med etnografiske forskningstermer kalle ”deltakende observasjon” (Spradley 1980). Læringsveiene, som kan være overlappende, influerer ikke nødvendigvis på læringsresultatene, men kan hjelpe oss til å gi svar på spørsmålet om aksjonslæring i lærerutdanningen har livets rett og i tilfelle hva som kan regnes for aksjonslæring i lærerstudiet.

Studentenes læringsresultater ut fra kritiske og selvkritiske vurderinger i rapporten

### **Læring gjennom ”deltakende observasjon”**

- teamets planleggingsprosess startet for sent
- møtene var ustrukturerte og manglet tydelig ledelse
- det var ingen framdriftplan for planleggingen
- teamet manglet kunnskap om Storyline-metoden
- lærerne på teamet maktet ikke å spesifisere faglige mål, slik at det var vanskelig å vurdere om målene ble nådd
- underveis ble ikke planleggingskjemaet benyttet av alle lærerne
- det var ingen overordnet plan for hele prosjektet før det startet, noe som førte til demotivasjon og stress for lærere og studenter underveis
- når helhetsbildet manglet, var lærere og studenter ikke stand til å bygge på hverandres opplegg fra dag til dag, noe som gikk ut over elevene

### Læring gjennom handling, "learning by doing"

- vi var ikke flinke nok til å inkludere elevene i planleggingsfasen<sup>19</sup>
- vi var vi *altfor lite i dialog* med elevene i begynnelsen av prosjektet
- halvveis i prosjektet innså vi at vi manglet den røde tråd, selve *story'en*
- vår idé om å lage en daglig *fagsløyfe* ved at familiegruppene leste høyt for hverandre "avisa" fra annen verdenskrig, fungerte ikke. En avis på hver familiegruppe var for lite, og vi studenter var ikke flinke nok til å velge ut relevant stoff. Aviser som elevene laget, skapte mer interesse.
- arbeidet i tverrgruppene (på tvers av klassene) var særlig utfordrende for studenter og lærere, fordi det var vanskelig å lage gode oppgaver til elever vi ikke kjente oppgavene vi ga til familiegruppene var *ikke differensierte*, og elever med individuell opplæringsplan (IOP) ble ikke godt nok ivaretatt
- lærere og studenter var for lite "i-rolle" og var dermed ikke gode rollefigurer for elevene, som eksempelvis hadde problemer med å skrive sin "dagbok-i-rolle"
- hovedgrunnen til at Storyline-prosjektet gikk som det gikk, var *mangel på tid*, noe som førte til dårlig planlegging

Summen av alle erfaringer og vurderinger som ble gjort, førte til at opplegget ble revidert for uka. Ikke alle 8 fagene ble med, arbeidet i tverrgruppene ble redusert, innslaget av skriftlige oppgaver økte, og de gikk over til å jobbe temaorientert fremfor Storylinebasert (Braathen m.fl. 2004, side 8-9). Det er en viktig del av aksjonslæringen å revidere planer for tiltak etter en situasjonsanalyse av gjennomførte aksjoner, en form for spiraltenkning (Carr og Kemmis 1986, Kemmis og Wilkinson 1998, Elliott 1991). Ser vi på læringsmomentene over, kan vi:

*For det første:* se at det som er tilegnet gjennom "deltakende observasjon" i første rekke går på ledelse, teamsamarbeid, prosjektplanlegging og fagdidaktisk kompetanse. Disse momentene er særlig erfart på et overordnet planleggingsnivå, men gir nedslag på gjennomføringsnivået i klasserommene (jf. Dale 1993). I dette tilfellet var det en negativ lærings-erfaring, læring gjennom feiling.

*For det andre:* Det som er tilegnet gjennom "learning by doing", er særlig knyttet til forholdet til elevene, som tilpasset opplæring, kommunikasjon med elevene og spesifikke metodiske grep knyttet til Storyline-metoden der både lærere og elever skal ha en lekende og kreativ rolle under en fremadskridende fortelling, der både fiksjon og virkelighet inngår (Eik 1999).

*For det tredje:* Studentene dokumenterer gjennom rapporten både refleksjon over situasjons-spesifikke erfaringer, selvrefleksjon, tilknytning til teori og Læreplanen. Deres reflekterte kritikk, og selvkritikk, gjenspeiler en innsiktsfull sammenknytning av teori og praksis i læreryrket innenfor rammen av lærerens samfunnsmessige mandat.

Det er først og fremst erfaringer knyttet til forhold på skole- og klassenivå som er gjenstand for studentenes refleksjoner, men deres kretsing rundt *tidsaspektet* kan sies å ha institusjonelle og samfunnsmessige føringer (Gore 1991). Lærerstudenter i praksis vil som regel alltid oppleve tidspress ifølge Noffke og Brennan (1991). Ikke bare er de "lærere" i fremmede klasser, ofte med pålagte oppgaver fra lærerutdanningsinstitusjonen. De har også ofte

---

<sup>19</sup> Studenter og øvingslærer hadde noe forskjellig oppfatning av hvor godt informert elevene var om selve Storyline-metoden, som de hadde tidligere erfaringer med. Jeg velger derfor å utelate dette punktet, all den stund det hadde som effekt at elevene ikke ble trukket med i planleggingen, noe som er nevnt i første punkt. I seg selv er det et interessant poeng at øvingslærer og studenter kan oppfatte elevsituasjoner forskjellig, noe jeg betrakter som et høyst "normalt" fenomen.

forpliktelse overfor familie og deltidsarbeid. Jennifer Gore peker på at tidspress gjaldt for samtlige i triaden lærerstudent, praksislærer og universitetsveileder som deltok i et forskningsprosjekt ved University of Wisconsin hvor temaet var lærerstudenters aksjonsforskning. Praksislærernes dag er fylt med presserende oppgaver, universitetslærernes likeså med det ansvar de har for mange studenters praksisveiledning og med andre faglige oppgaver i tillegg. Det gjør det vanskelig å finne tid til felles diskusjoner og veiledning, eller mulighet for praksislærer å sette seg inn i hva aksjons-forskning[læring] betyr. Hun sier:

These problems are neither uncommon nor temporary. They reflect the institutional, social and political value given to teaching and teacher education (Gore 1991, s. 264).

Selv om amerikanske forhold på nittitallet ikke uten videre kan overføres til norske forhold anno 2004, er det mange paralleller. Lærerstudentenes tidspress er sammenlignbart. Lærernes arbeidstid er fortsatt en av årets store saker i forhandlinger med ny arbeidsgiver, Kommunenes Sentralforbund. Høyskolelæreres arbeidspress har økt i senere tid som følge av omlegging av nasjonal utdanningspolitikk. De har nå ansvar for flere studenter, og studentene skal ha tettere oppfølging enn før. Samtidig er forsknings- og publiseringspresset blitt større fordi nytt budsjettssystem i høyere utdanning premierer dette.

### **I hvilken grad ble målene for aksjonslæringsperioden oppfylt?**

På mange måter ble målet vårt for studentenes aksjonslæringsperiode oppfylt:

- de valgte *selv fokus* for AL i *samråd med øvingslærer*
- de planla og startet gjennomføringen av både en pedagogisk aksjon og observasjoner av aksjonen, altså *to parallelle prosesser*
- de *utforsket sin egen praksis* gjennom systematiske observasjoner, refleksjoner og *kollegiale diskurser*, særlig i studentgruppa men til dels også på lærerteamet
- men de lyktes *ikke* med sine planlagte aksjoner for *forandring*

Årsaken til at siste punktet ikke lyktes, er at de didaktiske forutsetningene i liten grad var til stede. Materielle og kollegiale rammefaktorer var én hindring, deres egen manglende differensiering en annen. Øvingslærer bekrefter den første del av denne tolkningen:

Det som gikk "galt", skyldtes ikke studentene. Prosjektet ble for stort, det var vanskelig for dem å få kontroll. Hvis det bare hadde vært innenfor klassen, hadde de fått til den "røde" tråd, fått mer oversikt, og opplevddet mer tilfredsstillende. Men da hadde kanskje ikke refleksjonsnivået hos studentene vært det samme. *Hadde alt vært på det jevne, så hadde de ikke lært så mye.* De kunne ha forventet at erfarne lærere kunne ha gått litt inn i prosjektet. Men de ga opp og overlot det til dem. (intervju 030604, min utheving)

På den andre siden fremholdt øvingslærer at "elevene hadde lært mye". Etter praksis, da studentene hadde dratt, hadde klassen hatt skriveoppgaver om hva de hadde lært og deres refleksjoner rundt annen verdenskrig. Øvingslærer hadde aldri fått så gode fagtekster før, elevene hadde lært mye og "fått det under huden". Fagteksten ble vurdert av flere fag og ble lagt inn i elevenes vurderingsmappe for årstrinnet. Etter min oppfatning indikerer dette at studentene ideelt sett bør ha kontakt med øvingslærer og praksisklassen for å vurdere virkningen av aksjonslæringen, dersom det er mulig.

## **Konklusjon**

Studien viser at *studentene har lært mye under sin aksjonslæringspraksis*, både på et overordnet ledelses- og planleggingsnivå gjennom (utvidet) teamsamarbeid og i interaksjon med elevene. Læringsveien har gått både gjennom "deltakende observasjon" og egne gjennomførte handlinger. Selv om studentene ikke fikk gjennomført "tilpasset opplæring" slik de hadde planlagt, og heller ikke deltakelsen på teamets Storyline-prosjekt ble vellykket etter

studentenes oppfatning, synes de at de har lært mye. Ved å reflektere over hva de hadde gjort og hva de kunne ha gjort annerledes, fikk de økt sin praksisforståelse og dermed muligheten for senere å gjennomføre endringer med en gruppe elever. Hadde samværet med elevene vart lenger, ville de ha sett meget gode læringsresultater i form av fagtekstene, ifølge øvingslæreren.

Noffke og Brennan (1991) stiller seg spørrende til om alle de kriterier man hevder hører til aksjonsforskning, er nødvendig å oppfylle når det gjelder praksis med lærerstudenter. De tviler de på om aksjonslæringens reflektive spiraltenkning må være med i mer enn en fase for å være gyldig som aksjonslæring. Selv har jeg spurt meg på hvilken måte endringsaspektet skal i varetaes: endring for elevene eller for studentene?

Når fenomenologen van Manen (1990) går gjennom de fem vanligste punkter som kjennetegner aksjonsforskningen, formulerer han både en kritikk og forslag til fornyelse av dem. Disse er *demokratisk partnerskap* mellom lærer og forsker, *kunnskapsaspektet*, *refleksjons/handlings-aspektet*, *endringsaspektet* og antagelsen om *læreren som forsker*. Her skal vi stoppe ved *endringsaspektet*. Her hevder han at aksjonsforskning ikke nødvendigvis må handle om

what we must do next or what we should plan for. Maybe more significantly action research [and action learning] must learn to deal with what we should have done (van Manen 1990, s. 154).

Sitatet gir for det første en påminning om det normative aspektet ("burde ha gjort") som består i det å leve et pedagogisk liv sammen med barn, der ikke alt kan planlegges. Sitatet er også en advarsel om ikke bare å tenke strategisk i forhold til framtidige pedagogiske tiltak, fordi det lett kan bli instrumentelt, også under aksjonslæring. Men fremfor alt antyder sitatet, etter min mening, at det kanskje er viktigere å reflektere bakover over det som har hendt i de aktuelle situasjoner enn å tenke på planer for framtiden. Aksjonslæring innebærer etter min mening begge deler. Poenget her er å nyansere hva selve *endringsaspektet* kan bety. Jeg vil hevde at aksjonslæring i lærerutdanninga ikke er forfeilet, selv om studentene ikke lykkes med å endre, forsterke eller fornye elevenes pedagogiske situasjon, så lenge de selv har fått ny innsikt og lært noe, det vil si vært i endring. Likevel vil jeg holde fast på at aksjonslæring med lærerstudenter bør ha som målsetting å omfatte pedagogiske aksjoner for å forbedre praksis.

Studien har ikke berørt *maktforholdene* i det triadiske forholdet mellom studenter, øvingslærer og høyskolelærer. Gore (1991) peker på at lærerutdannere på campus i kraft av sin akademiske bakgrunn gjerne har den største autoriteten, og dessuten et annet eierforhold til aksjonslæringsprosjektene enn praksislærerne. Det kan være riktig. Vi har gitt studentene innføringen, vi gir veiledning sammen med øvingslærer og godkjenner rapportene. På den annen side vil øvingslærere som er fortrolig med aksjonslæring, gi en meget god veiledning, fordi de kjenner elevene, metodene og "hvor skoen trykker". Tidspresset bør tas opp på en seriøs måte.

Et annet tema som bør drøftes er *hvilken rolle teamene skal ha* under aksjonslæringen. Studentene er kanskje forberedt på å samarbeide om 1-2 klasser, men har endt opp med å ha aksjonslæring i 3 - 4 klasser. Personlig tror jeg ikke det er gunstig å operere med for mange elever elever fra mange klasser i aksjonslæringsperioden, men dette bør drøftes videre med de berørte parter.

Aksjonslæring i øvingslærerens klasser er en særlig utfordring for studenter og lærerutdannere. Visse *forutsetninger for organisatorisk tilrettelegging og faglig støtte* fra øvingslærer og oppfølgingslærer må være til stede. Studievurderinger og erfaringer fra flere studentgrupper i mine to klasser har vist følgende:



- det er viktig å gi tidlig innføring til studentene om hva aksjonslæring er og hvilke idéer som kan være aktuelle. (Av ti aksjonslæringsprosjekter i mine klasser hadde halvparten fokus på pedagogiske tema og halvparten på fagdidaktiske tema.)
- det bør legges til rette for fleksible praksisdager slik at studentene tidlig blir kjent med klassen gjennom uformelle observasjoner, og eventuelt også ved behov kan komme tilbake etter praksisperioden
- øvingslærere og oppfølgingslærere fra høyskolen bør tidlig ha et utvidet praksismøte for å klargjøre hva aksjonslæring i lærerutdanninga kan være, hvilke roller og forventninger de involverte veilederne har til hverandre og til studentene
- det bør også klargjøres hvilken frihet og hvilke rammer studentene har å forholde seg til ved valg av pedagogiske tiltak som kan gi forbedringer av praksissituasjonen
- det er viktig at studentene oppfordres til å ha et forholdsvis begrenset fokus

Som konklusjon vil jeg på bakgrunn av denne studien hevde at aksjonslæring har sin plass i lærerutdanningen. Aksjonslæring fremmer selvinnsett for blivende lærere, gir verktøy for systematisk utforskning og utvikling av pedagogisk praksis. Videre fremmer den en sammenbinding av de to tradisjonene som dagens læreryrke er forankret i, nemlig den praktiske yrkestradisjonen og den akademiske tradisjonen med begrepsforståelse og teoretisk kunnskap. Fremfor alt bidrar aksjonslæring i praksis til å utvikle studentenes endringskompetanse, slik at de våger å delta i forskende fellesskap med framtidige kolleger.

## Litteratur

- Brekke, Mary (red.) (2004): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Braathen, Berit Holmen, Hynne, Marie Thorine, Johansen, Pål Einar Røch, Finvik, Silje Jorun og Eilifsen, Åshild Marie (2004): *Storyline som aksjonslæring*. Upublisert rapport fra praksis. Trondheim, HiST ALT.
- Carr, Wilfred and Kemmis, Stephen (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Dale, Erling Lars (1993): *Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag* Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Denzin, Normann K. and Lincoln, Yvonna S. (red.) (1994): *Handbook of qualitative Research*. London: Sage Publ.
- Dewey, John. (1916/1961): *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, New York: The Macmillan Company.
- Dewey, John (1922/1983): *Human nature and Conduct*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1925/1981): *Experience and Nature*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1932/87): *Ethics*. (2.ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1933): *How we think*. Revidert utgave. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dewey, John (1933): Experience, Knowledge and Value: A rejoinder. In: Schilpp, P.A. and Hahn, L.E., (Eds.) *The Philosophy of John Dewey*, 3rd ed, pp. 508-515. La Salle, Illinois: Open Court
- Eik, Liv Torunn (1999): *Storyline: Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Eikseth, Astrid Grude (1999): Dewey's Perspectives on Knowledge and Experience, a Contribution to Understanding Teacher's Practical Knowledge. In: Nordkvelle, Yngve (red.): *Pedagogikk – normalvitenskap eller lappeteppe? Rapport fra den 7. Nasjonale fagkonferanse i pedagogikk 17.-19.11.98. Forskningsrapport nr. 43/1999, bind 1*. (side 165-186). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Eikseth, Astrid Grude og Nilsen, Elisabeth (2004): Lærerstudenten kan lykkes – i spenningsfeltet mellom støtte og utfordring. I: Brekke, Mary (red.): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Elliott, John (1991): *Action Research for Educational Change*. London: Open University press.
- Gore, Jennifer M. (1991) Practicing What We Preach: Action Research and the Supervision of Student Teachers. In: Tabachnick, B. Robert and Zeichner, Kenneth M. (Eds.) *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*.
- Grøterud, Marit (2002): *Aksjonslæring i praksis*. HISTALT-notat nr. 5/2002.
- Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn S. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998): Skarpt er gjestens blikk. I: Kirsti Klette (red.): *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Hoel, Torlaug Løkensgard (1994): *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Dr. art. avhandling. Trondheim: AVH/NTNU.
- Hoel, Torlaug Løkensgaard (1997): Læraren som forskar – sett med ein lærarforskar auge. I: Grankvist, Rolf m.fl. (red.): *Klasserommet i sentrum. Festskrift til Åsmund Lønning Strømnes*. Trondheim: Tapir.
- Kemmis, Stephen and Wilkinson, Mervin (1998): Participatory research and the study of practice. In: Atweh, Bill, Kemmis, Stephen and Weeks, Patricia (Eds.) *Action Reseach in Practice. Partnerships for social Justice in Education*. London: Routledge.
- Klette, Kirsti (1998): Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografisk nærstudier. I: Klette, Kirsti (red.): *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvalbein, Inger Anne (2003): Styring av hverdagens lærerutdanning. I: Karlsen, Gustav og Kvalbein; Inger Anne (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdannigen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996 (L-97)* Oslo: KUF.
- Mead, George Herbert (1932/1976): *Medvetandet, jaget och samhället*. Lund: Argos.
- Møller, Jorunn (1996): *Lære å/og lære. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen.
- Noffke, Susan E. and Brennan, Marie (1991): Student Teachers Use Action Research: Issues and Examples. In: Tabachnick, B. Robert and Zeichner, Kenneth M. (Eds.) *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*.
- Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (2003) Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Schön, Donald A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Spradley, James P. (1980): *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Stenhouse, Lawrence (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Strømnes, Martin (1967): *Klasseromsforskning. Ei metodologisk rettleiing*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tabachnick, B. Robert and Zeichner, Kenneth M. (1991)(Eds.): *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Tiller, Tom (1986): *Den tenkende skole. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Gyldendal.
- Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- van Manen, Max (1990): Beyond assumptions: Shifting the Limits of Acton Research. *Theory into practice*, Volume XXIX, 3, 153-157.

# ICT and innovations in lower secondary school

Rune Krumsvik, ITU, Universitetet i Oslo [Sesjon A2 – Klasseromsforskning]

## Abstract

*Implementing ICT in school is often presented as something deterministic where the technology on its own will transform the school organisation and the classrooms-practices. Several studies show that this assumption is debatable and the promises have not given the expected outcome. A common tendency seems to be that implementing ICT has been technology-driven and therefore the pedagogic development-work came after the implementation of ICT. This paper describes an action research study investigating ICT as an integrated artefact in lower secondary school. The case-study is part of a national project called PILOT<sup>20</sup>, which focus on the pedagogical use and utilizing of ICT in education. The aim of the project is to develop an understanding of how ICT can be an integrated part of the teaching process. The main focuses in this study is in how ICT and other innovations might transform the schools practice field. The findings from questionnaires, observations, document-studies and interviews with Principal, teachers and students, indicate that implementing ICT in parallell with other innovations has positively influenced the development of the practice field. In this way they have avoided an incremental implementation of ICT and this seem to be an important reason for the outcome of the change-process for this school.*

**Key-words:** Innovations; change-process; ICT; PILOT; practise field

## Introduction

Implementing ICT in school is often presented as something deterministic where the technology on its own will transform the school organisation and the classrooms-practices. Several studies show that this assumption is debatable and the promises have not given the expected outcome. A common tendency seems to be that implementing ICT has been technology-driven and therefore the pedagogic development-work came after the implementation of ICT. This can be exemplified in spite of the rapid proliferation of ICT in schools, and the very significant amount of money spent on the technology, many schools and school systems appear to have given relatively little thought to how to utilize these computers once they have them. These studies show that ICT has limited influence on the school organisation if its implemented in an incremental way (Schofield 1995, Cuban 1986, 1993, 2002, Erstad et al 2000). Several questions are raising from these facts; Why do schools seem to avoid to highlight a broader implementing-strategy for ICT and how the social context in which computers are used for instruction shape their use?; Why do the teachers in lower secondary schools who use ICT in their classrooms, seem to typically maintain their core teaching practices?; What kind of innovations and changes seem to affect how teachers teach and learners learn?

To get “view from the inside” this paper highlight these central issue in the implementation-debate in Norwegian schools; what kind of implementing strategies, innovations and change-processes seems to contribute to vital changes and a deeper understanding concerning this issue. And how do the development of technological artifacts and other artifacts, influence on different aspects of this process. The unit of analysis is three of the different innovations one school have developed during the PILOT<sup>21</sup> (1999-2003), based on actionresearch methodology and case-study.

---

<sup>21</sup> The Learning Centre and ITU, University of Oslo, is the national administrator of PILOT.

## **Theoretical framework**

In recent years there has been a growing emphasis on the use of technology in educational contexts. During the 1980's and 90's there has been invested a large scale of money in implementing ICT in school, but this investment has not given the expected outcome (Cuban 2001). E.g. studies like the "KK-Stiftelsen"-study, ACOT-study, SITES II, Schofield's study, "Electronic bag" and some other norwegian studies confirm this and ask critical questions about the discrepancy between the expectations and outcome when implementing ICT in schools (Cuban 1986, 1993, Riis 1998, Quale 2000, ACOT 1995, Ludvigsen 2000, Arnseth 2000). An important assumption in these studies were that if one introduces ICT in the classrooms the changes would appear more or less by themselves. A certain common tendency seems to be the questions around why this large investment over time and the availability of new technologies in the 1990's lead most teachers to use computers at home far more than for instruction at school? And further in the progress when teachers did become users in school, did most of their customary teaching practices rather than adopt new ones? These studies from 80's and 90's were dominated by a deterministic view, were ICT's force could give both competence, knowledge and change the classroom-practise. What these studies to a certain degree is market by is that the pedagogic development-work came after the implementation of ICT in classrooms. Several studies also maintain that even when educators want to use computer technology as a lever to achieve transformational rather than incremental change in existing goals and practices, the obstacles are formidable. Barriers include stereotypes and myths, traditional classroom practices and culture; teacher and administrator technophobia; and factors at the school and school district levels, such as limited incentives, an emphasis on traditional assessment practices, and the lack of moral and technical support and school-based tutoring for classroom teachers, "pre-served" the traditional classroom and prevented innovation (Schofield 1995). A common assumption from this studies is that "pre-serving" structures seem to be left in the schools and the ICT were put in as an "add-on" to traditional classroom teaching. In this way ICT were implemented in an incremental way were the purpose of ICT use was to help teachers and students perform the work they already did more easily, efficiently, and effectively.

However, despite this, some recent research's from ImpaCT2 (Harrison, Comber et al. 2002), PLUTO (Ludvigsen et al. 2003) and PILOT (Krumsvik 2003) show that some schools seem to have come further in the change-process with implementing ICT and succeed more than before compared to schools that experiences that "ICT takes more than it gives". What we don't know for sure from these schools has been whether these changes occurred as a result of the ICT as a catalyst for change, as part of the gradual shift in their beliefs about teaching or other changes and innovations in school. To increase the understanding about this complex processes around stability versus changes, innovations and implementing new technologies in school, it is necessary to examine the schools organization, evaluate reforms that school participate in and the different innovations that occur in the change-process. It seems necessary to highlight a broader pedagogic implementing-strategy for ICT and how the social context in which computers are used for instruction shape their use. To examine and understand these issues one has to be aware of the socio-cultural process that is appearing during such innovations and reforms. The socio-cultural perspective on learning might therefore give important contribution to this area and therefore the activity theory will be highlighted in this paper to examine different innovations and changes.

## **Activity theory**

The notion of organisational learning often holds two promises. It implies a departure from the individualism, and it is closely connected to notions of innovation and change (Engeström 1995). To depict these promises activity theory can be a relevant approach for studying this

issue. Activity theory can be described as a form of socio-cultural analysis where virtually all human activity is embedded in a social matrix composed of people and artifacts (Nardi 1996). It can also be described as a theory of mediated action which focuses on agents and their cultural tool, the mediators of action. The activity theory has clear parallels to situated learning and communities of practice, and where learning is seen as something that springs out of the activity (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998, Engeström 1995). That is, the study unit for theoretical activity-oriented research is the activity in context, or the activity system. Activity systems are collective human constructions that are not reducible to discrete individual actions (Leont'ev 1974, Jonassen 2001). These contain interacting components (subject, tools, object, division of labour, community, and rules, as shown in fig. 1) and are organized to accomplish the activities of the activity subsystems (Jonassen 2001).

Activity cannot be understood or analysed outside the context where it takes place.

Activity is seen here as a collective, systemic formation that has a complex mediational structure (Engeström 1999:329).

When we are going to analyse human activity, we must therefore study not only the activities in which people engage themselves, but who they are, what their goals and intentions are, what things or products result from the activity, the rules and norms that control the activity, and the larger social and historical context in which it takes place. All of these are part of what we call activity systems (Engeström, Cole & Engeström 1993).

The activity theory has its roots back to the German philosophers Kant and Hegel, through dialectical materialism of Marx and Engels and to cultural-historical psychology by Leont'ev and Vygotskij (Jonassen 2001, Dysthe 2001). Activity theory is not a methodology, but a philosophy and a cross-disciplinary framework for studying different forms of human activity (Kuuti 1996). It gives important contribution as a theoretical basis for studying organisational changes with the use of ICT, because there is strong emphasis on the concept *artefact*<sup>22</sup>.

The term artifact relates to the discussions by Wartofsky (1973), Cole (1996) framing this within socio-cultural theory. The main point is that these tools can be seen as both material objects and in more abstract terms as symbol systems, and as a consequence they are not neutral objects but open for negotiation and conflict in social practice. Several theorists emphasize the conceptual and symbolic sides of things often taken as only materials or tools. Cole (1996) uses artifact both as ideal and material, Vygotskij (1978) uses "psychological tools" (e.g. language, rules) as a term for artefact and Säljød (2000) uses both the expressions "intellectual", "psychological" or "language-tools" to describe artefact as a term. A common opinion seems to be that the artefacts can be seen as cultural tools, and gives foothold for understanding changes in a system because they are mediators for actions (Dysthe 2001, Ludvigsen 2002, Cole 1996).

When changes occur one might say this is thus tied up to how the object is created, and how this contribute to transform the practice the participants enter into. Wertch (1991) mentions how the combination of individuals and artefacts creates and increase a new cognitive and practical potential. ICT can therefore be described as a technological (digital) artefact that might have impact on, and sometimes increases our intellectual potential (e.g. calculator) and must be a natural part of the chosen unit for analysis, if we are going to understand how students learn generally. From Wartofsky (1979) point of view this perspective can give

---

<sup>22</sup> Artifact: "An artifact is an aspect of the material world that has been modified over the history of its incorporation into goal-directed human action. By virtue of the changes wrought in the process of their creation and use, artifacts are simultaneously ideal (Conceptual) and material. They are ideal in that their material form has been shaped by their participation in the interactions of which they were previously a part and which they mediate in the present" (Cole 1996:117)

foothold to understanding the basis of ICT in three different ways: In the first place, it is a tool the participants use in different contexts (e.g. at home, at school). These can be described as *primary artefacts* and we find that different software-concepts are developed for different aims in the society. Secondly, ICT is a mediating artefact in which the participants navigate and these can be described as *secondary artefacts*, and means that e.g. pedagogical models for how to use the artefact in the learning environments in school. These pedagogical models can organise a more superior strategy for implementation of the technological artefacts, and are interwoven in different working methods. Thirdly, one might say that ICT have potential to change the interaction between people and how today's information systems build on, and bind individuals, organisations and the community's institutions together in new ways. These can be described as *tertiary artefacts* that are related to what ideas we have for using ICT and they can e.g. changing the community's institutions or improving the efficiency of organisations and job tasks (Warstofsky 1979, Ludvigsen 2002).

Primary, secondary and tertiary artefacts might be important for how we can understand the relation between individuals in ICT-mediated learning environments and how the different artefacts influence each other. As Wertch (1991) mentions human mental functions is closely situated in social, cultural, institutional and historical contexts, and ICT can be understood as part of these contexts. This means that we develop knowledge through interaction with technology that we could not have developed without using and utilising it, and that our knowledge is reshaped through use of the technology (Salomon, Globertson and Perkins 1991, Ludvigsen 2002).

### **Innovations and learning processes**

Activity theory is a useful conceptual framework to describe innovative learning processes (Engeström 1995). Activity produces events and actions and evolves over lengthy period of sociohistorical time (Engeström 1995) and as Ludvigsen states:

A central question in the study of activity, change and innovation is what we should focus upon" (Ludvigsen 2002:90).

It has been difficult to find specific analyses of innovative learning in the literature (Engeström 1995), and many researchers point out that the different approaches to innovation have only been slightly capable of understanding a phenomenon like learning (Ludvigsen 2002). If we look to Rittenberg (1985) it is stated that an innovation process is the objectification of situated meanings and he mentions that disturbances are an important condition for such process (Rittenberg 1985). Engeström (1995) criticises the neglect of the material artefacts in Rittenbergs assumption and the avoidance of consolidating artifacts and turns them into practical and theoretical tools of activity (Engeström 1995). And Engeström continues:

If innovative and creative learning is indeed an integral aspect of organizational life and especially teamwork, then we should be able to observe and analyse it in detail (Engeström 1995:327).

From this we might interpret that studies of innovation must be able to take into account these assumptions and different forms of complexity. We should emphasise to understand the relation between the more structured conditions and the participant's activities and actions.

Learning, and with that changes in forms of participation in different activities, is crucial for innovations. It is important to see how different interests can be in conflict with each other. Innovations are processes that are not characterised by a high degree of unambiguity; they are characterised by ambivalence, tension and a contrast of interests. Engeström (1995) defines three types of innovations characterised according to how many components in the activity

system they consider in the solution strategy. *Solution innovations* are, as the concept suggests, the simplest form of innovation which can be defined as

..solution innovations have typically a two-step structure. First, there is a disturbance, tension, or conflict in the routine flow of activity. Secondly, along with or instead of straight forward “action responses”, there is a moment of reflection and experimentation – or remediation – that leads to an attempted or completed non-routine solution (Engeström 1995:331).

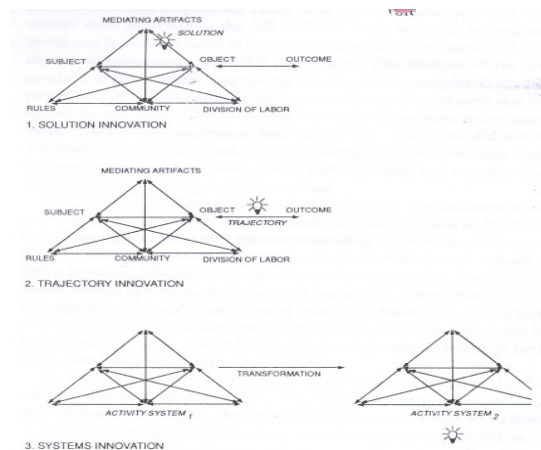
A solution innovation is a temporary activity and does not result in permanent changes in the organisation structure. In trajectory innovations

the time span and scope of impact of such innovative learning processes are significantly wider than those observed in solutions innovations (Engeström 1995:331).

These are more planned and well considered than solution innovations and here, we understand a problem as latent and an obstacle for the activity, and the change occurs as a multi-step procedure. The innovation therefore occurs between the object and the goal in the activity system (Ludvigsen 2002). The third type of innovation, which is characterised by a permanent change in the system, is called *system innovation*.

This involves processes where a group of subjects design a new model for their activity system over an extended period of time (Engeström 1995:331).

In this process a conflict or a breakdown situation, a new activity system and a new organisation structure are created. The system innovations are more difficult to trace and document than trajectory innovations and solution innovations. Learning-processes that generate system-innovations can be described as *learning by expanding* or *expansive learning* (Engeström 1987). By clarifying explicit and “tacit knowledge”, “hidden teaching plan” and attitudes that exist within the organisation, new artefacts are taken into use, new rules and collaboration patterns are created, etc. (Ludvigsen 2002).



**Figure 1.** Three kinds innovative learning (Engeström 1987).

An important issue in the activity theory is its focus on the construction of an object and one might say that the core in succeeding in an innovation is that the individuals manage to negotiate to a common understanding of the object of the activity. These activities are systems that produce events and actions and goes on over a longer socio-historic time, and the subject and object are mediated by artefacts, inclusive symbols and other representation system (Cole, Engeström & Vasquez (1997). It is through new objects that we can identify changes on a collective level, and expansive learning becomes such as we interpret it here, a construction of

a set of new objects that is formed through the processes Godøy School went through during the time from spring 2000 and up until spring 2003.

### **Innovations and participation in and between several “invisible battlefields”**

ICT can not be seen as a system of autonomy which can change the education sector by its own force. The ICT's function depends on the situations it is integrated in, and implementing ICT have therefore organisational implications. Several mention that a successful implementation of ICT depends on a vital change of the education system, which will change both teacher-and student-role (Arnseth 2000, Cuban 1986, Schofield 1995). Cuban's contribution to understand this area is important because he highlights the relation between practise in classrooms and ICT, in the light of the terms stability and changes. He challenges the “hype” around technology and criticises different ICT-mediated reforms in school. Based on his analysis of school reforms during the last century, he concludes that these are marketed by stability rather than changes.

The explanation he gives is based on the large number of pressure sources which have impact on the teachers and the teachers practise. These impacts often point in different directions, from Government and parents, from community and reformists, and based on these impacts teachers develop several practices which work in relation to their traditionally most important function: Transfer of knowledge and values (Arnseth 2000). And during the school-day they are confronted with a lot of different choices where different views on knowledge, learning, about students and the education's aim appear. The teachers therefore tend to choose the practices they know by experience function (Lemke 1993, Arnseth 2000). Such practice is often centered around keeping order and discipline in the classroom, on teacher-transfer of knowledge and individual work with textbooks and exercises.

Only to a certain degree seems project-work, flexible working-methods, and ICT to be used. These circumstances can be related to reforms that have been developed on a more abstract and visionary level, seem not to be realised in the classroom-practise and we see that schools “don't practise what they preach”.

Research on changes in the education-context seems to highlight the importance on how the structural and organisational aspects influence adoption and adaptation of innovations. These factors are important in relation to changes in the concrete classrooms-context (Arnseth 2000, Huberman & Miles 1984). These researchers examination of school-innovations points out some criteria for changing the classrooms-practise. The most important factor seems to be help and assistance through the whole process to the teachers which shall implement such innovation.

Assistance can be given through user-support, pedagogic, moral and emotional support. Assistance can be given as material, by colleagues, projectleaders, management, advisors, parents, county/multiplicity or central authorities. Huberman and Miles point out eight categories which describe such kind of assistance along an axis. What kind of assistance that should have certain priority in different trial of innovations, depends on the context and of what kind of problems one seeks to solve. To strong control and steering from the Government and school-management can give difficult collaboration-relations between teachers, which can give them a role as strictly consumers of a change-product. We see a tendency of this when implementing new national curriculum, where teachers become receivers of finished products which they shall implement in an instrumental way (Arnseth 2000, Gudem 1990, 1993). Such circumstances can result in a sabotage of the innovation, when changes in the classroom happen only on the surface. Huberman & Miles study shows that several other theorists mention; the early phase of the innovation was a complicated



process with a lot of frustration, tension and confusion. As a result of this studies it can be stated that help, assistance and schoolbased tutoring, are factors decrease frustration early in the implementing-phase. The study showed that a continuously support to the teachers gave them feeling of safety, developed their practise-repertoaire, gave them better ability to problem-solution and over time increased their independence of external resources. The study also concludes that it takes two to three years to solve a break-through innovation.

When innovations occur in school is it important to be aware of the network of social relations which exists in the school-organisation and the impact of this on how the innovations is recieved and transfered. The teachers and management perception of, attitudes towards and motivation to adopt a specific innovation, should therefore be central issues in how to analyse implementation of innovations in school-organisations (Arnseth 2000).

Jean Lave and Etienne Wenger introduced the concept of “community of practise” in their book “Situated learning” (Lave and Wenger 1991), and this perspective may give a deeper contribution to grasp these processes which occur between teachers, management and students. A broad definition by communities of practise is mentioned by Mercer:

They apply this to groups which are united by common purposes and who engage in joint activity (Mercer 2000:116).

As participants in the PILOT Project, the teachers and students move in, and between, several “invisible battlefields”, activity systems or communities of practise. We can say that they are involved in “boundary relations” (Wenger 1998) and “boundary objects” (Bowker & Star 1999). Boundary objects can be defined as:

Artifacts, documents, terms, concepts, and other forms of reification around which communities of practise can organize their interconnections (Wenger 1998:105).

In this context, constructing a technological artefact can be the same as constructing boundary objects. Wenger however points out an important premise for this:

The crucial issue is the relationship between the practise of design and the practise of use. Connecting the communities involved, understanding practises, and managing boundaries become fundamental design tasks (Wenger 1998:108).

If we consider school as an “invisible battlefield” we might say that an important aspect in understanding change processes, innovation and collective learning is then that the participants in the PILOT negotiate their way to new forms of collaboration. Several theorists emphasise that the Principals, project leaders and participants in complex projects will often act as “brokers” between different types of organisational units and communities of practise (Bowker & Star 1999, Wenger 1998). Wenger states:

Brokers are able to make new connections across communities of practise, enable coordination, and – if they are good brokers – open new possibilities of meaning (Wenger 1998:109).

Brokers might therefore function as “catalysists” for change and innovations in school, and contribute to dismantle “pre-serving” structures. In this process it seems like ICT makes it possible over time to create common technological- and social infrastructures for these types of movements between activity systems, described as “boundary infrastructures” (Bowker & Star 1999). These can in turn be described as technological- (e.g. PILOT Web) and social infrastructures that are connected to the interaction between technology and discourse. In relation to this parts of this form of discourse will be tied to *boundary objects* that can be defined as:

...those objects that both inhabit several communities of practise and satisfy the informational requirements of each of them. Boundary objects are objects which are thus both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual site use (Bowker & Star 1999:297).

Boundary objects can therefore interpret to how the artefact or other object can mediate interaction between different communities of practise. These communities of practise can often be seen in relation to interdisciplinarity and could be the reason that teachers in different subjects who have not collaborated previously, develop a teaching programme that goes beyond the individual subject. Then the subject itself will no longer be the goal for the actions, rather the students' learning of the subject (Ludvigsen 2002). Such processes assumes new forms of rules, norms and divisions of labour and these are central aspects in the development of new communities of practise and new boundary objects. One might say that different communities of practise will have different understandings of the importance of a certain boundary object, but the boundary object has some common elements that give meaning across the communities of practise (e.g. teaching plans, textbooks, schedules). Therefore it seems to be important that a minimum of common understanding must be established between the communities of practise. These communities can also be virtual communities where teachers and students are linked by technological artefacts like interactive learning resource, e-mail, chat, e.g.

Compared with "community of discourse" and "community of practise", the term "virtual community" has been used rather loosely. A virtual community can be defined as follows:

Virtual communities are social aggregations that emerge from the Internet when enough people carry on...public discussions long enough, with sufficient human feeling, to form webs of personal relationships in cyberspace (Rheingold in Mercer 2000:119).

In PILOT such virtual communities might be important, because of long distances between PILOT-schools in Norway and in ICT-mediated collaboration with Nordic schools (e.g. IDUN II-project). The intention in PILOT is that the school shall also develop their own class-pages on the interactive learning resources, to distribute some "shared knowledge" to other PILOT-schools. With the help of analyses of the social and the technological infrastructure, it might be possible to understand how the participants in PILOT move in and between different activity systems and how they develop "membership" in the different communities of practise. This can give insight to understand the members' naturalization of ICT in these communities. It will then be essential to understand how the participants develop their identity, and what this means for how they define their actions in the communities of practise or activity system (Holland, Skinner, Lachiotte and Cain 1998, Ludvigsen 2002).

In PILOT, the focus will therefore be how teachers and students position themselves in new communities of practise (also virtual communities) during the change process. Since a person is part of, and engaged in, several activity systems, it is important to understand how relationship is developed. When one system has to integrate with or approach another system, the two systems have to find ways to communicate in order to reach a certain degree of shared understanding. The process towards reaching that understanding is a learning process where a person learns how to use and talk about artefacts and objects that constitute the community (Mercer 2000, Ludvigsen 2002). One might therefore say that a community of practise is defined in large part according to the co-use of such objects, since all practise is so mediated.

On this background and to increase the understanding about implementing new technologies in school, it is necessary to examine the implementation of ICT and other innovations in order

to grasp the change-process that might occur. Therefore, this study is centered around four questions:

1. How can we interpret this change process concerning the ICT as primary, secondary or tertiary artefact?
2. Which system innovation has occurred at Godøy school during this process?
3. Which kind of processes seem to support and assistance the teachers in relation through the schools changes and innovations?
4. Does the change-process occur as a result of the implementing and utilizing ICT or has it emerged as part of the gradual shift in the teachers beliefs about teaching?

## METHOD

One aim in this approach is that activity must be studied in situ and real-life situations, and with researchers as active participants in the process (Kuutti, 1991, Jonassen 2001). Another methodological issue is that activity theory necessitates a qualitative approach to do the analyses and the data collection time should be long enough to understand the objects of activity, changes in those objects over time and their relations to objects in other settings (Jonassen 2001). The researchers should highlight broad patterns of activity before considering narrow patterns that might not reveal the overall direction and importance of the activity (Jonassen 2001). When analysing activity systems it is common to use varied data collection methods (document-studies, interviews, observations, concept-mapping) and different points of view (subject, community, tools) (Jonassen 2001). On this background the methodology used in this study was the action research<sup>23</sup> approach (McKernan 1996) and the case study method (Yin 1989). The main units of analysis were the system level (schoolculture) and context-level (learning environments/ classrooms). Triangulation with relevant material from the interviews, technological artifacts, documents and observations has been used to evaluate the implementation of ICT and other innovations, and to identify elements that seem important. The case study highlight issues on two main levels: at the institutional level of the school and at the contextual/classroom level. Rich, "thick" description has been used to describe the particular in depth and how generalisable the findings are may therefore be debatable.

### Instruments

To increase the internal validity in qualitative research projects such as PILOT, it is important to raise the question of how congruent the findings are with reality. Do the findings capture what is really there, and are we measuring what we think we are measuring (Merriam 1998)? Collection, selection and reflection are therefore central terms and guidelines in the action research process. To enhance the internal validity, the six basic strategies from Merriam (1998) have been used in this case study.<sup>24</sup> Data collection techniques in action research fall

---

<sup>23</sup> Action research: "The reflective process whereby in a given problem area, where one wishes to improve practice or personal understanding, inquiry is carried out by the practitioner, - first to clearly define the problem; secondly, to specify a plan of action...Evaluation is undertaken to monitor and establish the effectiveness of the action taken. Finally, participants reflect upon, explain developments, and communicate these results to the community of action researchers" (McKernan, 1996:5).

<sup>24</sup> 1. The instruments used in this study follow a triangulation, using multiple methods, multiple sources of data to confirm the emerging findings. This procedure for establishing validity in case studies can give a more holistic understanding of the situation to construct "plausible explanations about the phenomena being studied" (Mathison 1988:17).

2. The action research design (with a close relationship to research field and participants) made it possible to make a member check. In this process, the data and the tentative interpretations were taken back to the participants (especially teachers and the Principal) from whom they were derived and they were asked if the results are plausible. This was done several times in this study.

3. The PILOT study has been going on since 1999 and will be completed in 2003. This has created the opportunity for long-term observation at the research site, gathering data over time in order to increase the validity of the findings (Merriam 1998).

4. The PILOT study consists of 16 researchers who are doing their research in different schools. Every three months, the researchers hold a seminar where methods, validity, reliability and findings are discussed. Thus, it has been possible to ask research colleagues (peer examination) to comment on the findings as they emerge.

into three broad categories: Paper and pen techniques, live techniques and ostensive techniques<sup>25</sup> (McNiff 2002).

### **Action research methodology**

The PILOT Project uses action research as the fundamental methodology in the project. This involves observing the changes that occur in the schools and evaluating the innovations that the schools develop when ICT is implemented in the practise fields. This means that we, as researchers in the PILOT - study, take part in the developmental process in the schools, sometimes as participants, other times as observers, trying to stimulate teachers and students to reflect in action and reflect from action in this dynamic practise field (Schön 1987).

Case studies are useful to capture the processes and mechanisms that occur in the practise fields. Yin explains it in this way:

...the case study's unique strength is in its ability to deal with a full variety of evidence – documents, artefacts, interviews and observations (Yin 1989:20).

The case study focuses on holistic descriptions and explanations (Lofland and Lofland 1984). As Yin (1989) observes, case study is a design particularly suited to situations in which it is

---

5. The action research design in PILOT is built on a close participatory or collaborative mode of research, involving participants in all phases of research from conceptualising the study to writing up the findings.

6. Clarifying the researchers' assumptions and theoretical orientation at the outset of the study is important, and is framed in a sociocultural perspective in this study.

#### **25 Paper and pen**

##### *Field notes, logs, reports*

In the field, I have been aware of the importance of writing logs and taking field notes from critical incidents. Logs and field notes from different occasions in the fieldwork are important in a retrospective perspective. In this way, I have tried to document significant aspects of the action taking place in classrooms, during study periods, during informal dialogues, during the creation process of technological artefacts and the grade development during the last five years. The teachers have written reports every five months throughout the entire PILOT period and have distributed them on the PILOT Web. PILOT's main objective with these reports was to get the teachers to reflect over different issues regarding their use of ICT in school. In this way, the PILOT Web creates "virtual communities" amongst the 120 PILOT schools, and stimulates to ICT discussions between the schools.

##### *Questionnaires*

The questionnaire data from this study in one PILOT school focuses on the students' opinions and experiences from using ICT in the practise fields in a lower secondary school, what changes they have experienced since ICT was implemented, expectations for ICT use, what learning effects they believe ICT has and how ICT can stimulate their collaborative abilities. The survey was conducted the first time in February 2001 (n=63) with a response rate of 97%, and for the second time in spring 2003 (n=59) with a response of 91%. The students in this survey were asked to respond to different opinions about ICT, formed as sentences. They could choose between the categories: That is right, that is almost right, and that is not right. The questionnaires were analysed using SPSS 10, and both descriptive statistics and regression analyses were used to examine the data.

##### *Live*

##### *Observations*

The first observations in the classroom were made in July 2000 with focus on the development and use of the Theme Web at Godøy School, using the Merriam review (1998) of six strategies of observation in fieldwork. There were sixteen other classroom observations during the period 2000-2003 concerning how the learning environments were organised, the teacher/student role in ICT-mediated learning environments, study periods, and how students were using the Theme Web and other applications in ICT-mediated learning environments. Some of the observations were made using a video camera, while others were made using field notes and observations of online data sources (e.g. home page, CRL Web, Theme Web, etc.).

##### *Ostensive*

##### *Stills presentations*

These include the use of software packages such as PowerPoint, interactive learning resources and photos. These can be very useful for showing changes in actions but not changes in attitudes (McNiff 2002). In the field study, I was present at a number of such project presentations and followed them as an observer. These are often distributed on the Web and give the local community, researchers, parents and other PILOT schools opportunities to see what the students have done in different projects.

##### *Audiotaped interviews*

The interviews were conducted in May-December 2001, September 2002 and February 2003 at Godøy School<sup>25</sup>. The semi-structured interviews were recorded on a minidisc recorder and transcribed (to increase the internal validity, I did the transcribing myself). For the interviews, a sample group of 13 students was interviewed at two stages of their course. The first set of interviews focused on the broader aspects of the use of ICT and learning identified through the questionnaire, and the students were invited to expand on the responses given. The second set of interviews was more narrowly focused on the students' direct use of the PC in the classrooms, and the interviews were conducted while they were working on their PCs and reflecting and explaining what they were doing in the process. During my interviews with the Principal (in-depth interview) and teachers, I concentrated the questions and categorised the interview data in relation to the major aim of the project: How ICT influences the development of practise fields and communities of practise. Important issues in these interviews concern differentiation, flexible working methods, textbooks, new assessments, teacher/student role, integrated knowledge, prosperity and learning environments.

##### *Videotape*

In my field study, I have been using digital video cameras for videotaping working methods, collaboration, students' and teachers' use of ICT in classrooms and during study period. Many accrediting institutions now accept multimedia presentations as part of action research reports. In PILOT, this has been germane for the reports that we, as researchers, have published on the PILOT Web.

impossible to separate the phenomenon's variables from their context. A criticism of action research and case study points to the sensitivity and integrity of the investigator and concerns what Guba and Lincoln (1981) refer to as the

unusual problem of ethics. An unethical case writer could select from among available data such that virtually anything he wished could be illustrated (Guba and Lincoln 1981:378).

Both the readers of case studies and the authors themselves need to be aware of biases that can affect the final product (Merriam 1998).

For both action research and case study, the problem of generalisation has plagued qualitative researchers for some time. That is, to what extent can you generalise the results of a research study like PILOT? An important issue is to first discuss the internal validity of the study. As Guba and Lincoln stated:

...there is no point in asking whether meaningless information has any general applicability (Guba and Lincoln 1981:115).

The external validity and the possibility to generalise are therefore closely associated with the internal validity, and are concerned with the extent to which findings of one study can be applied to another situation. Part of the difficulty lies in the thinking of generalisation in the same way as investigators do in using experimental or correlational designs. In qualitative research however, a single case or small non-random sample is selected precisely because the researcher wishes to understand the particular in depth, not to find out what is generally true of the many. We can therefore assume that this is a limitation of the method. Nevertheless, rich, "thick" description as used in this PILOT study can provide enough description to allow the readers to determine how closely their situations match the research situations (theoretical generalisation) and hence whether findings can be transferred (Merriam 1998).

## **Empirical analysis**

### **Case presentation**

In the case-study, we want to understand the change process at Godøy School during the period from spring 1999 to autumn 2003. The empirical analysis will first deal with activity-theoretical analysis, and thereafter an analysis of artifacts created during the PILOT-period.

#### 1. Construction of new artefacts (study periods, the learning conversation and the Theme Web).

With a background in the school's strategy plans and local teaching plans, the management and teachers have tried to realise the visions agreed on by the collegium. In this work, several different initiatives for new organisation of the school day have crystallised. The introduction of study periods for the students, new process-oriented forms of evaluation (the learning conversation, learning ladders, project evaluations/files), development of technological artefacts such as the CRL Web, Theme Web, War Web, Local History Web, School Newspaper Web, and ICT-mediated, cross-cultural collaboration projects (IDUN II, Comenius, SITES II), have been innovations in this change process at Godøy School. This paper draws on three of the innovations in PILOT, and the reason for this is that these seem to be the most important innovations so far in the change-process.

#### Study periods

Through document-studies it seems like the intention with the study-periods is to highlight the differentiation aspect through a new organisation of the school day. This new organisation of the school day with the introduction of 90-minute study periods three days a week intends to

lead to greater activity among the students, inclusion, improved student participation and increased collaboration between teacher/student and teachers with other teachers. One might ask to what extent degree these good intentions is realized at the school?

Through observations and interviews with teachers it seems like this implementing of study periods has contributed in several areas. Utilisation of the 190<sup>27</sup>(150)-hour timeframe has made it possible for the teachers to counsel and engage in “scaffolding” (Vygotskij 1987) during these study periods, such that the students receive support for both ordinary schoolwork and homework. As one teacher stated:

The students have received individual work plans and learning ladders, which we think open up for better differentiation and make the students more active in their own schoolwork.

This statement seemed to be representative for the teachers I interviewed, but several of them mentioned that this process with implementing study-periods had been through discussion and negotiation in the collegeum. The highest resistance against study periods seemed to be among some teachers with the highest autonomy, and one told me that

I am worried for the students’ development of basic knowledge in such learning environments and that the lack of structure may give unexpected results.

Through observations and interviews with the students one might say that the activity is rather good in these study-periods and flexible working methods are dominating. It is easy to recognize that traditionally “weak students” (e.g. with some reading and writing difficulties) are getting a lot of support in these learning environments. Not only from the teachers, but also from other students which support and collaborative with them towards subject-content. The ICT seems to help them in these learning environments and function as a “intellectual proteche”. One “weak student” I interviewed told me that

These study-periods helps me in several ways. Specially with the homework, you see, my dad is a fisherman and most of the time away from the home and my mother don’t know so much about these things, so they can’t help me much at home. In the study-periods I can ask the teachers and others about almost everything and I can use the computer which helps on my writing-problems. I’am getting better grades too!

This statement seems to be representative among specially the “weak-students”, and the boys. The boys in general seem to appreciate the high use of ICT in these study-periods, because they can use their good ICT competence towards the subjects. Despite this, some “grey-zone”-boys seem to have problems with all this “freedom” in the study-periods and were too often surfing on the Internet instead of fulfilling their learning-ladder or doing their homework. When I confronted the Principal about this problem she said that this is a well-known problem which they are discussing in the collegeum, and she mentioned that after they started with “the learning conversation” this problem has decreased to a certain degree.

Through document-studies, observation and interviews one might say that in the collegeum, the study-periods have been a collective endeavour across subject boundaries. There are many indications that the introduction of the study periods has resulted in several students’ experiencing mastering, which the interview with the Principal’s believes creates a good and fertile soil for “inclusion” and avoiding the “Matthew-effect”. Despite some problems, the study periods can be interpreted as a “boundary object” that has developed into an artefact,

---

<sup>26</sup> The 190 (today 150) -hours frame is a part of Norwegian teachers contract with their schools and together with the leadership of the school they can choose how they will use it.

<sup>27</sup> It was also for this thinking based on primary, secondary and tertiary artefacts that The Ministry of Education and Research (UFD) nominated the school as Bonus School in 2002-2003.

uniting different perspectives and interests. There is still disagreement and tension about how the study periods should be understood, organised and how the students should utilise them, but there is an adequate agreement that a person can work in a particular direction, and a person acts in regard to a common object. The study periods are becoming a new object in relation to which a person can orient his or her actions and activities at the school. It seems like the introduction of the study periods is an example of a system innovation (Engeström 1995). This is because new organisation of the school-day influence the whole institution, and changes in this system cut across institutionalised boundaries. "Expansive learning" has been created within the institution Godøy School, and this change process has created a new organisation and distribution of labour at the school.

### **"The learning conversation"**

From document studies and interviews with Principal they has deemed it necessary to implement new forms of process-assessment that are better at intercepting open, ICT-mediated learning environments (such as study-periods), theme-/project work, PBL and Storyline as working methods in this change process at the school. Therefore "the learning conversation" were implemented. "The learning conversation" is based on a conversation every sixth week between teacher and student, and where the parents can be present. The student's perception of the learning process will be central in this conversation. The intention with this form of evaluation seems to be based on Schön (1983, 1987), where reflection from action is central. What the school wants to accomplish through "the learning conversation" is to create metacognition across learning situations in the future in relation to the action – reflection on action. This means that the student should take a retrospective perspective of his or her own learning process. This can be seen in regard to digital files, file evaluation and portfolios (Paulson, Paulson & Meyer 1991, Dysthe 2001), where the students present their student work through written, verbal, virtual and physical means.

During my observation of these "learning conversations" it seems like the student was steering this conversation, they were reflecting around their learning ladders, homework and learning process in general and they were assessing their knowledge in different subjects. Some of them were using ICT to present their work and as a digital portfolio. The teachers and parents just asked two or three questions during these 30. min. and one could say that the student had a higher authority than in traditional "teacher-student-conversations". However, some of the issues the student was mentioning seem to be a little artificial and on the side of the intentions with the conversation, because they were focusing on the more socio-emotional relationship with other students.

Through interviews with the Principal and the teachers it seems like there has been negotiation, ambivalence and tension concerning how to accomplish this form of evaluation in practise in the collegeum. The Principal says that

I see the time squeeze as an obstacle in the realisation of "the learning conversation", and this is our largest frustration.

Through the interviews with the teachers they expressed the same and stated that the time squeeze was an important reason for why this conversation were not implemented in all classes. However, another issue concerning the parents is mentioned by several teachers and one expressed that:

The colleague believes it is very positive that the parents are being drawn in more actively into the school and the student's work, and the learning conversation is an attempt to realise this.

Through document-studies, observations and interviews one might say that this form of evaluation is an artefact where a person agrees about its meaning at the abstract level, but when it comes to plan models for specific use, the agreement is no longer at a minimum level. The content and structure in this form of evaluation are somewhat loose and it seems like the object is still not properly implemented in the institution (it has been implemented in some classes; for others, it is still only at an abstract level), and has not yet created any systemic change at the organisational level. Normally such new forms of evaluation are an institutional responsibility, and changes in this system cut across institutionalised boundaries, but the lack of implementing-strategy may be a reason for this to not happen. Therefore, “the learning conversation” cannot be described as a system innovation and expansive learning, even if it has great potential if properly implemented.

One can thus argue that this form of evaluation has created a trajectory innovation (Engeström 1995) at the school, based on that use of “the learning conversation” has created new boundary objects between some teachers and some parents. Here, the school is on the way towards creating a new model for including the parents in a better way in the school, with the teachers and in the student’s work. This means that the division between the school and home/local community is becoming more interwoven than before, also with regard to the evaluation process, and the parents are being drawn more into the student’s learning process. However, an important process remains in getting this innovation implemented properly in all classes at the elementary stage and more critical discuss the content and structure in such conversations.

### **The Theme Web**

Through document-studies, observations and interviews it seems like some processes of changing and some innovations have been inspired by the development of the CRL Web (<http://www.krlweb.net/>) at Godøy school. The Theme Web (<http://www.temaweb.net>) is a technological (digital) artefact that is based on this development and that has been developed by Godøy School in collaboration with SU-Møre and Romsdal. The Learning Centre , and SU-Møre and Romsdal states that they specifically chose Godøy School because of its previous good experiences with development of the CRL Web. The intention of the Theme Web is, among other things, to stimulate activity such that it becomes interwoven in a tight relationship between the students’ cultural backgrounds and the activities that take place in the classroom. Concerning this issue the Principal mentions:

The school’s central place in the local community is an important factor in this work, together with that in working with the Theme Web, the locally anchored CRL Web, War Web and Local History Web have been integrated in this. This makes the learning process more contextual in that the students contribute to the local community and the local community uses these Web portals in different contexts. In this way, the students seem to build up a common identity and cultural memory in regard to the local community.

One of the innovation-teachers in the development of Theme-web express:

The intention of the Theme Web is also that we should get away from the textbook as steering in the learning process for the students. World War II on the Theme Web is a curriculum for 10<sup>th</sup> grade students, and this is helping to give ICT-mediated learning resources a higher status - they are not simply add-ons.

She also mentions that:

The differentiation thinking in the Theme Web makes it possible to have both depth and integration of themes and concepts in the learning process, and seems to make it easier to realise individual work plans and the learning ladder.



The Theme Web seems to have initiated several innovations and can be described as an boundary infrastructure, but can also be characterised by a process of ambivalence, tension and a contrast of interests.

Firstly, this is a collaboration between the project-management at SU-Møre and Romsdal and Godøy School in PILOT. This seems to have stimulated a good communication between the school and the PILOT project-management and through the interviews with the pedagogic management in Giske county, the Principal and teachers this assumption seem to be true. Several mention the project-management ability to support and engage the schools as resource, building up a network and achieve a “bottom-up” implementing of ICT. “Theme-web” can be interpreted as a typical example of such a process.

However, in the beginning of the innovation there were a kind of “competition” between several other PILOT-schools who wanted to master and take part in this innovation of “Theme-web”. After some tensions and negotiations it was concluded that the development of the Theme Web, should be with some collaboration with other PILOT schools such that these also helping in the development of this Web portal. Despite tensions and negotiation, this development-process between schools can be described as example of boundary infrastructure and “virtual community of practise” and to a certain degree CSCL-inspired (Computer-Supported Collaborative Learning) processes between teachers at different schools. To a certain degree one might say that this development project has resulted in institutional collaboration on several levels and in several activity systems with a common goal (communities of practise). In this process, knowledge seems to be distributed between PILOT schools, teachers and students through collaboration about development of the Theme Web and through the home pages for the PILOT project. Here, the schools lay out their own projects, discuss subject matter and give each other feedback. Despite this, the collaboration with other schools inside Giske County has not been as good as intended, and based on interviews with the Principal and the policy makers in the county, the problem concerning this issue seems to be situated on the management level in the different schools were the resistance against ICT still seems to be dominating.

Internally at the school, the Theme Web seems to have resulted in increased interdisciplinary collaboration and less autonomy between subjects and teachers, since the Theme Web is interdisciplinary and has a foundation in L97’s intentions for this. Teachers, students, Web designers, parents and other schools have contributed in the development phase of this Web portal and seem to be an innovation in the desired direction. Within the institution Godøy School, new communities of practise have developed among the teachers as a result of the Theme Web. Teachers of Norwegian, History, Arts and Crafts and Music have worked together about what type of structure the Theme Web should have, how the subjects should be presented, how the students should work with the interdisciplinary themes, and how it can be developed to integrate several subjects. The community of practise that has developed has also integrated teachers from other PILOT schools, and in this way, communities of practise are established across schools, also at this level.

Through observations, surveys and interviews with the students it seems like they use Theme-web actively both in ordinary lessons, in study-time and at home (Krumsvik 2003). Theme-web is also part of syllabus for 10<sup>th</sup> grade students and this seems to have increased the status and authority for such digital learning resources. In this way it is impossible for the teachers with the highest autonomy and “technofobia”, to ignore such digital learning resources. This may have contributed to another attitude among students and parents towards ICT in general, from a point of view where ICT were related to play and entertainment to a view where ICT is valued as an important part of the learningprocess.

In one particular project, where the students were working with the topic 2. World War and interviewing local veterans from the 2. World War. They got an “authentic” description from these over 90 years old men, they used their good ICT competence to record the interviews and transformed their “analog experiences” to digital descriptions based on co-construction, they presented this with multimedia for their class, they got critical questions from the class and they were assessed by the teachers and afterwards they put it out as a part of “Local War web” (<http://www.godoy.no/2verdskrig/index.html>) integrated on the Theme web. This learning process can be described as a form for “knowledge building” (Scardamalia & Bereiter 2003), the knowledge contributing to the community. In this case it gave a kind of “cultural memory” published on the “Local War Web” and were distributed and visible for the whole island. In this knowledge building-“journey” ICT were naturalized for the students and gave them a possibility to transform their “real-world”-experiences to shared knowledge among several communities of practice (among teachers, students, local community, Norway, World), and they became “historians”. Such knowledge building-processes (combined with process assessment) seem to give the students a lot and one “weak” student reported that

This way of learning motivates me and gives me opportunities to show the teachers and others different sides of me, not only bad results from factual tests .

Nevertheless, the technology that the Theme-web (old Frontpage-version) is built on, is rather old, and has its limitations. The school might have to consider this issue in the further development of the Theme-web and might consider to convert it to a LMS- (Learning Management System) platform, to achieve their goals for the Theme-web in a better way (e.g. better possibilities for two-way communication with students fathers, which sometimes contribute as experts from their fishingboats in the North Sea and Greenland).

The Theme Web can be said to be a boundary object, and has shown how technological artefacts can mediate interaction between different communities of practice on several levels. It can also be claimed that the Theme Web is a system innovation that has created new patterns of collaboration. The Theme Web as an innovation has been negotiated by the participants to a common understanding of the object of the activity.

This construction of a new object (Theme Web) means that we can identify changes at a collective level and that an “expansive learning” situation has been created where new rules are made and distributions of labour occur. This raises interesting issues about what new types of technological artefacts are helping to dismantle “pre-existing” structures and to create new forms of boundary infrastructure and communities of practice.

### **ICT as a technological artefact at Godøy School**

With a background in the previous section, from a descriptive point of view it may seem as though the change process has created a new infrastructure at Godøy School. ICT has been important for the school and was already identified as an important area of priority for the school when important visions were being shaped (1996/97). Through negotiations, differences and tension between the participants at the school, there is a great agreement today that ICT has been particularly important in this change process. It is often in the span between the three types of artefacts (primary, secondary and tertiary) that differences and conflicts arise. This is because the practices of the different teachers become visible in the collective room. Through the development process at the school, the visions for the school and innovations of individual technological artefacts (e.g. CRL Web, Theme Web), ICT has been interwoven and its use has been democratised at the school. This has stimulated to a broad use of *primary* artefacts at the school.

The school has also cultivated experience such that they have developed pedagogical models for how ICT can be utilised. Such use of secondary artefacts through “trial and error”, through interdisciplinary themes mediated through the Theme Web, “netiquette”, educationally-founded organisation of ICT-mediated learning environments and student participation have led to a shared understanding of how ICT can be utilized. Through negotiations, discussions, testing and compromise, the participants have managed to develop a shared understanding of how ICT should be woven into teaching and learning (*secondary artefact*). Distributed learning has been particularly important in connection with this, where colleague-based training has been central. Nevertheless, it is difficult to find an explicit and apparent technological- and educational basic view with the teachers. Several signs indicate that they are reflected “educational Ashlads” with an implicit educational knowledge that remains “silent knowledge”.

This change process with ICT has resulted in the school’s development of strategies for how ICT can be utilised in a greater, more abstract and cultural context. The school’s geographical localisation on an island has stimulated the participants to think about what potential lies in such a medium. “Mental urbanisation”, simulation and virtual meeting places where normal conventions do not apply create new possibilities for an island in the sea. Because of this, the school has seen the value of using ICT to weave the school more into “the local in the global” and establishing new communities of practise across institutions (other PILOT schools, SU) and “virtual communities” (Theme-web) and cross-cultural collaboration (IDUN II). This way, ICT can be described as a *tertiary artefact* at the school, and the local teaching plan and the school’s home page show that the school has shown a potential here.

## Implications

The purpose of this paper was to analyse the reforms that school participate in, what kind of innovations such reforms creates and increases the understanding about implementing new technologies as part of the change-process.

### 1. *How can we interpret this change process concerning the ICT as a primary, secondary or tertiary artefact?*

Through this change-process the teachers seem to have developed a deeper pedagogical foundation in how to implement and utilise ICT in their educational contexts. The construction of artifacts (and especially technological artifacts), has revealed that these tools can be seen as both material objects and in more abstract terms as symbol systems. Through this construction-process a consequence is that they are not neutral objects but open for negotiation and conflict in social practice. They have through this process moved from using ICT only as a primary artifact, towards development of pedagogical use of ICT (*secondary artefact*). We can also register that there is an agreement of the importance of ICT in the change-process on a more abstract vision-level and in the local teaching plan, and therefore ICT can be understood as a tertiary artefact.

### 2. *Which system innovations has occurred at Godøy school during this process?*

The study periods are a realisation of one of the schools most important vision, in how to include and differentiate the learning process for the student optimally. The study periods have to a certain degree changed the organisation of the school day and given the student more support in their learning process. The study periods seem to have influenced the total organisation of the school, contributed to dismantle “preserving-structures” and developed a new activity system. However, the discussions and tension among the teachers concerning the study-periods have been a challenge for the school, but might contribute to a further development of such artifacts. On this background it can be described as a boundary object

that has given the school a system innovation (expansive learning) and this is because new forms for organisation of the school day are an institutional responsibility, and such changes in the system cut across institutionalised boundaries.

ICT-mediated learning environments have created a need for new kinds of evaluation. "The learning conversation"'s intention is to highlight this issue. It has a potential if properly implemented, but are today a trajectory innovation with several critical issues and a boundary object between the school and some of the parents. This might show the challenge it is to realize good intentions from the curriculum in practise, the problem to departure from autonomy among teachers, the time squeeze and how difficult it might be to implement several innovations at the same time.

The Theme web is a technological artefact that has created important boundary infrastructure, boundary relations and boundary object in the school, in the local community, between schools and in the whole PILOT. An important principle of the Theme Web is that it seem to have a harmony between that for which it is designed, and that for which it is being used and utilised (Wenger 1998). In other words, its strength is that it is a part of the syllabus, it is designed by teachers who "know where the shoe pinches" and who know their subjects and local needs, together with students and others who are going to use this artifact. It has developed several "knowledge building" communities of practise and "virtual communities" and is a system innovation (expansive learning) at Godøy school.

### *3. Which kind of processes seems to support and assistance the teachers in relation through the schools changes and innovations?*

The most important factor in the change-process at Godøy school, is the support and assistance the teacher has recieved when implementing the innovations. Through interviews it has been revealed that both internal ICT-tutoring, pedagogic, moral and emotional support have been given by colleagues, management, parents and projectleader through the PILOT-period. This internal support and assistance seem to have given them safety, self-esteem and motivation to achieve the goals for the innovations. This "bottom-up"-strategy contributed to less frustration early in the implementing phase and gave the teachers enough time and space to explore and discuss barriers in the implementing process. One might say that through the four year long project-time it were in the third year it occur what one can call a break-through innovation. It was then the teacher felt that the different innovations as study-periods and Theme-web were integrated properly in the organisation structure. However, it has been tension, negotiating and difficulties through this change process and through interviews it has been revealed the importance of the Principal as a broker in these problem-periods. She has been able to negotiate across "invisible battlefields" and communities of practise and given the teachers enough space and time to discuss barriers in collaborations.

### *4. Does the change-process occur as a result of the implementing and utilizing ICT or has it emerged as part of the gradual shift in the teachers beliefs about teaching?*

As a summary one might interpret the consequences of such technology-oriented innovations and change-process on three levels. First it is consequences at a general institutional level. The school has dismantle "pre-serving" structures and created a new activity-system based on the foundations in the national curriculum (L97), shared ICT-visions in the collegeum and cultural heritage in the community.

Secondly the consequences of the reform and these system innovations are new institutional steps towards several communities of practise among the teachers, built on more interdisciplinarity and shared knowledge among colleagues, which implies more collaboration and less autonomy, and development of several communities of practise.

Thirdly the innovations seem to highlight the student good ICT-competence as a gate towards different subjects, they stimulates flexible working methods and put the differentiation-aspect in the senter for the pedagogic priority.

To conclude sit can be stated that in this case study in PILOT it seems like the pedagogical evolutionary process has occurred partly before and partly in parallel in the implementation of ICT. This can be exemplified in regards to the system innovations which is implemented, the foundations around how the social context shape their use and how to utilize PC's once they have them. In this way they have avoided an incremental implementation of ICT and the teachers have not maintain their core teaching practices. A main reason for this is that most of teachers has taken their experiences from using computers at home into the classrooms. In this way they got the technology "under the skin" and a better ICT-competence, and they have seen the need to adopt new teaching practices when using it in the classrooms. And one might say that the teachers who wanted to use computer technology as a lever to achieve transformational rather than incremental change in existing goals and practices, have met support and assistance from the school-management and project-management (SU-Møre og Romsdal) through the whole project.

This paper shows that organisational learning is closely connected to notions of innovation and change. At the same time implementing ICT can be a catalyst in such change-process, but not as something deterministic tool that transform the school on its own. The study shows the need for changing the organisation of the school day in parallel with integrating ICT to avoid an incremental (first order) implementation. An important issue is that the teachers in the school who use ICT in their classrooms, have avoid maintaining their core teaching practices and instead adopt new ones. As a conclusion one might state that these changes at Godøy school occurred as a result of implementing the innovations in parallel with ICT, based on gradual shift in their beliefs about teaching.

#### ACKNOWLEDGEMENT

This research was conducted as part of PILOT (Project of Innovations, Learning, Organisation and Technology). The project was administered by ITU, University of Oslo.

## REFERENCES

- ANDERSON, J.R., GREENO, J.G., REDER, L.M., SIMON, H.A. (2000). Perspectives on learning, thinking and activity. *Educational Researcher*: Vol 29, nr. 4., s. 11-14.
- ARNSETH, H.C. (2000). Resonnering i interaksjon [Reasoning in interaction; in Norwegian]. In: S. Ludvigsen and S. Østerud (ed.) *Ny teknologi – nye praksisformer* [New technology – new forms of practice; Norwegian]. Oslo: Unipub Forlag.
- BAKER, E.L. ET AL. (1994). Evaluating the Apple Classrooms of Tomorrow. Baker, E., O'Neil, H.F. Jr. (eds). *Technology assessment in education and training*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., Publ.
- BARAB, S. (1999). Ecologizing instruction through integrated Units. I: *Middle School Journal*, 30, 21–28.
- BARAB, S. & DUFFY, T. (2000). From Practice field to Communities of Practice. I: D. Jonassen & S. Land (Eds) *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New York: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
- BROWN, A. (1992). Design Experiments; Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classrooms Settings. *The Journal of Learning Sciences*, Vol. 2, Nr. 2, s. 141-178.
- BECKER, H.J.& RAVITZ, J.L. (2001). *Computer Use by Teachers: Are Cuban's Predictions Correct*. Paper presented at the 2001 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- BOWKER, G., STAR, S. (1999). *Sorting things out. Classification and Its Consequences*. London: MIT Press.
- BROOKS, J.G. & BROOKS, M.G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivistick Classrooms*. Alexandria, Virginia. Association for Supervision and Curriculum Development.
- BROWN, A., ASH, D., RUTHERFORD, M., NAKAGAWA, K., GORDON, A., & CAMPIONE, J. (1994). Distributed expertise in the classroom. In M.D. Cohen & L.S. Sproull (Eds), *Organizational learning* (pp. 188-228). London: Sage.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- BRUNER, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. [The Culture of Education; in Norwegian]. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- CASTELLS, MANUEL (1999). *Critical information in the new information age*. USA: Rowman and Littlefield
- CHUN, D.M. & PLASS, J.L. (1994). *Assessing the effectiveness of multimedia in language learning software*. Paper presented at the World Conference on Multimedia and Hypermedia, Vancouver, BC, Canada.
- COLE, M. & ENGESTRÖM, Y. (1993). "A cultural-historical approach to distributed cognition". In Salomon, G. (ed) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press.
- COLE, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and a future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COLE, M. (1997). *Mind, culture and activity*. Cambridge University Press. United Kingdom.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1990). Anchored Instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19, 2-10.
- COLLINS, A., BROWN, J.S., & NEWMAN, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- COPEN, P. (1995). Connecting classrooms through telecommunications. *Educational Leadership*, 53(2), 44-47.
- COX, M. (1999). Motivating Pupils through the Use of ICT, in: M. Laesk and S. Walter (Eds) *Learning to Teach Using ICT in the Secondary School*(Routledge)
- CUBAN, L. (2001). *Oversold and Underused*. Computers in the Classroom. Harvard University Press, Cambridge
- DONALD, M. (1991). *Origins of the Modern Mind. Three stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, Ma., Harvard University Press.
- DYSTHE, O. (2001). *Dialog, samspel og læring* [Dialogue, interaction and learning; in Norwegian]. Oslo: Abstrakt forlag.
- DWYER, D. ET AL. (1996). *Education and technology : reflections on computing in classrooms*. Jossey-Bass Publishers. San Fransisco.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- ENGESTRÖM, Y. (1995). Innovative organizational learning in medical and legal settings. In: Martin, L., Nelson, K. & Tobach, E. (red.): *Sociocultural Psychology: Theory and Practise of Doing and Knowing*, 326-356. Cambridge. Cambridge University Press.
- ERSTAD, O., FRØHLICH, T., KLØVSTAD, V., G. VESTBY (2000). *Den langsomme eksplosjonen* [The slow explosion; in Norwegian]. Oslo: Unipub.
- FINCH, J. (1986). *Research and policy : the uses of qualitative methods in social and educational research*. London: Falmer Press
- FRØNES, I. (2002). *Digitale skiller* [Digital divisions; in Norwegian]. Bergen: Fagbokforlaget.
- GODØY SKULE (2001). *Upublisert trivselsgransking blant elever ved skulen* [Unpublished survey on well-being among students at the school; in Norwegian]. Godøy.
- GOODY, E.N. (1989). Learning, Apprenticeship and the Division of Labor. I Coy, M.W. (red.) *Apprenticeship: From Theory to Method and Back Again* (s. 233-256). New York: State University of New York Press.
- GREGORY, T. (1993). *Community of teachers*. Unpublished manuscripts, Indiana University at Bloomington.
- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- HUNTER, B. (1990). *Computer-mediated communications support for teacher collaborations: Researching new contexts for teaching and learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- HARPER, B.J. ET AL. (1998). Employing cognitive tools within interactive multimedia applications. In S.J. LaJoie (Ed.), *Computer as cognitive tolls: The next generation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ITU (1999). *Prosjektbeskrivelse for PILOT* (Project description for PILOT; in Norwegian). Oslo.
- HOLLAND, D. ET AL. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Pr.
- JONASSEN, D. & LAND S. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London
- JONASSEN, D., DIJKSTRA, S., SEMBILL, D. (2001). *Multimedia learning. Results and perspective*. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Berlin: Peter Lang.
- KOSCHMANN, T. (1996). *CSCL Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. USA: Lawrence Erlbaum Ass.
- KRUMSVIK, R. (2000). *Elevhaldningar til IKT ved Godøy skule I* [Student attitudes towards ICT at Godøy School I; in Norwegian]. PILOT. HVO.
- KRUMSVIK, R. (2001). *IKT og læring i ungdomsskolen* [ICT and learning in the elementary school; Norwegian]. Statusrapport, PILOT. HVO.
- KRUMSVIK, R. (2002). *IKT og læring i ungdomsskolen* [ICT and learning in the elementary school; in Norwegian]. Statusrapport, PILOT. HVO.
- KRUMSVIK, R. (2003). *Elevhaldningar til IKT ved Godøy skule II* [Student attitudes towards ICT at Godøy School II; in Norwegian]. PILOT. HVO.

- KRUMSVIK, R. (2003). *Karakterutvikling ved Godøy skule, 1989-2003* [Grade development at Godøy School, 1989-2003; in Norwegian]. PILOT. HVO.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige Grunnskolen* [The curriculum work for the 10-year elementary school; in Norwegian]. Oslo.
- KUF (1997). *Rettleiing til IT i grunnskulen (L97)*. [Counselling for IT in the elementary school; in Norwegian]. Oslo.
- KUF (1999). *IKT i norsk utdanning, Plan for 2000-2003* [ICT in Norwegian education, plan for 2000-2003; in Norwegian]. Oslo.
- LAESK, M. AND PACHLER, N. (1999). *Learning to Teach Using ICT in the Secondary School*. New York: Routledge.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practise: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- LAVE, J. (1993). Situating learning in communities of practise. In L.B. Resnick, J.M. Levine, & S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 17-36). Washington, DC: American Psychological Association.
- LAVE, J. (1997). Learning, apprenticeship, social practise, I *Nordisk Pedagogikk*, Vol. 17, nr. 3.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. USA
- LIEBERG, S. (2002). *Trenger vi et IKT-perspektiv på læreplansarbeidet?* [Do we need an ICT perspective on the curriculum work?; In Norwegian.]. University of Oslo.
- LITTELTON, K. & LIGHT, P. (1999). *Social processes in children's learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOFLAND, J. AND LOFLAND, L. (1984). *Analyzing social settings : a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont. California.
- LOMAX, P. (1994). *The Narrative of an Educational Journey or Crossing the Track*. Inaugural lecture, Kingston, University of Kingston.
- LUDVIGSEN, S. (2000). Læring av og med teknologi [Learning by and with technology; in Norwegian]. In: S. Ludvigsen & S. Østerud (ed): *Ny teknologi – nye praksisformer* [New technology – new forms of practice; in Norwegian]. Unipub. Oslo.
- LUDVIGSEN, S. & ØSTERUD, S. (1999). "Informasjons- og kommunikasjonsteknologi, læring og klasserommet" [Information and communication technology, learning and the classroom; in Norwegian]. In: *Bedre Skole 2* [Better Schools 2; in Norwegian], 1999: 61–68. Oslo
- LUDVIGSEN, S. (2002). Innovasjon i lærerutdanningen: hvordan skapes endring [Innovation in teacher education: how is change created; in Norwegian]. In: LUDVIGSEN, S., HOEL, T. (2000). *Et utdanningssystem i endring* [An educational system in change; in Norwegian]. Oslo: Gyldendal.
- MANTOVANI, G. (1996). *New Communication Environments*. London: Taylor & Francis.
- MARTIN, L., NELSON, K. TOBACH, E. (1995). *Sociocultural psychology. Theory and practise of doing and knowing*. USA: Cambridge University Press.
- MCERNAN, J. (1996). *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- MCNIFF, J. (2002). *Action Research. Principles and Practise*. New York: Routledge & Falmer.
- MERRIAM, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco: Jossey-Bass
- MERCER, N. & WEGERIF, R. (1999). Is 'exploratory talk' productive talk? In *Learning with Computers. Analysing Productive Interaction*. In: K. Littleton & P. Light (Eds.) pp. 79-101. London: Routledge.
- MERCER, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- MOORE, R. & MILLER, I. (1996). *How the use of multimedia affects retention and learning*. *Journal of College Sceince Teaching*, 25 (4), 289-293.
- MORRISON, A. (2001). *Electracies. Investigating transitions in digital discourses & multimedia pedagogies in higher education*. Doktoravhandling. Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo.
- NEILL, R. (2002). Where will we put the computer? In: J. Mcniff (Ed.): *Action Research. Principles and Practise*. New York: Routledge & Halmer.
- NORDAHL, T. (1999). *Individuelle læreplaner* [Individual study plans; in Norwegian]. Oslo: Tano.
- NORGES FORSKNINGSRÅD (2003). *Evaluering av Reform 97* [Evaluation of Reform 97; in Norwegian]. Oslo.
- OECD (2002). *Education at a Glance 2002*.
- OECD (2003). *Education at a Glance 2003*
- PEA, R.D. (1996). Seeing What We Build Together: Distributed Multimedia Learning Enviroments for Transformative Communications. I Koschmann, T. (red.) *CSCL: Theory and Practise of an Emerging Paradigm* (s. 171-186). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates INC.
- POLANYI, M. (1958). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Routledge and Kegan Paul. London.

- RESNICK, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20.
- RESNICK, L.B. (1991). "Shared cognition: Thinking as social practise." I L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. (red.). *Perspectives on socially shared cognition*. s. 1-20. Washington DC: American Psychological Association.
- ROSCHELLE, J.M., PEA, R.D., HOADLEY, C.M., GORDIN, D.N. & MEANS, B.M. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The future of children*, 10, 2, 75-100. In: Teasley (Ed.). *Perspectives on socially shared cognition*. s. 1-20. Washington DC: American Psychological Ass.
- SANDHOLTZ, J.H., RINGSTAFF, C. & DWYER, D.C. (1997). *Teaching with technology. Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- SALOMON, G., PERKINS, D. & GLOBERSON, T. (1991). Partners in Cognition: Extending human Intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 4, 2-8.
- SALOMON, G. (1994). *Interaction, of media, cognition and learning*. United Kingdom: Lawrence Erlbaum.
- SALOMON, G. (1997). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. USA: Cambridge University Press.
- SCHEIN, E. (1996). *Three Cultures of Management: The Key to Organisational learning in 21<sup>st</sup> century*. Cambridge, Mass.: MIT Sloan School of Management.
- SCHOFIELD, J. (1995). *Computers and Classrooms Culture*. New York: Cambridge University Press.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action*. Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers.
- SENGE, P. (1994). *The Fifth discipline fieldbook : strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- SENGE, P. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- SÄLJØ, R. (2001). *Læring i praksis*. [Learning in practise; in Norwegian]. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- SÄLJØ, R. (2002). *Utmaningar och e-fristelser. IT og skolans lärkultur* [Challenges and e-temptations. IT and the school's teaching culture; in Swedish]. Falun: Prisma.
- SPIRO, R.J. & JEHNG, J.C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R.J. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Explorations in high technology*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- SWAN, K. (1994). *History, hypermedia, and criss-crossed conceptual landscapes: designing hypermedia applications to support development of historical thinking*. Paper presented at the World Conference on Multimedia and Hypermedia, Vancouver, BC, Canada.
- TILLER, T. (1999). *Aksjonslæring* [Action learning; in Norwegian]. Oslo: Høyskoleforlaget.
- TINKER, R.F. (1996). *Telecomputing as a progressive force in education*. Unpublished manuscript. The Concord Consortium, Concord, MA
- TOMASELLO, M. (1999). *The Cultural Origins Of Human Cognition*. London: Harvard University Press.
- WARTOFSKY, M. (1979). *Models*. Dordrecht: D. Reitel.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practise: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E. (2001). *Supporting communities of practise. A survey of community-oriented technologies*. USA.
- WERTSCH, J. (1991). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- VYGOTSKIJ, L. (1986). *Thought and language*. London: The MIT Press.
- ØSTERUD, S. & WIIG, K. (2000). Med kulturen i sentrum for IKT-forskningen [With culture in the centre for ICT research]. In: Ludvigsen & Østerud: *Ny Teknologi – nye praksisformer* [New technology – new forms of practice; in Norwegian]. Oslo: Unipub.



# Interpretation and Implementation of the L97's Mathematics Curriculum

Bodil Kleve, Oslo University College [Sesjon A2 – Klasseromsforskning]

## Area of study and research questions

Reform 97 (R97) is the educational reform in Norway that took place in 1997. The most important changes in the way education is organised to come out of Reform 97 were that 1) school starts at the year of 6 instead of at the age of 7 and 2) 10 years of schooling instead of 9. As part of the more wide-ranging Reform 97, which affected the whole of the compulsory education system, a new curriculum was implemented in August 1997. This curriculum or syllabus for grade 1-10 (age 6 to age 15) is called L 97, and referred to as L97 from now on.

The reform did not only lead to changes in the way the school is organised. The mathematical part reflects a constructivist view on learning and also a view based on socio-cultural theories. The curriculum describes different working methods in all subjects in general and in mathematics in particular. These are viewed as essential in the implementation of the curriculum. The curriculum stresses that the pupils shall be active in the learning process. They shall be experimenting and exploring and through collaboration with each other acquire new knowledge and understanding. The focus on thematically organised teaching and project work both within a single subject and within an interdisciplinary approach is significant.

A research study in Norway (Alseth et al 2003) studied different aspects of the curriculum reform: The intended, implemented and attained curriculum. The research project suggests that the curriculum is not implemented as intended. A classroom study revealed that teaching mathematics to a great extent still follows a very traditional pattern. Specified skills are in focus, and the entity of the subject is rarely presented. Skills are drilled rather than understood. This is in great contrast to what is intended in L97 where students are supposed to develop their own mathematical concepts, and skills are supposed to be based on understanding and general concepts and principles within the subject.

Interesting for my research is what kind of teaching methods teachers derive from L 97. My experience from mathematics classrooms is that it is easy to provide whole classes with drill and practice. More challenging, or if at all possible, is it to elicit genuine student thinking in a whole class. "The teaching Gap" (Stigler and Hiebert, 2000) describes teaching in different cultures based on a TIMSS video study. Video studies have taken place in three different countries; in Japan, in United States and in Germany. One of their findings is that in United States and in Germany students learn mathematics by following the teachers' lead. In Germany often by responding to specific questions from the teacher as the whole class develops a mathematical procedure, in United States by following the teacher's directions by practising a procedure during seatwork. Similar findings are evident in Norway (Alseth et al, 2003). In Japan, however, there is more balance. The students sometimes do creative work by inventing new methods and presenting them to the class. These are kinds of findings that would be desirable according to L97.

In my research I am working with mathematics teachers to explore how they are interpreting the curriculum, both in terms of how they are thinking about it and expressing themselves in focus groups and interviews, and also in terms of what they actually do in the classroom. We all belong to several communities of practice at any given time (Wenger 1998). Belonging to a

community of practice means being active participant in that practice. The classroom is one community of practice teachers belong to; the schools' staff another, the focus group can be a third. This is important to have in mind in studying teachers in different settings as I will do.

Teaching is a cultural activity (Stigler and Hiebert 2000). The way teachers teach is deeply embedded in the country's culture. Although there are differences within a culture, the differences across cultures are enormous in comparison. In studying the implementation of L97, it is important to be aware of how the teachers are influenced by the Norwegian school culture, and thus regard their interpretation of it and implementation of it from a social-cultural view.

On this background, my research questions are:

- How are teachers in their mathematics teaching practice responding to the L97's recommendations
- What kinds of interactions between the teacher and the student are observable in the mathematics classroom?
- How are teachers' practices in the classroom related to their beliefs about teaching and learning mathematics and to their goals for students in the subject?

## **Theoretical perspectives underpinning my study**

### **Theoretical perspectives of L97**

The curriculum for the 10 years compulsory school in Norway, L97, consists of three main parts; A general part of the core curriculum for compulsory, upper secondary and adult education; Principles and guidelines for compulsory education and Subject syllabuses (under which the mathematical part belongs) (L97 1998). When I read the mathematical part of L97 I can see both a constructivist view on teaching and learning and a view based on socio-cultural theories. I can also find these views in the general part of the curriculum, but here I also find a view that looks upon the teacher as one to convey knowledge;

Good teachers have a sure grasp of their material, and know how it should be conveyed to kindle curiosity, ignite interest and win respect for the subject (L97 p.37).

This encourages direct instruction. Confrey (1990) challenges this view of teaching from a constructivist perspective by saying that 1) students are supposed to present rather short products and test items are used as an adequate way of assessing the success or failure of instruction, 2) as long as the pupils' responses are within desirable bounds, teachers can execute their plans and routines and 3) the responsibility for the pupils' learning lies primarily with the teacher. This view contrasts with a constructivist view and a view based on socio-cultural theories that are found in the mathematical part of the curriculum and might be looked upon as a contradiction. However, according to Alseth et al (2003) it can also be viewed upon as complementary and not mutually exclusive; a wish of having a core syllabus and also situated learning where context and negotiation about knowledge are essential. I will now discuss my interpretation of L97 and how it reflects a constructivist view and a view based on socio-cultural theories on teaching and learning. I will also conceptualise the notion of knowledge based on my interpretation of L 97 and how it encourages an investigative approach to teaching.

### **My interpretation of L97 in a constructivist perspective**

According to a constructivist epistemology one supposes that the person her/himself constructs her/his knowledge, that it is not passively gained from environment and that learning takes place through a process of adaptation which organises a person's world of experience. I see constructivism as one cognitive position that can be powerful in my study of teachers' implementation of a curriculum. When I read L97 I find several principles which I interpret as reflecting a constructivist view on the teaching and learning of mathematics:

Pupils build up their knowledge, generate their skills and evolve attitudes largely by themselves (p.34). The subject syllabuses stress that pupils should be active, enterprising and independent. Pupils should learn by doing exploring and experimenting, and in so doing acquire new knowledge and understanding (p.83).

Learners construct their own mathematical concepts. In that connection it is important to emphasise discussion and reflection. The starting point should be a meaningful situation, and tasks and problems should be realistic in order to motivate pupils. At times pupils may work with incomplete concepts, misconceptions, and they make occasional mistakes and misunderstand things. In a confident and constructive atmosphere such matters are ground for further learning and deeper insight (p.167).

The first two quotations taken from the General part and from Principles and Guidelines respectively seem to indicate an individual approach to learning reflecting Piaget's notions about assimilation and accommodation. My reason for interpreting this as a constructivist position is also underpinned by others' writings about constructivism.

Confrey (1990) outlines several implications a constructivist theory has for teaching. The rejection of the assumption that one can simply pass on information to learners, the research on pupils' misconceptions and the use of misconceptions to promote in pupils to develop more powerful constructions and the fact that pupils themselves are supposed to construct their understanding through a process of reflection, are all essential components in her interpretation.

According to von Glasersfeld (1990) the following basic principles of radical constructivism emerge quite clearly if one tries to comprise as much as possible of Piaget's work:

Knowledge is not passively received either through the senses or by way of communication. Knowledge is actively built up by the cognising subject.

- a. The function of cognition is adaptive, in the biological sense of the term, tending towards fit or viability.
- b. Cognition serves the subject's organisation of the experiential world, not the discovery of an objective ontological reality (p.22)

According to Von Glasersfeld (1990) these principles are incompatible with the traditional notion about knowledge, truth and objectivity. He suggests that these principles can only be adopted as a working hypothesis and not as an absolute truth. Von Glasersfeld (1995) claims that many teachers (the best ones) always have known about constructivist principles and used them intuitively, and that constructivism provides a solid conceptual basis for some of the things that they have done until now without a theoretical foundation. This might have been the case for the authors of L97. Constructivism as a main cognitive position of L97 could be a result of the authors' reflections on their own principles about the teaching and learning of mathematics, it could be a result of international trends within mathematical education or it could be a mirror of the view of dominant groups in society wanting constructivism to be the dominant discourse within education. Noddings (1990) writes:

The cognitive premises of constructivism can dictate only guidelines for good teaching (p.15).

According to Jaworski(1994) constructivism says nothing about teaching. However, she cites 5 consequences from Von Glasersfeld (1987) that a constructivist perspective has for educational research. Von Glasersfeld 1) distinguishes between generating understanding and repetition of behaviour. 2) He focuses on what is going on in the child's head rather than overt responses. 3) He pinpoints that knowledge cannot be linguistically transferred, but that language can guide the child's construction of knowledge. 4) He explains how teachers should be more interested in children's errors (misconceptions). 5) He focuses on the importance for the teachers to be able to get inside the child's head not only by inferring the students' conceptual structures and operations but also in finding ways and means of modifying them. These are all principles reflected in L97.

Davis et al (1990) say that learning mathematics requires construction and that constructive work in mathematics is necessary to learn it. Activities like hypothesise, try things out, execute mathematical procedures, defend results and reflections are all activities that from a constructivist view are part of what it means to engage in mathematics. However, Davis et al (1990) claim that there exists no orthodoxy in what a constructivist view on teaching and learning mathematics implies. There is no unique agreement on theoretical preferences for some classroom strategies over others, but the emphasis on mathematical activity in a mathematical community is a common thread. The role of the community- other learners and teachers- to provide setting, pose challenges, and offer support to encourage construction of mathematical knowledge, is emphasised. :

Learning mathematics requires construction, not passive reception, and to know mathematics requires constructive work with mathematical objects in a mathematical classroom. Mathematics teachers, therefore, need to accept as a major task the responsibility for establishing a mathematical environment in their classrooms (p. 2).

L97 emphasises activities;

Pupils' own activities are of the greatest importance in the study of mathematics (L97 p.168)

and learners' constructions (and buildings up) of their own knowledge within a confident and constructive atmosphere.

### **My interpretations of how socio-cultural theories are reflected in L97**

Views based on socio-cultural theories are also reflected in the curriculum. My third quotation from L97 (p 167) above is from the mathematical part of the curriculum. Because individuals are rarely doing things by themselves, I can also look at this from a socio-cultural perspective. "*In a confident and constructive atmosphere...*" indicates collaboration and adult guidance. L97 encourages collaboration between students directly on p.168:

Mathematics teaching must at all levels provide pupils with opportunities to [ ] - work cooperatively on assignments and problems.

The following quotation:

Pupils have already developed some mathematical concepts when they start school, although they may still have difficulties in expressing them in words. The purposes of the educational programme are to maintain, develop and systemise these foundations (p. 166)

seems to be taken almost directly from Vygotsky (1978) who claims that children's learning begins long before they attend school, and that they have dealt with quantities and arithmetic and consequently have their own preschool mathematics. He says that ignoring this fact is very short-sighted.

Differences between constructivism and socio-cultural theories as theories of learning are over the location of mind, whether in the head (mathematical learning is constituted by active cognitive reorganisation), or in the individual-in-social-action (mathematical learning is constituted by enculturation into a community of practice) (Ernest, 1998 a). Differences in perspectives arise in the way we theorise the interaction between the individual and the social environment (Lerman 1998). Where Piaget inserted the active interpreting subject between stimulus and response, Vygotsky placed the “mediation of culture” and he identifies learning as leading development (Lerman 1998). According to Piaget the individual discovers the world on its own and creates concepts him/herself that correspond with his/her experience in the real world, but from a socio-cultural perspective it is the other way around; communication precedes thinking and learning a language to learn to think within a cultural frame (Säljö 2000). Piaget’s constructivism is individualistic. The socio-cultural perspective however, represents a social and collective view on how knowledge is created and developed (Säljö 2000).

Vygotsky uses the notion of the “*Zone of Proximal development*” as a metaphor to describe what children with the help of a peer or teacher can do that they cannot do on their own.

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978 p.86).

A key feature of Vygotsky’s socio cultural theory is that what a child can imitate to-day, they can do with assistance tomorrow and on their own the day after (Lerman 1998). Vygotsky thus emphasised the role of the teacher and especially the social influence and the use of language (Jaworski 1994). According to my interpretation of L97 the teacher’s role is to give adult guidance. They are encouraged to help to maintain, develop and systemise the mathematical concepts children have when they start school.

L97 focuses on the role of play and following the play’s rules in the learning process. Vygotsky (1978) claims that play is a leading factor in a child’s development. He emphasises the relation between action and meaning in real life and in plays. The use of tools is also emphasised in L97. Mediation through tools is essential in Vygotsky’s socio-cultural theory. The tools in the Vygotskian mediation process are not limited to concretes. Language is also essential as a mediation tool. Lerman (2000) points to the analogy between physical tools and cultural tools and how they transform us internally.

Just as one’s thinking of acting in the world is transformed by learning about a hammer and its purpose, so too a ruler, the natural numbers, and the notion of drag in dynamic geometries become tools which transform us and how we act in the world mathematically (p.57).

L97 encourages rooting mathematics in practical matters, and local environment shall offer opportunity for putting mathematics into practice. The variations between individuals, their cultural baggage due to their different backgrounds is pointed to as essential with respect to what kinds of examples and explanations that will have meaning for the individuals. Due to socio-cultural theories these factors are essential in explaining what and how pupils learn. Looking at the picture p.78 in L97 (mother and daughter sitting knitting) gives association to social practice theory, exemplified by tailoring in Lave and Wenger (1991).

### **Knowledge and investigative approach to teaching in L97**

L97 is focusing more on what is called conceptual knowledge and less on what is called procedural and factual knowledge than earlier curricula. The following quotation underpins this:

Pupils who have difficulties with memorising the basic multiplication facts must nevertheless be free to proceed to concepts and tasks involving the multiplication concept. Understanding multiplication and how to use it is more vital than memorising the tables (L97 p.166).

The connections between development of procedural and conceptual knowledge have been one of the most important research problems within mathematical education. The discussion among mathematics teachers, researchers and mathematicians is to what extent procedural knowledge or the ability to carry out certain symbol manipulations correlates with conceptual understanding. Studies comparing pupils' performance on mathematical tasks before and after Reform 97 show that both in grade 7 and in grade 10 pupils perform generally lower in 2001 and 2002 than in 1995 and 1994 respectively (Kleve, 2003; Alseth et al, 2003). This is especially visible within *procedural knowledge*. There is no remarkable decline within what is described as students' *conceptual knowledge*. These findings may be seen to reflect that L97 is focusing more on conceptual knowledge than curricula prior to L97.

**Procedural knowledge** focuses on rules and skills. Such focus makes students believe that mathematics is only a collection of skills and rules that are often isolated (Brekke 1995). Molander (1993) calls the kind of knowledge when students are supposed to apply a technique they have learnt rather than to think, for **technical knowledge**. Technical knowledge is mainly a mastery of a technique. It does not lead to or direct action. In a survey he did with mathematics textbooks, he found that they to a large extent contained answers without questions, "*the questions where there to fit answers*" (p. 123). Skemp (1976) distinguishes **instrumental understanding** from relational understanding in saying that students develop instrumental understanding if they are taught rules without any further explanations. Skovsmose (1994) distinguishes between Mathematical knowing, Technological knowing and Reflective knowing in mathematics. **Mathematical knowing** refers to the competence normally understood as mathematical skills (focused on in traditional mathematics education), using the algorithm right.

**Conceptual knowledge** exists in a network and is not isolated (Brekke 1995). Skemp (1976) claims that if students have developed what he calls **relational understanding**, they know for example why they solve an equation as they do, not only how to do it. Having relational understanding makes them motivated to explore further to find new relations. (Molander (1993) uses the term **directive knowledge** about knowledge that directs us, makes us see what is important and what we ought to do. He emphasises that a statement is not a piece of knowledge unless the question it is intended to answer is fully understood and the answer is understood as an answer to the question (p.125). According to Skovsmose (1994)

**Technological knowing** refers to abilities in applying mathematics, the competence of selecting and applying the algorithm, using the right algorithm. **Reflective knowing** refers to the competence in reflecting upon and evaluating the use of mathematics, evaluations of the consequences of technological enterprises. His terms, technological and reflective knowing, encapsulate the notion of conceptual knowledge. Reflection is also emphasised in L97.

When studying the mathematical part of the curriculum, I see an **investigative approach** as a collective term for some of the things it suggests is important for the teaching of mathematics. On page 165 it says:

[...], mathematics will also invite pupils to use their creativity and to experience its aesthetic aspects. Mathematics poses challenges to pupils' inventiveness and critical and analytical abilities. As they experiment, experience, wonder and reflect, the subject will help to develop the pupils' curiosity and urge to explore" (my underlines). On page 167 I will also say that L97 initiates an investigative approach: "In work on assignments and problems involving problem solving and investigations, calculators and other terms of information technology open up opportunities for new approaches. In works of this kind, it is especially important to understand numbers and operations, to be able to

interpret diagrams and geometrical figures and to be able to make estimates and to consider reasonable results" (my underlines).

The verbs I have underlined in the first quotations all initiate activities that I will say are investigative. For me investigative mathematics includes creativity, exploring activities and experimenting. It is essential that the student herself has an active role in the learning process. They should work on open ended tasks including problem solving. Justification and reflection are important. Students are working in groups rather than individually. It is not direct instruction from the board and not individual seatwork on exercising skills and procedures. I believe that an investigative approach to mathematics to a large extent develops conceptual knowledge. The following three researchers' views on what an investigative approach implies coincide with mine:

In her study, Jaworski (1994) outlines common features of the mathematics classroom that to her seemed investigative; The tasks were inviting inquiry, and encouraging conjectures and justifications; The student's thinking process was emphasised; The class was organised mainly in groups; Many of the activities made use of physical objects; The teacher spent the time listening to and talking *with* the groups. Senger (1999) uses the term "reform curricula" which emphasis on problem solving and reasoning, use of manipulatives and technology, group work and communication. The role of the teacher is being a guide, listener and observer rather than a traditional authority and answer giver. Ernest (1998b) compares investigative mathematics, or reform mathematics, with research mathematics. He argues that the introduction of investigational work in school mathematics involves a major shift in rhetorical style.

For instead of representing only formal mathematical algorithms and procedures, with no trace of the authorial subject, the text produced by the student may also describe the judgements and thought processes of a mathematical subject (p. 257).

Norton et al (2002) studied several teachers' responses to an investigative mathematics syllabus,

Curriculum documents that are investigative reflect theories of learning consistent with major elements of social constructivist theory (p38).

The terms describing an investigative approach in L97 reflect elements of constructivist theory. The 5 consequences I have cited earlier in this paper that Von Glasersfeld indicates that a constructivist perspective has for educational research are all reflected as elements in investigative approach as described. They generate understanding and they acknowledge the importance of students' active constructions of knowledge through interactions with others. However, looking at investigative approach from a socio-cultural perspective is also interesting. Elements from socio-cultural theories are also found. The social and physical environment is seen to affect the learning, and the uses of artefacts as mediating tools are essential. The role of the teacher is to guide, listen and talk *with* the students. The following quotation from L 97 (with the exception of exercising skills, knowledge and procedures) encourages an investigative approach and reflects views based on socio-cultural theories:

Pupils' own activities are of the greatest importance in the study of mathematics. The mathematics teaching must at all levels provide pupils with opportunities to:

- carry out practical work and gain concrete experience;
- investigate and explore connections, discover patterns and solve problems;
- talk about mathematics, write about their work and formulate results and solutions;
- exercise skills, knowledge and procedures;
- reason, give reasons, and draw conclusions;
- work co-operatively on assignments and problems. (p.168)

The fact that exercising skills, knowledge and procedures is taken into account here together with activities encouraging an investigative approach can be for several reasons; according to L97 exercising skills and procedures is still important, and investigative approach is not meant to be instead of exercising skills, but in addition to it, or exercising skills is meant to be tuned down. However, I am tempted to say that L97 reflects as Alseth et al (2003) say and as Ole Brumm/Winnie-the-Pooh says: *Ja takk, begge deler* (Yes please, both).

## Aspects of ongoing fieldwork

In addition to my interpretation of the curriculum outlined above, I focus on teachers' interpretation of it and on their implementation of it. The relation between the two is a main focus of my research project. The methods I am using are fitting largely into an ethnographic approach. Bryman (2001) lists what ethnography implies for the researcher who chooses to use that as a research method. The points he lists have the following implications for my research:

- I immerse into mathematics classrooms (the social setting) for an extended period of time.
- I make regular observations of the behaviour of teachers and students in the classrooms. This allows me access to unexpected incidents. I use field notes, both from students' activities and teacher's presentations and students-teacher interaction. I use mini disk recording teachers teaching "from the board" and also their conversations with the students while going around helping students individually.
- I interview teachers before and /or after lessons to clarify issues from the lessons and also probe for beliefs about the nature of mathematics teaching seeking to identify what aspects of mathematics that is important. This to gain information that is not observable. Interviews will also be used to have teachers recognising my interpretative account.

Before I started classrooms observations I used **Focus group** as a method to get information about what the teachers said about L97 and how they related their teaching to what is said in the curriculum. According to Krueger (1994) focus groups are useful in obtaining information that might be difficult or impossible to obtain by using other methods. Using focus groups generally means that the researcher can intervene into the conversation and pose questions to probe what somebody just has said. Bryman (2001) says that the use of focus groups not only has a potential advantage when a jointly constructed meaning is of particular interest.

Participants' perspectives are revealed in different ways in focus groups than in interviews, for example through discussion and participants' questions and arguments. However, he points to possible problems of group effects in a focus group situation that must not be entirely ignored. It will be important to treat group interaction as an issue when analysing data from the focus groups. One possible theoretical perspective of analysis can be based on social cultural theories. How do what they say reflect meanings of the group? How does it reflect aspects (including criticism) of the political and cultural society, of dominant groups influencing the official educational discourse (Lerman 2000), of their own school situation as a teacher or the one they had as a pupil themselves? Or how does what they say reflect aspects of the curriculum? A further challenge in using focus groups is to what extent I am able to interpret the meanings lying behind, looking through, the words they are actually saying and from that make inference about the teachers' interpretation of the curriculum. In analysing the data from my focus groups it is important for me to be aware of the different levels of information the data give. On one level teachers speak from their inner thoughts and meanings, struggling to express what are really inside their head. On another level they speak from what they know as a teacher and what they say is deeply embedded in social practices of being a teacher, it is very



socioculturally rooted. A third level can be rhetoric; The teacher knows who I am, and tries either to express what he thinks I want to hear or since he knows what the curriculum says, he expresses that or he challenges that. In these cases the teachers respond to me and who I am rather than to whom they are. Krueger (2000) encourages use of questions leading to persons speak from experience; by *[asking] participants to think back* (p.58) rather than wishes for or what might be done in the future. That increases the reliability since it focuses on the past. It also encourages analysing what is said through socio-cultural lenses.

I study four teachers in lower secondary school. I talk with them and observe one lesson a week with each of them from January to March. I transcribe the observations and will analyse them with regard to L-97; both with regard to the teachers' own interpretation of it and with regard to my interpretation of it as outlined in this paper. In my presentation I will present findings from analysis of my early findings.

## References

- Alseth, B. Breiteig, T, Brekke, G.(2003) *Endring og utvikling ved R 97 som bakgrunn for videre planlegging og justering*. Rapport Norges Forskningsråd 2003.
- Brekke, G. (1995) *Kartlegging av matematikkforståelse: Introduksjon til diagnostisk undervisning i matematikk*. Oslo; Nasjonalt læremiddelsenter
- Bryman, A.(2001) *Social Research Methods*. Oxford. Oxford University Press.
- Confrey, J. (1990) *What Constructivism Implies for Teaching* in Journal for Research in Mathematics Education, Monograph Number 4. Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- Davis, R. B., Maher, C. A. and Noddings, N. (1990) Constructivist Views on the Learning and Teaching of Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, Monograph Number 4*. Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- Ernest, P. (1998a): The epistemological Basis of Qualitative Research in Mathematics Education: A Postmodern Perspective. In Teppo, A.R (1998) (red): *Qualitative Research Methods in Mathematics Education* in Journal for Research in Mathematics Education, Monograph Number 9 Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics
- Ernest, P.(1998b): The culture of the mathematics classroom and the relations between personal and public knowledge. An epistemological perspective p .245-268 in Seger, F., Voigt, J. & Waschescio, U. (red) (1998) *The Culture of the Mathematics Classroom*.Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jaworski, B. (1994): *Investigating mathematics teaching: A constructivist Enquiry*. London: The Falmer press.
- Kleve, B. (2003): En komparativ studie av elever i 4. og 7. klasse. I Alseth, B. Breiteig, T, Brekke, G. *Endring og utvikling ved R 97 som bakgrunn for videre planlegging og justering*. Rapport Norges Forskningsråd
- Krueger, R.A. (1994): *Focus Groups.2<sup>nd</sup> edition. A practical guide for applied research* SAGE Publications, London
- Krueger, R.A.and Casey, M.A. (2000): *Focus Groups 3<sup>rd</sup> edition. A practical guide for applied research* SAGE Publications, London
- Lerman, S. (1998): Research on Socio-Cultural Perspectives of Mathematics Teaching and Learning. In Sierpinska, A. & Kilpatrick, J. (1998) *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity*.Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers pp 333-350
- Lerman, S. (2000). Some problems of Socio-Cultural research in mathematics teaching and learning. In Jaworski, B. and Kleve, B. (red): *Nomad V 8, No 3*
- Lave, J. and Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- L97: The Royal Ministry of Education, Research and Church affairs, (1999). The curriculum for the 10-year compulsory school in Norway
- Molander, B. (1993) Knowledge between Theory and Practice, in Sierpinska, A & Kilpatrick J. (eds): *Mathematics Education as a Research Domain: A search for Identity*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, pp 119-141
- Noddings, N. (1990): Constructivism in Mathematics Education. In Davis, R. B., Maher, C. A. and Noddings, N. (1990) Constructivist views on the Learning and Teaching of Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, Monograph Number 4*. Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- Norton, S. J. McRobbie, C. Cooper, T (2002): Teachers' Responses to an investigative Mathematics Syllabus: Their goals and Practices. *Mathematics Education Research Journal 14,1 pp 37-59*

- Säljö, R. (2000): *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademiske Forlag, Oslo 2001
- Senger, E.S (1999) Reflective reform in mathematics: The Recursive Nature of Teacher Change *Educational Studies in Mathematics* 37: pp. 199-221
- Skemp, R.R (1976): *Relational Understanding and Instrumental Understanding*. Mathematics Teaching nr 77
- Skovsmose, O.(1994) Towards a critical Mathematical Education, *Educational Studies in Mathematics* 27,1 pp 35-57
- Stigler, J.W and Hiebert, J. (2000) *The teaching gap*. The free press, New York
- Von Glasersfeld, E. (1987): Constructivism. In Husen, T. and Postlethwaite, N. (eds) *International Encyclopedia of Education*, Supplement Vol 1, Oxford, Pergamon.
- Von Glasersfeld (1990): An Exposition of Constructivism: Why some like it radical. In Davis, R. B., Maher, C. A. and Noddings, N. (1990) *Constructivist Views on the Learning and Teaching of Mathematics*. *Journal for Research in Mathematics Education, Monograph Number 4*. Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- Von Glasersfeld, E. (1995): A constructivist approach to teaching In Steffe, L. P. and Gale, J. (1995) *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Vygotsky, L.S (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Edited by Cole, John-Steiner, Scribner and Souberman). Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Har storyline-metoden noe å tilføre arbeidet i barnehagen og i førskolelærerutdanninga?

Solfrid S. Danielsen, Høgskolelektor Høgskolen i Finnmark

[Sesjon A2 – Klasseromsforskning]

## Innledning

Storyline-metoden blir brukt i stadig flere klasser i skolen, fra 1. – 10. klasse. Mange lærere finner i den en metode som hjelper dem med å finne en lekpreget tilnærming til undervisningen, og elever flest liker å få bruke fantasien og oppfinnsomheten sin i problemløsning. Metoden er tradisjonelt satt i sammenheng med læring i skolen. Gjennom arbeidet som veileder har jeg vært rundt i mange barnehager i Finnmark, sett og spurt – men ingen kjente til metoden brukt i barnehagen. Og det har forundret meg at ikke flere førskolelærere har utforsket mulighetene storyline-metoden kan ha i arbeidet i barnehagen. Og om en metode kan brukes i barnehagen, bør vi kunne bruke den som undervisningseksempel på høyskolen. Studenter bør få oppleve i praksis metoder vi foreleser om – kanskje kunne storyline-metoden også være nyttig på høyskolenivå? I skoleåret 2001/02 hadde jeg en 1. klasse i forming på førskolelærerlinja, og fant at det nå var på tide å prøve å innpasse en storyline i undervisningen.

## Oversikt over oppgaven, begrensninger

Jeg vil gi en kort oversikt over metoden og teoriene bak. Så vil jeg fortelle om vår storyline slik vi brukte den i undervisningen i førskolelærerundervisningen på Høgskolen i Alta, se på de mulighetene for tverrfaglighet og case-studier som kan være aktuelle. Deretter vil jeg komme inn på mulighetene for å bruke modellen i barnehagen og de fordelene jeg ser ligger i metoden, og gi et par eksempler på modeller og bruk av ferdige historier som grunnlag for en storyline. Jeg vil også gi forslag på praktiske løsninger med å lage historier, figurer og modeller. Jeg har ikke selv prøvd ut metoden i barnehagen (men vet at studenter har gjort det med godt resultat). Jeg vil derfor her til slutt bare trekke konklusjoner på bakgrunn av arbeidet i høyskolen.

## Teoriene bak

### Fra Rammeplanen

Rammeplanen fastslår at “Barnehagen skal være en pedagogisk tilrettelagt virksomhet.” (s.7, fra *Lov om barnehager*) – og angir fem fagområder barn skal få erfaring med. Planen fremhever at prinsippet om *tverrfaglighet* skal gjelde.

I barnehagens dagligliv vil fagområdene svært ofte være til stede samtidig i ulike kombinasjoner og gli over i hverandre. (Rammeplanen s.34, 61.)

Samtidig understrekes det at *leken* er barns viktigste uttrykksform. Leken skjer i en “på-likksom-verden”, er lystbetont og “kan samtidig gi orden, spenning og være en forberedelse til voksenalder.” (s.51) Enkelte pedagoger definerer og begrenser lek til bare å gjelde den *selvinitierte* leken der leken *er et mål i seg selv*. I denne sammenhengen vil jeg også regne for lek den lekeaktiviteten som er satt i gang av voksne og kanskje også har en *pedagogisk målsetting*. Ut fra en slik setting ser en ofte at barna overtar leken og gjør den til sin egen; kjennetegnet på lek må imidlertid stadig være at den er *frivillig og lystbetont*. Lek med en pedagogisk målsetting er også en arbeidsmåte; - som må nøye vurderes etter innholdet.

Ofte behandles emner og arbeidsmåter atskilt i planlegging av pedagogisk innhold (i barnehagen), men de er to sider av samme sak. Temavalg og emner kan ikke løsrives fra hva man faktisk foretar seg i behandling av dem eller fra det sosiale miljøet rundt læreprosessen. Dermed blir arbeidsmåtene viktige innholdselementer. (Ibid. s.34)

Det er lett å havne i en ren *formidlerrolle*, også i barnehagen, når enkelte temaer skal behandles; jeg har sett mange eksempler på samlingsstunder der det pedagogiske emnet blir innført med ungene sittende stille (og ofte utålmodige) for å høre på. Formidlingen kan gjerne presenteres med bilder og historier – men i sum kan det bli altfor mange situasjoner hvor barna blir passive mottakere som bare skal opplyses. Vi har så lett for å glemme at selv 4–5-åringer kan sitte inne med kunnskaper og erfaringer på området – og at det er viktig å få komme fram med disse. Rammeplanen understreker da også at *barns egne interesser og erfaringer* i alle fall er viktige utgangspunkt.

Innhold og arbeidsmåter i læreprosessen bør så langt som mulig reflektere det enkelte barns sosiale og kulturelle bakgrunn. (Ibid s.61)

Barnehagen er viktig i sosialiseringprosessen inn i et samfunn; her får barna den første opplevelsen av samspillet mellom mennesker i et lokalsamfunn, her skjer den første overføring av normer og verdier som står sentralt i vår kultur. (Ibid s.63) Linjene går fra rollespill i familielek, til et “liksonsamfunn” vi finner på - og til lokalsamfunnet. “Liksonsamfunnet” kan være et nyttig – og morsomt – sted å bearbeide opplevelser og erfaringer fra den virkelige verden.

Et siste - og vesentlig – punkt fra Rammeplanen: Barnas naturlige utforskertrang og nysgjerrighet må ivaretas, og kreativitet og oppfinnsomhet står i nær sammenheng med tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og holdninger i vid forstand. Å legge til rette for å gi barn *opplevelser* er viktig for å sette igang både utforskertrang, kreativitet og læring. (Ibid s.61)

De elementer hentet fra Rammeplanen som jeg bygger min videre argumentasjon på:

- En tverrfaglig pedagogisk tilrettelagt virksomhet i barnehagen
- Leken som arbeidsmåte
- Barns egne interesser og erfaringer som utgangspunkt for læring
- Barna sosialiseres inn i samfunnet gjennom lek
- Den naturlige utforskertrangen og kreativiteten må ivaretas
- *Opplevelsen* som viktig element i læringsarbeidet

### **Fra ”Rammeplan for førskolelærerutdanninga”**

Førskolelærerutdanninga skal sikre at studentene kan realisere de målene som er satt i Rammeplan for barnehagen. Det skjer gjennom praksisfeltet og fagstudiene som læringsarenaer. Rammeplanen peker på samspillet mellom disse to arenaene – noe som er innlysende – men viser seg å ikke alltid være så lett å omsette i praksis.

Praksisfeltet må også brukes i fagstudiet ved at man bearbeider teoretiske problemstillinger i en praktisk situasjon. (Rammeplan for førskolelærerutdanninga s.6)

Kan det hende at fagstudiene går så opp i å dyktiggjøre studentene i *faget* at det blir for liten tid til metodikken i den praktiske undervisningssituasjonen? I mitt eget fag (Kunst og håndverk, forming) har jeg inntrykk av at jeg stadig slåss med tiden for å få gitt studentene en liten smakebit av teknikker, materialer og metoder jeg vet de vil trenge i yrkesutøvelsen. Men det har slått meg at jeg kan hende får gjennomført det samme om jeg tenker organisering og metode på en annen måte..... Det er altså ikke bare overlatt til praksisbarnehagen å sørge for den praktiske situasjonen som konkretiserer teoretiske problemstillinger.

Under avsnittet ”Fagstudiet som læringsarena” understrekes det at arbeidet med fagkunnskapen må relateres til fagene i ulike opplærings situasjoner.

Studenten må skaffe seg erfaring med temabasert, tverrfaglig og flerfaglig læringsarbeid, slik at de kan stimulere elevene til varierte læringsstrategier. ....De må få oppleve hva som skal til for å skape et stimulerende læringsmiljø..... (Ibid s. 7)

Fagene i førskolelærerutdanninga skal i tillegg til faglig kunnskap gi innsikt i en helhetlig læringsforståelse, der omsorg, lek og læring er naturlige elementer. (Ibid s.12)

I samme avsnitt hvor det er snakk om temabasert, tverrfaglig og flerfaglig læringsarbeide, står det at studenten skal få *oppleve* dette i fagstudiet. – Jeg antar tverrfaglig samarbeid er en øm tå ved flere høyskoler enn min. Underlig – for dette kan vi jo – i teorien, så hvorfor ikke bruke det mer? Rammeplanen sier klart at

Erfaringer og problemstillinger fra praksisfeltet er sentrale utgangspunkt for fagstudiene. (Ibid s.14, min understreking)

Min konklusjon er at jeg – og kanskje flere av mine kollegaer på høyskolen – har prioritert disse områdene for lite. Til tross for at de har vært sterkt fremme i bevisstheten siden jeg startet arbeidet i førskolelærerundervisninga for 6 år siden. Hvorfor blir det aldri ”tid” til mer tverrfag-lighet og praktisk problemløsning med emner fra praksisfeltet? *Må* all tid gå til rent faglig perfektjonering og metodikk i de forskjellige emnene? Jo, vi opplever tidspress, men jeg tror at det jeg mest savner er et system som hjelper meg å organisere alle emner og arbeidsmåter slik at alt blir ivaretatt: Jeg savner en *metode* som ivaretar alle komponentene jeg vil ha med. Finnes det?

## Metoden

Spranget fra teori til praksis kan mange ganger være stort. *Metodene* er de som skal sikre oss at vi får omsatt teori til praktisk handling. Vi trenger metodene i en travel hverdag; det blir for tungvint og arbeidskrevende å gå til teoriene og stadig finne nye og praktiske anvendelser for dem vi ønsker å bruke. Om metodene mangler på et felt, er det lett å gripe til gammel praksis og skolekoder. Enkelte pedlærere jeg har truffet blir betenkte når det er snakk om å undervise studenter i undervisningemetoder; de frykter antakelig et studium med en samling praktiske oppskrifter uten at det underliggende teorigrunnlaget er forstått. – En parallell er formingsfaget der studenter er på evig jakt etter ”tips og idèer” i forming uten å ha forstått fagets oppbygging, målsetting og bruk. –

Hva styrer så den praksis som ferske lærere og studenter utøver i barnehagen? Jeg har arbeidet mye med kursing og veiledning av lærere rundt i Finnmark, og besøkt mange barnehager i praksisveiledning - og det slår meg stadig hvor sterke *skolekodene* er, også i barnehagen. Ved siden av den reflekterte, velbegrunnede praksisen finnes det en flora av vaner og regler som overføres som taus kunnskap og ureflekterte vaner fra studentenes praksissted og egen skolegang. Det hele utgjør et sett av overliggende, ureflekterte atferdsnormer, som utgjør oppfattelsen av ”Slik drives en barnehage” – et sett metoder av ofte uklare opprinnelse og teorigrunnlag.

Men det er *fagene* på høyskolen som må sørge for at ”erfaringer og problemstillinger fra praksisfeltet blir det sentrale utgangspunkt for fagstudiene” – og hjelpe studentene å sette disse erfaringene i et system av praktiske tiltak. Jeg tror på å gi studenter metoder som et gjennom-reflektert og teoribegrunnet verktøy.

## Storyline

Storyline-metoden har sin opprinnelse i Skottland. I 1965 ble det innført nye læreplaner i grunnskolen, mye lik L97 i metoder og arbeidsmåter. Den krevde en omlegging av undervisningsmetoder til bl. a. mye tverrfaglig temaarbeid som skulle føre til en mer helhetlig forståelse av lærestoffet. 3 lærerutdannere på Jordanhill College i Glasgow – Steve Bell, Bill Michaels og Fred Rendell – utviklet en tverrfaglig strukturmodell som de kalte “The Topic Approach to Teaching”. De ville benytte *fortellingen* som en gjennomgående rød tråd i undervisningen, bruke elevenes tidligere kunnskaper og erfaringer som basis for en tilnærming til livet utenfor skolen og mer fremmed lærestoff. Navnet ble endret til “The Storyline Approach to Teaching” (Rendell 1989), og i 1991 kom læreplanen (“5 – 14 Guideline”). Planen fordret at bestemte kategorier skulle være med i planleggingen, som ble systematisert i et skjema. (se s.7) Storyline har spredd seg til mange land, bl. a til Tyskland, Island, USA, Canada, England, Brasil, Australia. Til Danmark kom metoden i 1987, og i 1997 arrangerte Bredtvedt kompetansesenter det første Storyline-kurset i Norge (Eik 1999).

Storyline-metoden er basert på at verden omkring oss er mangfoldig og kompleks, og at barnet allerede har sine egne forestillinger om hvordan verden er ordnet. Hensikten er å skape en sammenhengende fortelling som barna kan følge. Disse elementene må alltid være til stede:

- Fastlagt tid og sted (det kan også bety “i eventyret for lenge, lenge siden”)
- Innføre noen personer, dyr/vesener som bærer historien
- Finne ut hva slags liv som leves på stedet
- Sørge for at historien drives fremover ved hjelp av en rekke begivenheter. Disse begivenhetene inneholder som regel problemer, aktiviteter som barna må ta del i.

Metoden bygger på at det læringsmiljøet som pedagogen skaper er viktigere enn selve emnet. Miljøet skal motivere og engasjere. For å oppnå et slikt motiverende, engasjerende og involverende læringsmiljø, må pedagogen

- Akseptere at de ikke vet alt, men er katalysatorer for elevenes læringsprosess.
- Bruke *nøkkelspørsmål*, åpne spørsmål som kan drive historien videre, og gjennom det være en god modell for hvordan barna kan lære seg noe.
- Anerkjenn og respektere elevenes forhåndsviten, uansett hvilket nivå den befinner seg på
- Oppmuntre elevene til å formidle sin viten på mange forskjellige måter
- Involvere elevene aktivt i arbeidet, både enkeltvis og i grupper
- Bruke overraskende innslag i undervisningen og få elevene til å reflektere og gjette
- Oppmuntre elevene til å bruke sin forestillingsevne og komme med forslag til løsninger
- Løpende diskutere og reflektere med utgangspunkt i elevenes aktiviteter og produkter
- Oppmuntre elevene til å prøve ut sine forslag og ideer ved hjelp av oppslagsverk, håndbøker, besøk utenfor skolen og vurdering fra eksperter. (Bell 1994, s. 14)

Læreren fastsetter tid, sted og starten på en historie – en *kontekst* - som barna kan involvere seg i. Historien må være ukjent for barna; det er godt mulig å også bruke bøker hvor det leses litt om gangen. Historien blir konkretisert ved at barna fremstiller miljøet, bakgrunnen, (stedet) og menneskene/dyrene der konkret ved en stor collage i papir/stoff på veggen eller som en 3-dimensjonal modell med figurer. Hvert barn lager sin egen figur som får eget navn, alder og identitet. De er medlemmer i “familien”, barnegruppen, som må bli enige om felles familie-navn og hvilke medlemmer familien skal inneholde. (Dette blir skrevet ned på små ark for lettere å holde rede på personene.) Disse figurene “deltar aktivt” i historien som utspinner seg. Ved hjelp av *nøkkelspørsmål* blir historien drevet fremover. Nøkkelspørsmålene er åpne spørsmål, problemer – aldri faktaspørsmål - som barna skal finne løsninger på. Spørsmålene

angår på en eller annen måte figurene i familiene. Nøkkelspørsmålene kan også komme i form av overraskende hendelser; det er viktig å *pirre nysgjerrigheten* slik at motivasjonen holdes ved like. Før problemløsningen starter kommer *dialogen*: diskusjoner i gruppene, familiene, eller med læreren. Prosessen bygger på barnas undring. I dialogen er det viktig at barnas *forforståelse* kommer frem. Her skjer også en “kvalifisert gjetting”, og hypoteser på problemløsning blir fremsatt. Alle forslag skal godtas, og barna kan skrive ned eller tegne sine hypoteser. Så kommer fasen der barna *undersøker* sine antakelser, innhenter fakta, diskuterer og eventuelt justerer sine forestillinger. Den fiktive verden brukes til å utforske den virkelige verden i en fortløpende sammenligning; undervisningen beveger seg fra det kjente til det ukjente. Problemløsningen viser seg som regel i konkrete tiltak; tegne, konstruere nye ting, vise et rollespill osv. Historien bør ha et *høydepunkt*, gjerne lagt til slutten. Det kan være et besøk på et virkelig sted, gjennom-føre et dramaspill for innbudte gjester, et opptog, invitere sentrale personer o.l.

*Evalueringen* kan også gjøres med ganske små barn, f.eks. sammenligne kunnskapen om emner på slutten av historien og hypotesene i starten. Læreren starter historien, men etter hvert kan også barna være med og dikte og bruke sin egen undring i nøkkelspørsmål. Allikevel må læreren alltid ha forberedt et antall nøkkelspørsmål for å sikre fremdriften og det *faglige fokus*. En overordnet struktur ved hjelp av et skjema sikrer at også faglig mål blir nådd, og at man forutser material-bruk og gjennomtenker utformingen av de praktiske produktene.

Storyline-kapitler	Nøkkelspørsmål	Aktivitet	Organisering	Materialer	Produkt	Faglige mål
Punkter i historien, sikrer sammenheng	Åpne spørsmål som setter i gang tenkning, problemløsning og aktiviteter	Hva barn og voksne skal foreta seg	Individuelt eller i grupper	Materialer som må skaffes	De konkrete resultatene	Stikkord fra rammeplan, læreplan

(Falkenberg 2000)

### Vår modell - Storyline i 1 Fu (se vedlegg: Storyline Marvika)

1. Sted: Ei lita bygd med ca. 500 innbyggere. 6 av familiene har to barnehagebarn hver.  
Tid: nåtida  
Personene: Dere er de 6 familiene: to barn og noen voksne. Bestem selv familieforhold (eller ikke), alder og kjønn.
3. Da guttene ble borte: Arne Gunnar (5,6 år) og Henrik Anton (5 år) forsvant en lørdag formiddag og ble borte i mange timer utover kvelden. De voksne ble redde og lette etter dem, organiserte manngard fra bygda. Til slutt kom de hjem selv. Det snakket de om i barnehagen på mandag.
10. Kunstformidling: Majken (5) har mistet sin mor og vil ikke helt godta sin stemor, Sigrid. Sigrid er kunstner og har vanskelig for å finne seg til rette i bygda. Hun inviteres til Majkens barnehage for å fortelle om å lage bilder.

Studentene laget et rikt galleri av personer, egenskaper, relasjoner og skjebner i bygda – som kunne gi stoff til mange interessante emner og koblinger mellom fagene. Jeg framlegget har valgt å vise noen av dem vi gjorde.

### Begrunnelse for planen

Planen sikrer først og fremst en helhetlig kontekst som blir en naturlig bakgrunn for konstruerte case-studier. Disse praktiske problemformuleringene har alle utgangspunkt i

studentenes egne fortellinger om personene de har laget. Gjennom prosessen med å lage figurene - som kan ta tid – får man også den tiden det tar for å starte en *identifikasjonsprosess* med personer og hendelser; da er også mulighetene større for studentenes engasjement og innlevelse i problemområdene. Alle problemene er formulert ut fra studentenes egne fortellinger; men problemene har sin *basis i fagstoffet*. I fagstudiet bearbeider vi teoretiske problemstillinger hentet fra praksisfeltet – her omsatt i fiksjonen “Marvika” – og setter dem i en praktisk situasjon så likt virkeligheten som mulig.

Som jeg har hevdet tidligere, føler mange som jobber med fagene i lærerutdanningene et tidspress for å kunne gi studentene et tilstrekkelig grunnlag av *erfaringsbasert kunnskap* – jfr. Rammeplanens pålegg om at erfaringer og problemstillinger fra praksisfeltet skal være sentrale utgangspunkt for arbeidet i det enkelte fag. Etter en første teoretisk innføring i emner – eller læring av teknikker i et materiale – gir vi gjerne øvinger og praktiske oppgaver. Disse kan da gjerne hente sitt tematiske innhold fra en løpende fortelling i en storyline.

I storyen kan man bruke nettopp det emnet som er aktuelt i følge fagplanen, og fagene kan innpasse temaene i en naturlig tverrfaglig sammenheng: for eksempel benytte ped.teori omkring “Grendemodellen” og “Familiemodellen” for å beskrive miljøet i bygda (Midjo, i *Barn – nytt fra forskning om barn* 1991), bruke forskjellige rollespillteknikker og drama-teknikker som skygge-teater i forbindelse med barnas opplevelser, lage barnebok i samarbeid forming/norsk. Dette gir studenten god øvelse i, og en modell for, å tenke tverrfaglig og flerfaglig – og bør kunne stimulere til varierte lærings- og opplevelses-strategier.

Rammeplanen for Lærerutdanninga understreker også at studenten må få *oppleve* tverrfaglighet. Storyline skaffer oss en metode og en modell, og gir oss en naturlig kontekst for å oppleve tverrfaglighet. Men først og fremst lar vi studentene få innblikk i en metode som kan

gi innsikt i en helhetlig læringsforståelse, der omsorg, lek og læring er naturlige elementer (Ibid.)

## **Storyline i barnehagen – er moro; fantasi, lek og læring**

### **Eksempler på storyline-fortellinger til å bruke i barnehagen**

Barn elsker fortellinger. Og de lager fortløpende sine egne fortellinger som forklaring på fenomen i verden som møter dem; de lager seg helheter og sammenheng. Barn med naturlig utviklet lek-kompetanse trenger bare en sandhaug eller en kasse med treklosser – så er konstruksjonen og fortellingen i gang. Den leken bør vi voksne dele med barna – og også bruke når vi skal “utvide barns horisont”.

Storyline-metoden kan starte med en enkel historie med *et sted, en tid, noen personer/dyr/vesener*. Og så kan noe skje – litt etter hvert. Vi trenger ikke ha ferdig skrevet en hel barnebok; historien blir til underveis. Etterhvert vil også barna kunne være med å dikte. Vi må ikke miste av syne *hensikten* med fortellingen: problemløsning – finne ut av verden ved å starte med egne antakelser og så finne fakta. Her trengs mye god dialog, kanskje nedtegning av hypoteser i form av tegning/maling – og så gå til bilder, bøker, eller ut på tur for å finne ut om det stemmer.

Vi kan gjerne ty til ferdige barnebøker og bruke dem som basis – men ikke glemme at vi skal være med å dikte og løse problemer underveis. Da må vi antakelig dikte små avsnitt i tillegg til de ferdige bøkene. Bøkene velger vi ut fra emnene vi skal ha; er emnet “trær og skog” – eller “å være redd” – kunne vi kanskje prøve Roald Dahl: *Småttingene*. Da kan vi få anledning til riktig å studere trær. Lage mange, store trær i alle fasonger og farger. Og vi kunne snakke om



å være redd – og være modig. Om det er *Havet* som er emnet, kunne vi kanskje prøve Ingebrigt Davig: *det hende i Taremareby*, eller historien om *Sjøormen Rufus* av Tore Hansen.

I alle tilfeller må vi ta god tid på å *personifisere* figurene, slik at barna har sjanse til å identifisere seg med figurene og gjøre historien til sin egen. Mange barn har laget seg sin egen lille “knerten”; samme forhold kan de godt få til figurene i historien om vi tar oss god tid til å snakke om dem og bli kjent med dem. Først når en grad av identifikasjon med figurene har skjedd, kan de bruke dem mer bevisst i lek. Alle barn skal ha sin egen figur med eget navn og egenskaper. Vi må lage en god konkret kontekst som figurene hører hjemme i, bruke sterke farger på papir eller 3-dim-miljø med naturmaterialer. Modellen må stå fremme slik at barna kan leke med den.

### Eksempler på praktiske løsninger og materialer

*Figurene* kan lages enkelt. Det vanligste er collage-figurene av papp, pålimt stoff og garn. - Gode, gamle dorull er ikke å forakte; den gir en enkel løsning på å få figurene til å stå. Så kan vi lime på stoff og ull og male, gjerne sette på hoder av cellvattkuler. De kan få armer ved i stikke en piperenser tvers igjennom. Figurene kan bli veldig fine i leire, men det er helt nødvendig å brenne dem, i hvertfall en gang (ellers knuses de lett), og så male med akrylfarger – men helst med leirfarger og glasurbrenne. – Vi kan også lage kombinerte “pinnedokker” og hanskedokker, ved å feste to cellvattkuler til en pinne, den nederste blir skuldre og bærer klærne (gjerne et firkantet eller rundt tøyestykke). Da kan vi holde handa under klærne og bevege dokka, eller bare bruke pinnen.

Miljøet kan males på et stort gråpapir på veggen; her kan vi lime hus, trær, og annet. De flate collage-figurene passer her; husk å bare feste dem med heftemasse slik at de kan flyttes på. Det 3-dimensjonale miljøet i form av en modell er kanskje morsomst å leke med. Det kan lages i en sandkasse på hjul – (med eller uten sand er sandkassa ypperlig til mange formål). Eller vi kan bruke en stor plate som underlag, lagt over et bord – helst på hjul. - Vi kan bygge et miljø ved å skjære til og lime isoporplater, og så male dem i fine farger. Eller vi kan bruke aviser/lim/ kyllingnetting (pappmasje). – Dette gir også mange muligheter til å snakke om *landskap* og farger i naturen. – Isoporunderlag er spesielt fint om vi bruker pinnedokker; da kan dokkene settes ned overalt. Om naturen er emnet – eller kanskje i alle fall – er det fint å gå ut og hente naturmaterialer for å bygge et miljø. Når miljøet, settingen, og figurene er klare, kan vi begynne å la det skje ting i fortellingen, problemer som vi må finne ut av.

## **Hvorfor storyline i barnehagen?**

Storyline i barnehagen kan først og fremst være et nyttig redskap for ”en pedagogisk tilrettelagt virksomhet i barnehagen”, men også hjelpe oss med å skape *helhet og sammenheng* i årets periodeplaner. Alt kan skje i en fortelling, og det er ikke vanskelig å konkretiserer med eksempler og historier de emnene vi skal ta opp. Barn fatter ting i helheter, og forsøker å finne sitt system i verden; vi har større sjanse på å nå fram med vår påvirkning om vi også regulerer den verden vi presenterer for dem i helheter og sammenheng.

Rammeplan for barnehagen understreker at det er *barns egne interesser og erfaringer* som skal være utgangspunkt for læring. Et av hovedpunktene i Storyline-metoden er referansen til barns for forståelse i et problem. Alltid fiksjonen først, og alle idèer er like “riktige”. Samtidig må historien være så engasjerende – eller problemstillingen så provoserende - at barn får lyst til å *undersøke* hva som er virkelig og “på ordentlig”. Som regel vil den historien de selv er med på å lage alltid være interessant; på samme vis er det mer morsomt å selv finne ut av noe enn å sitte passiv og bli fortalt eller vist i en samlingsstund.

*Den naturlige utforskertrangen og kreativiteten må ivaretas*; storyline-metoden oppfordrer til det med sine problemstillinger og åpne spørsmål. Vi får mye gratis ved å gjøre fortellingen til en hovedsak i barnehagen, som språktrening og begrepsforståelse. Dialogen har en viktig plass i metoden. Storyline er “på liksom” – den er lek – og barn kjenner umiddelbart igjen leksituasjonen. Barna sosialiseres inn i samfunnet gjennom lek, og vi kan bringe dem til “nye plataer” ved å skape for dem ukjente miljøer og samfunn. Leken blir en arbeidsmåte til å finne ut av det nye. Den er ufarlig på samme vis som selve storyline-idéen: Den krever ingen andre ferdigheter enn lekenhet og innlevelsessevne.

Barn bruker ofte *rollespill* i leken, og rollespill og andre former for drama-lek er et godt hjelpe-middel i storyline. Barna identifiserer seg med sine figurer – om vi gir dem tid og anledning nok. Derfor kan også rollespill-situasjoner være aktuelle problemløsningsmåter. Ved å bruke drama som metode, lager vi situasjoner som ligner lek-situasjonen; det er lettere å suspendere virkelig-heten i leken og gjennom den og nærme oss ”farlige” emner. Da kan vi kanskje lettere behandle vanskelige etiske problemer, få til *konfliktløsninger*. Vanskelige konflikter fra barnas hverdag kan legges inn i fortellingen, vi kan la personene overta problemene – og så forsøke å løse dem for dem. Selve grunnlaget for storyline-metoden er *opplevelsen*, og i opplevelsen ligger elementene som skal pirre *nysgjerrigheten*. Så må vi håpe at fortellingen makter å skape den nysgjerrigheten som er nødvendig for å ha lyst til å leke, til å undersøke.

## Konklusjon

Min nysgjerrighet fikk meg til å stille spørsmål om storyline-metoden hadde noe å tilføre arbeidet i barnehagen og i førskolelærerutdanninga. Gjennom de utprøvingene jeg gjorde sammen med førskolelærer-studentene i 2001/02, fant jeg for min del et absolutt positivt svar – i allefall for min egen undervisning på høyskolen. Siden har jeg besøkt barnehager på planleggingsdager, vi har gjort noen storyline-temaer sammen og drøftet bruken med personalet – med svært positiv respons. Blant annet har den gamle fortellingen om *Taremareby* vist seg å passe fint inn i barnehagens tema om fisk og sjø.

Jeg oppdaget at det er enklere også for voksne å gripe teori om den konkretiseres. Jeg fant at jeg fikk en større sammenheng i undervisningen og adgang til flere praktiske eksempler i det faglige opplegget når jeg brukte storyline. Det følte atskillig bedre når jeg kunne henvise studentene til den praksis vi hadde hatt i stedet for å forelese om storyline-metodens fortreffelighet. Vi er alltid modeller. Min samvittighet overfor Rammeplanens krav om mer tverrfaglighet bedret seg også. Det var lettere å samarbeide med kollegaer og integrere andre fag og emner i historien fordi konteksten kunne gjøres meget fleksibel; alt kan skje i storyline. I storyline fant jeg et samlende lekemiljø som fremmer fantasi, utvikler språk og begreper – kan utvides og forandres – en arena for kreativitet og læring. Også i høyskolen.

## Litteraturliste

- Bell, Steve: *A New Vision for Primary Schools – a conference report. Storyline and the Importance of Methodology*. 1994. Malta
- Eik, Liv Torunn (red.) *Storyline. Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring*. 1999. Tano Aschehoug
- Falkenberg, Cecilie, og Håkonsson, Erik, m. fl.: *Storylineboken. En håndbog for undervisere*. 2000. Krogh, Vejle
- Midjo, Turid: Oppvekstvilkår innen ulike kontekstuelle rammer i *Barn – nytt fra forskning om barn i Norge*, 1991 nr.1.
- Rammeplan for barnehagen – Q-0903 B*, Barne- og familiedepartementet
- Rammeplan for førskolelærerutdanningen*, 2003. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Rendell, F.: *Topic Study. How and Why?* 1989. Ordanhill College, Glasgow.

VEDLEGG: STORYLINE MARVIKA – 1 FU

Kapittel	Nøkkelspørsmål	Aktivitet	Organi- sering	Materiale	Produkt
<b>1. Marvika, ei lita bygd</b>	Hvem bor i Marvika?	Diskuter, hver gruppe lager en familie. Lag din person i leire	Grupper	Leire	Figurer i leire, 10 – 15 cm
<b>- menneskene</b>	Hvem er personene i familien?	Skriv ned navn, alder og egenskap. ved din person	Individuelt	Papirark, ca. 10x12 cm	Person-beskrivelse, (følger figuren)
<b>- bebyggelse</b>	Hvordan ser det ut i Marvika?	Hver gruppe lager hvert sitt hus til familien, omgivelser, dyr, trær o.a.	Gruppe	Leire, tre, naturmaterialer	Modell av bygdesamfunn
2. Oppvekstmiljø	Hvordan lever de i Marvika? – Beskriv familien; omsorg, oppdragelse ut fra "Grendemodellen og Familiemodellen" (velg) – se vedlegg	Skriftlig redegjørelse	Grupper		To grupper går i lag, fremlegg for hverandre
<b>3. Marvika barnehage: Da guttene ble borte</b>	Hva sa de i bygda da guttene var forsvunnet?	Diskusjon i familien. Hver deltaker spille sin person	Gruppe	Rollespill	Rollespill som fremføres i klassen
- diskusjon i barnehagen	Barna er opptatt av hendelsen: hvordan bearb. de det som har skjedd?	Scene fra barnehagen (studentene i rolle som b.h.tilsatte)	Gruppe	Rollespill	Forskjellige løsninger fremføres
<b>4. Guttenes historie</b>	Hvor hadde guttene vært? Hva har de opplevd?	Dikte en fortelling – sett fra 5 – 6-åringenes ståsted	Gruppe	Fortelling/eventyr-skjema	Fortelling/eventyr fremføres for klassen
<b>5. Om fugler i skogen – eget storyline-skjema Guttene møter først ei måke i skogen, så ei kråke</b>	Drøfting i barnehagen: Hvordan så fuglene ut, og hva gjorde de i skogen?	Rolle som førsk.lærere: Lag storyline-forløp for b.h. i skjema. (Husk fiksj./fakta-forholdet)	Gruppe	Storyline-skjema	Visning/diskusjon i klassen
-	Prøv ut deres eget skjema	Mal et bilde av ei kråke og ei måke slikdu <u>trorde</u> serut. Gå til fakta-bøker: saktegn./akvarell	Individuelt	Skisse-/akvarell-papir, akvarell-farger	En "hypotese-tegning", en saktegning med akvarellfarger
<b>6. Kråka og måka i skogen -</b>	Hva sa kråka og måka da de møttes? - Lag et	Hver gruppe lager replikker, store figurer til	Grupper	Papp, kartong, laken,	Gruppene spiller teater for hverandre, ev. inviterte barnegrupper

<b>skyggeteater</b>	dramaspill for barn der dere bruker både skyggeteater og barns aktive lek	skyggeteater, mimelek? - aktiv lek for barna		lyskilde, plass til fremføring og lek	
<b>7. Den store brannen</b>	Huset til fam Magervik brenner ned. Sønn, Henrik Anton (5- atferdsvansker) er i barnehagen. Hvordan behandles hendelsen i b.h.?	Dere er alle tilsatte i barnehagen. Planlegg hvordan dere vil hjelpe barna å bearbeide. (Bruk Ross)	Grupper		Fremlegg i klassen
<b>8. Juleverksted</b>	Enklte foreldre er misfornøyde med produktene barna lager. (se vedlegg) Hvordan tar dere opp saken på foreldremøtet?	Dere er alle tilsatte i barnehagen. Planlegg et foredrag om barns utvikling i 3-dim.materialer	Grupper		En gruppe velges til å holde foredrag for klassen
<b>9. Billedbok for barn</b>	Lag en billedbok for barn der tekst og tegning utfyller hverandre. Emne hentet fra "Marvika". Bestem aldersgruppe	Billedboken lages i farger, fritt materiale. Velg blant teknikker vi har hatt i studiet. Bøkene bindes inn.	Gruppe el. individuell	Alle materialer tilgjengelig	De ferdige bøkene presenteres og stilles ut
<b>10. Sigrids kunstformidling i barnehagen</b>	Dere inviterer Styrer i b.h. har fått penger fra kommunen for å styrke estetisk oppdragelse i b.h.	Hjelp henne med å lage et kunstformidlingsopplegg for barnehagen. Aktivitet for barna?	Grupper	Kunstbilde r (plakater, kort) tegneark, maling, farget papir o.l.	Presenter for klassen

## Vedlegg: Storyline-familiene i Marvika

### **Fam. Magervik**

Bestemor Johanna, 60 år

Bestefar Johan Anton, 65 år

Far Odd Kåre 37 år, sønn, bodd hjemme hele livet, enebarn, fisker av yrke.

Mor Anne Gethe, 26 år, hjemmевærende husmor

Sønn Henrik Anton, 5 år, har atferdsvansker, leker ofte alene, vanskelig å finne venner

Datter Mette Johanne, 4 år, gullungen til bestemor, liker å være på kjøkkenet og hjelpe til

### **Fam. Karlsen**

Mormor Ida, 59 år, lastebilsjåfør, en meget bestemt og spesiell dame

Morfar Valdemar, 67 år, hjemmевærende aktiv pensjonert fisker

Mor Alvilde, 30 år, førskolelærer, deltidsjobb på bygdas pizza-hus

Far Elias, 32 år, oversykepleier

Morten 5 år, i barnehagen, en aktiv krabat. Alida 1 år, hjemme med mamma

### **Fam. Hansen**

Farmor, enke, bor i kårstua, tar seg av barnebarna

Far Ola, 42 år, odelsgutt, kona er død av kreft

Gaute, 2 år, henger på storesøster, farmor erstatter mor

Majken 5 år, bundet til moren, var med henne overalt, redd og innesluttet etter morens død

Sigrid, fra samme bygda, flyttet til byen og ble kunstner, sossefrøken. Ble farens nye kjæreste, ingen erfaring med barn

### **Fam. Einarsen**

Bestemor Ester, 60 år, mor til Anita, religiøs

*Mor Anita, Far Arne, foreldrene skilt*

Datter Trine 5 år, vært vitne til mye krangling blant foreldrene. Redd, usikker, innesluttet, dårlig utviklet språk

### **Fam. Mikkelsen**

Bestefar Gunnar, født i bygda, bodd der hele sitt liv, overtok gården etter foreldrene

Bestemor Johanna, kom fra en rik byfamilie, gjorde tidlig opprør, sykepleier under krigen, lever i et stormfullt ekteskap med mange konflikter

*Far Pål Gunnar*

Mor Anna 28 år, traff mannen på landbrukshøyskolen, jobbet i kantina

Sønn Eirik 2 år,

Sønn Arne Gunnar 5 år. Er mye med de voksne i deres gjøremål, 50% barnehageplass

### **Fam. Gorovoj**

Mormor Kaspara Døyle 80 år, stelte hjemme mens mannen rodde fiske, fikk 5 barn, mannen død. Har alltid tid for barnebarna, hjelper til i huset så godt hun kan.- begynner å bli senil

Far Vladimir født i Russland, jobber som lege og må pendle til jobben noen mil unna, mye overtid, ofte slite. Barna får kristen oppdragelse, og far snakker russisk med barna

Mor Synnøve, traff mannen under studietiden, sykepleier i 50% stilling

Datter Solveig 5 år, tospråklig, bestemors pike, trives i barnehagen, men vil heller være hjemme med "besta". Hund Fido og katt Nusse. Er sjenert

Sønn Ivan 3 år, tospråklig. Har respekt for faren og ser opp til søsteren, gullungen til bestemor, i barnehagen 3 dager, tilpasset

# Demonstrasjonsskoler 2002-2004 : En studie av utviklingsarbeider

Rita Riksaasen, Førsteamanuensis dr. polit, Program for lærerutdanning, NTNU  
[Sesjon A3 – Vurdering og kvalitetsutvikling]

## Innledning

Utdannings- og forskningsdepartementet innførte våren 2002 en prøveordning med demonstrasjonsskoler for 2002 –2004. Departementet ønsket å synliggjøre eksempler på god praksis i norsk grunnskole og videregående opplæring. 22 skoler på alle nivåer ble valgt ut. For å ta i mot besøk og demonstrere sin praksis får hver skole kr. 500 000 pr. år i to år.

En utnevning av demonstrasjonsskoler betyr muligheter for å studere positiv skoleutvikling på nært hold. Høsten 2002 fikk Program for lærerutdanning, NTNU støtte fra Læringssentret for å studere **utviklingsarbeider, ledelse og kultur** i de 22 demonstrasjonsskolene. Målet med studien har vært å synliggjøre positive utviklingsarbeider som kan inspirere lærere og ledere til endringsprosesser i andre skoler. I denne artikkelen presenteres resultater fra studien av en del av utviklingsarbeidene.

Metoden som brukes er kvalitativ. Det vil si en kombinasjon av klasseromsobservasjoner og intervjuer. Alle rektorene og 87 lærere deltok i intervjuer. Lærerne ble delvis intervjuet individuelt og delvis i grupper. Intervjuene med lærerne varte mellom en og en og en halv time, mens intervjuene med rektorene varte i to - tre timer. Intervjuene ble tatt opp på bånd og seinere skrevet ut. Hver skole har hatt besøk i to dager.

## Teoretisk perspektiv

Det teoretiske grunnlaget for studien er hovedsakelig Basil Bernsteins teori om pedagogiske koder (Bernstein, 1977,1996 og Riksaasen 1999). "Pedagogisk kode" referer til underliggende prinsipper som skaper læreplan, pedagogikk og evaluering. Formen denne koden tar, avhenger av sosiale prinsipper som regulerer klassifisering (classification) og kommunikasjonskontroll (framing).

Klassifisering kan på det mest generelle nivå defineres som relasjoner mellom kategorier. Klassifiseringen kan variere i styrke, og er knyttet til makt. Vi kan ha en sterk isolasjon mellom kategorier som innebærer en sterk spesialisering, eller svak isolasjon mellom kategorier som innebærer en svakere spesialisering. I en skole kan ulike kategorier være fag, elever, lærere, ledere osv.

Kommunikasjonskontrollen (framing) bestemmer strukturen på pedagogikken. Kommunikasjonskontrollen referer også til den konteksten som kunnskap overføres og mottas gjennom, og til det pedagogiske forholdet mellom formidler og mottaker (lærer-elev). Kommunikasjonskontroll (framing) er satt sammen av en instruksjonsdiskurs (instructional discourse) og en regulerende diskurs (regulative discourse). Instruksjonsdiskursen regulerer hvem som kontrollerer hva i fagundervisningen. Det vil si: seleksjon (hva settes på dagsorden), sekvenser (hva kommer først, sist), tempo og kriterier. Den regulerende diskursen dreier seg om kontroll av oppførsel og måter å oppføre seg på. På samme måte som klassifisering kan variere i styrke kan kommunikasjonskontrollen variere i styrke. De ulike komponentene i instruksjonsdiskursen kan variere i styrke uavhengig av hverandre.

En organisering av utdanningskunnskap som innebærer sterk klassifisering og sterk kommunikasjonskontroll kaller Bernstein en "kolleksjonskode". I en skole som domineres av en kolleksjonskode vil det være et sterkt skille mellom ulike fag, det er en klar arbeidsdeling mellom lærerne som underviser i de enkelte fagene, og et markert skille mellom skolen og omverden. I en slik skole vil det sannsynligvis være en synlig pedagogikk. Ved en synlig pedagogikk er du opptatt av overføring av spesifikke ferdigheter, og du har faste kriterier for evaluering av resultater. Prestasjoner graderes og ulikheter mellom elever synliggjøres. Det er en hierarkisk organisering av kunnskaper og et nøkkelbegrep er disiplin. Disiplin innebærer å akseptere et gitt utvalg, en bestemt organisering, rekkefølge og tidsbruk ved formidling av utdanningskunnskap. Utdanningskunnskap er forskjellig fra hverdagskunnskap og uttrykkes gjennom en vitenskapelig språkbruk. Likeledes vektlegges refleksjon.

En organisering av utdanningskunnskap som innebærer svak klassifisering og svak kommunikasjonskontroll kalles en integrasjonskode. I en skole hvor integrasjonskoden vektlegges vil det være mye tverrfaglig samarbeid, eller læreren integrerer ulike fag i sin egen undervisning. Målsettingen kan for eks. være å arbeide med bestemte tema for å stimulere eleven fra ulike faglige synsvinkler. I en integrasjonskode er det sannsynligvis en usynlig pedagogikk (Bernstein, 1977). Læreren kontroll over eleven er indirekte i stedet for eksplisitt. Læreren tilrettelegger en kontekst som eleven utforsker. Innenfor denne konteksten organiserer elevens sine aktiviteter. Det legges vekt på felles kompetanse som alle elever allerede har eller som de kan erverve seg gjennom en læringsprosess. I denne pedagogikken vektlegges ikke overføring av spesifikke ferdigheter. Kriteriene for evaluering er mange og diffuse og derved vanskelig å måle. Et hovedbegrep i den usynlige pedagogikken er lek. Å lære gjennom lek er en taus usynlig handling for den som lærer. Derav kommer navnet usynlig pedagogikk.

## Resultater

Demonstrasjonsskolene er valgt ut på grunn av opplæring i prioriterte fag, læringsmiljø og/eller skoleanlegg. Siden skolene er valgt ut på bakgrunn av bestemte kriterier, finner vi likhetstrekk mellom skolene når det gjelder organisering av undervisningen, tilpasset opplæring, samarbeid og vurdering. Tabell 1 nedenfor viser en oversikt over likheter.

**Tabell 1 Likheter**

	Barneskoler N=5	1-10 skoler N=5	Ungd.skoler N=6	V.g. N=6	Tils. N=22
<b>Organisering</b>					
Alternative timeplaner	5	3	6	6	18
Fleksitid	3	0	5**	0	8
Økt tverrfaglig underv.	4	3	4	4	15
Lærerne arbeider i team	5	5	6	4	20
Ansvarsgrupper/mentor	1	1*	5	2	8
<b>Tilpasset opplæring</b>					
Nivåbasert u.v.	1	0	4	2	7
Valgfrie kurs/emner	1	3	5	2	11
Aldersblandede grupper	3	4	1	0	8
Individuell tilpasning	4	4	6	5	19
<b>Samarbeid</b>					
Med elever	2	3	6	6	17
Med foreldre	2	2	4	1	9
Med skole – fritidsordning	3	2	0	0	5
<b>Vurdering</b>					
Utprøving av alt. Vurdering	3	4	6	5	18

\* Gjelder i ungdomsskolen \*\*Den sjettede ungdomsskolen har frivillig studietid.

Ser vi på hovedtendensen i tabell 1 finner vi at de fleste skolene har alternative timeplaner, lærerne arbeider stort sett i team, og mange skoler er spesielt opptatt av tilpasset opplæring. HiST ALT rapport nr 13 / FoU i praksis 2004 : rapport fra konferansen, 26.-27.04.04

Videre finner vi en god del tverrfaglig undervisning på alle nivåer, og det legges vekt på elevmedvirkning. En del skoler har også utvidet samarbeid med foreldrene. Ungdomsskolene fremstår som de mest ”progressive”. Halvparten av disse skolene er valgt på bakgrunn av alle tre kriteriene, det vil si fag/miljø/anlegg. Nedenfor skal vi gi eksempler på ulike måter for organisering, tilpasset opplæring og samarbeidsformer med elever og foreldre. Til slutt retter vi søkelyset på vurderingsordninger.

### **Organisering av undervisningen**

Alternative timeplaner er innført ved 18 av 22 skoler. Ofte legges det timeplaner bare for to uker om gangen, eller det legges planer for 3 x 2 ukers perioder. Enkelte skoler har tema-perioder på 3-4 uker, mens andre har seks ukers periodeplaner i for eks. matematikk. Ved mange skoler deltar lærerne aktivt i å lage nye årsplaner, og planleggingen for neste skoleår starter tidlig.

Ved alle barneskolene i utvalget er det uteskole for de yngste barna, gjerne en fast dag i uka. En skole har en ukentlig uteskoledag for elever på alle trinn.

Ved tre barneskoler og fem ungdomsskoler er det innført fleksitid. Det er ulike modeller for bruk av fleksitid, men ofte kan elevene møte på skolen klokka 0800 om morgenen og være til klokka 15 30. I fleksitiden får elevene hjelp av en lærer med lekser, de kan samarbeide eller delta på frivillige kurs som holdes av lærerne. Opptjent tid kan avspaseres og dette virker åpenbart motiverende. Det er en opplevelse å se elever i arbeid klokka 8 om morgenen når skolen begynner klokka 9.

Ved to videregående skoler er det innført studietid og det er utvidet skoledag. Det vil si at 30-40% av fagundervisningen er gjort om til studietimer. Det betyr at elevene selv velger hva de vil arbeide med i disse timene, og at de får veiledning av ulike faglærere som går rundt.

I Bernsteins termer ser vi at omlegging av timeplanen og overgang til fleksitid og studietid har ført til en pedagogisk praksis hvor det er svakere klassifisering mellom skoletimer og svakere klassifisering mellom fag. Elevene bestemmer i større grad selv hvilket fag som settes på dagsorden (utvalg), de bestemmer ofte selv rekkefølgen av arbeidsoppgaver og de influerer på tid og tempo. Det skjer også en individualisering gjennom individuelle arbeidsplaner (i henhold til en usynlig pedagogikk). Lærerne presiserer imidlertid hvor viktig det er å være til stede og følge opp elevene når de har arbeidsøkter. Selv om elevene har frihet til å velge aktiviteter, så kan de ikke sitte passive eller bevege seg rundt uten å gjøre noe. Det er læreren som tilrettelegger for læring og elevenes frihet er bare tilsynelatende.

Ved 15 av demonstrasjonsskolene legges det vekt på å øke andelen av tverrfaglig undervisning. Ved en barneskole har de for eks. mattesløyde. Elevene lager måleredskaper på sløyden. Utendørs drives det med geometri, store tall, areal- og volumberegning, lengdemål og målestokk. Elevene kan for eks. lete etter mønster ved å se på vindusrekker på 2x3, eller former på steiner og blad.

Ved en 1-10 skole nevnes det et eksempel fra Minervaprojektet, et prosjekt med fokus på jenter og matematikk. Jenter fra 4. og 10 møttes på skolekjøkkenet hvor 10. klassingene lærte 4. klassingene brøkregning ved å dele opp bolledeig i halvdeler og fjerdedeler. Dette med dobling og halvering falt mer på plass etter dette, og 10.klassingene fikk noen aha opplevelser selv. I tillegg kjøpte jentene inn matvarer og laget regnskap. Det ble en positiv opplevelse. I en ungdomsskole møter vi en rektor som sier at når en løser opp skillet mellom fag, så følger en læreplanen mer systematisk. En prøver å ta den på alvor, ikke bare når det gjelder mål, men også arbeidsmåter. Den generelle delen av L97 er viktig. Kreative elever skal også ha en



mulighet. Det dreier seg om å bygge opp elevenes sterke sider i stede for å lete etter områder der de mislykkes.

En rektor i videregående skole begrunner økt vektlegging av tverrfaglig prosjektarbeid med at det er lettere å fange opp flere. For mange elever blir det større læringsutbytte. Det er forskjell på ungdommen i dag og tidligere elever. Dagens ungdom trenger en mer engasjerende metode i undervisningen. En lærer ved den samme skolen beskriver hvor viktig det er også å integrere elevenes hverdagskunnskaper i alle fag. Ungdoms hverdagskunnskap i dag handler mye om data og internett. Læreren nevner et eksempel: Elevene fikk i oppdrag å "handle" for 100 000 kr. i ti aksjefond. Målet var å bli bevisst og lære noe om internasjonal økonomi. Hver skoledag begynte med at elevene leste Finansavisen på nettet for å finne ut hvilke økonomiske endringer som foregår i verden. Deretter kunne de eventuelt foreta en handel. Dette syntes de var gøy. Samtidig lærte de regneark på tavla. Det gikk på et blunk.

Fordelen med tverrfaglighet støttes av mange lærere og ledere i videregående skoler. Å drive for eks. matematikundervisning i verkstedet i stedet for i klasserommet oppfattes som positivt både av yrkesfaglærer og matematikklærer. Konkretisering gjør innlæringen lettere, og skoletrøtte elever kan være mer motiverte i et verkstedet enn i et klasserom. Problemer kan imidlertid oppstå på grunn av lokalene. Hvis det innimellom verkstedarbeidet er behov for pulter og tavle, så trengs det et klasserom. Det er sjelden plass til pulter i et verksted. I ett verksted lar de elevene stå i korte perioder mens de har teoriundervisning.

Vi møter imidlertid også en god del motstandere av tverrfaglighet både i ungdomsskolen og i videregående skole. Å viske ut skillet mellom fag dreier seg om makt og kontroll i pedagogikken (Bernstein, 1977). Det er blant de universitetsutdannede faglærerne innenfor realfagene vi finner flest motstandere. Makt posisjonerer fag, og når lærerne lukker døra bak seg i eget klasserom, kan de ha relativt stor kontroll over eget arbeid uten at kolleger får innsyn. Lærerne som ikke ønsker fagintegrering er heller ikke særlig interessert i teamsamarbeid og innføring av studietid.

Ved 20 av de 22 skolene arbeider lærerne i team. Teamsamarbeid kan foregå på flere nivåer. Det kan dreie seg om felles timeplanlegging og fordeling av praktiske arbeidsoppgaver, og det kan være et reelt samarbeid mellom lærere som har kollektivt ansvar for ei gruppe elever.

Ved å bryte opp timeplanen og samarbeide i team på tvers av faggrenser stilles det krav til lærerne om å komme frem til en felles forståelse av pedagogisk praksis. De må ha pedagogiske møter hvor de diskuterer og får ulikheter opp på bordet. Rektorene fremhever betydningen av å sette sammen team som tenker noenlunde likt og fungerer godt sammen.

En rektor i en ungdomsskole sier at teamsamarbeid kan bidra til at lærerne får brukt sin spisskompetanse. Dyktige forelesere kan for eks. får utviklet denne siden ved seg selv. Det er imidlertid de dyktigste foreleserne og realfagslærerne ved de videregående skolene som er mest i mot teamsamarbeid og tverrfaglig undervisning. De ønsker å forbli faglærere i egne fag i stedet for å veilede i fag som de ikke er utdannet i. Lærerne forøvrig fremhever ofte fordelene med tett kollegialt samarbeid om for eks. vanskelige elever. Du har noen å blåse ut på og du kan bytte på de tyngste elevene.

Ved vel en tredjedel av skolene har de tatt i bruk ansvarsgrupper. Det vil si at to lærere deler ansvar for en klasse på 20-30 elever. Hver elev har en mentor som følger nøye med i det individuelle arbeidet. Enkelte elever er ukonsentrerte og "vandrer". Dette er elever som heller ikke følger med i tradisjonell klasseromsundervisning og som "vandrer" i hodet når de sitter på pulten. I det nye systemet vandrer de rent fysisk og de blir lettere å få øye på. Disse elevene

får en lærer hengende over ryggen. Mentoren følger med og stiller spørsmål med hva som er gjort og hva som skal gjøres. Studietid og fleksitid passer altså for mange elever, men det er behov for individuell tilpasning. Ikke alle klarer å ta ansvar for egen læring. Mentorordning og individuelle arbeidsplaner fører til at lærerne tilbringer mer tid sammen med elevene. Lærerne sier at omgangstonen blir en annen og forholdet endres. Når lærerne har positive holdninger til elevene, endrer elevene seg og får en mer positiv holdning til skolen.

### **Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring vi si at det stilles krav som passer til elevenes funksjonsnivå og kulturelle bakgrunn (Imsen, 1998). Hvis undervisningen foregår på et for høyt eller lavt nivå, får elevene problemer med motivasjonen. Derved oppstår det lettere atferds- og disiplinproblemer. Når lærerne strever med å holde ro og orden, blir de mindre motiverte og i verste fall utbrente. Mangel på tilpasset opplæring fører til en negativ spiral. I mange demonstrasjonsskoler har de vært opptatt av å øke motivasjon både hos elever og lærere. Som et ledd i tilpasset opplæring er det gjennomført både organisatorisk tilpasning og individuell tilpasning.

Ved en av barneskolene har de for eks. som målsetting å fjerne problematferd som ikke skyldes en diagnose før 4. klasse. Ved en annen barneskole har de etablert en ressursuke hvor et tverrfaglig team observerer elever i andre klasse i ei uke. Målet er å se hele eleven med ulike briller og vurdere om noen for eks. bør meldes til PPT. Ved denne siste skolen organiseres det dessuten ulike kurs som elevene kan velge mellom. Vi finner kurset i selvhjelpsgrupper spesielt interessant. Dette kurset har maksimum fem barn og tilbys stille elever. For disse barna er det viktig å øke trivselen på skolen. Gjennom teaterleik, det vil si rollespill, bruk av masker, eventyr og musikk er det mulig å løse opp forknytthet. I et intervju forteller en lærer om ei jente som ikke våget å si noen ting i klassen. Ved å spille rollen som prinsesse i ei lita gruppe, tødde hun opp. Eleven hadde behov for å spille roller før hun våget å være seg selv sammen med andre elever. Læreren som driver dette kurset har kompetanse innenfor teaterleik, hun interesserer seg spesielt for disse elevene og hun kan vise til gode resultater.

Ved en av 1-10 skolene har de lagt vekt på å drive systematisk lese- og skriveopplæring samtidig som de styrker elevenes selvtillit. Elever som sliter med lese - skrivevansker i 5. klasse, tilbys 15 timers kurs pr. uke i 12 uker. En lærer har vært primus motor for utviklingsarbeidet. Hun understreker hvor viktig det er å kartlegge og stimulere lese- og skriveferdigheter både på klassenivå og individuelt. Når skolen så gir tilbud om intensivt lese- og skrivekurs for elever med problemer, må det være elevenes og foreldrenes valg. Foreldrene må forplikte seg til å gi leksestøtte hver dag. De må også aksepteres at andre fag må velges bort i kursperioden. Resultatene er gode. Tre av fire elever som har gjennomført kurset trenger minimal oppfølging etterpå. Elevene kommer over kneiken med lesing og skriving, og de kan konsentrere seg mer om andre fag.

Ved skolebesøket kunne vi se en leseklinikk som var utrustet med kassettpillere, "language master", overhead og datamaskiner. Forholdene var tilrettelagt både for individuelt arbeid og felles undervisning. Ved observasjonen var det fire elever som jobbet konsentrert. En elev brukte datamaskin for å skrive ord som skulle rettes. Dette var ord som han hadde hatt i lekse. Nå slurvet han og trykte på "ok" tasten selv om ordene var feil skrevet. Da han skulle vise læreren resultatet, sa han at han hadde kommet borti en knapp på maskinen slik at antall riktige ord var fjernet. Uten å nevne juksingen spurte læreren om hva han syntes om resultatet. Eleven svarte at han kunne lest bedre på lekse.

Observasjonen er interessant fordi den viser et eksempel på lærerens bruk av indirekte kontroll. I stedet for å fokusere på juksingen, fikk hun eleven til å reflektere over egen læring.

I et intervju sier læreren at hun legger vekt på kommunikasjon som skaper indre motivasjon, men dette er det vanskeligste som finnes. Denne type kommunikasjon er byggsteinene hvis elevene skal "løfte seg" videre. På spørsmål om elevene ville kommet videre uten å reflektere over egen læring, sier læreren at hun betviler det. Det er hardt arbeid for disse barna å lære å lese og skrive. Det er nødvendig å hente ut elevenes indre kraft, og det må det brukes tid på. Erfaringene fra denne skolen tilsier at det er mulig å motivere dyslektikere til å jobbe hardt med det de sliter mest med, og at de til og med liker det.

I fire av de seks ungdomsskolene i utvalget fremheves nivåbasert undervisning. Dette gjelder spesielt i norsk og matematikk, men det gis også tilbud i engelsk og andre fag. Intensjonen er at elevene selv skal velge nivå, enten på en individuell arbeidsplan eller ved å velge seg en nivåbasert gruppe. Antall nivåer kan variere fra fem til to. En ungdomsskole har satset spesielt på en organisatorisk omlegging til nivåbasert undervisning, og ledelsen begrunner dette med en målsetting om tilpasset opplæring. Målet er å bygge opp elevenes sterke sider i stedet for å lete etter områder der de mislykkes. Den nivåbasert undervisningen kombineres med ulike valgfrie kurs som ofte går mens elevene har studietid. I intervjuet argumenterer ledelsen:

Ikke alle kan klare å lære ligninger med to ukjente. Da er det mangel på respekt å sette alle på å jobbe med ligninger med to ukjente. Det er bedre at de driver med noe de kan lære... Tidligere hadde vi spesialundervisning. Heller ikke da hadde de ligninger med to ukjente. Da gikk de og følte seg dumme fordi de måtte gå ut. Nå er det helt vekke. Nå omgrupperes hele flokken på nye måter. Når de går og skriver seg på denne lista, så føler de det ikke som et slikt nederlag.

På spørsmål om det er mindre nederlag å skrive seg på ei liste for elever på laveste nivå enn å bli plassert på laveste nivå av læreren, henviser denne lederen til forskning som er gjort på skolen. Et entydig resultat er at elevene oppfatter det som positivt selv å få velge gruppe for undervisning. Sannsynligvis er det selve valgfriheten som er positiv. Men ikke alle elever er i stand til å se egne behov for kurs. Hvis en lærer gjennom veiledning ser at en elev for eks. sliter med brøk, så vil læreren be eleven melde seg på brøkkurs. Eleven kan nekte fordi det er annet arbeid som skal gjøres, men læreren vil da gi beskjed om at dette ikke er lurt.

Ved de andre ungdomsskolene kombineres stort sett individuell tilpasning med tilbudsundervisning i form av kurs. Elevene løser oppgaver på ulike nivåer. På direkte spørsmål om hvorfor de ikke har satset på nivåbasert undervisning i grupper, sier en rektor at de ikke ser noe poeng i det. Elevene kan melde seg på kurs i engelsk, norsk og matematikk. Siden de melder seg på frivillig, er de motiverte og vil fordype seg i tema. Denne rektor sier at de har satset sterkt på å gi innhold til "ansvar for egen læring". Elevene har planer for to uker om gangen. Planene er nivåbaserte og elevene velger mye selv hva de skal jobbe med. Mange tror de bare velger det letteste. Det gjør de ikke. En elev kan godt velge letteste oppgaver i engelsk fordi han vil bruke mye tid på matematikken. Det er strategiske valg som elevene er helt bevisste på. Det vitner om modenhet. Rektor sier:

I det gamle systemet, da hadde du vanskeligheter med å få gjort noe som helst. Det var vanskelig å få dem til å gjøre lekser og det var vanskelig å få dem til å ta skolearbeidet seriøst. De har fått en helt annen måte å forholde seg til skolen på. De har den lille gulleroten til slutt. Hvis du får godkjent arbeidsplanen din av læreren, så kan du avspasere etter klokka 11 på fredag. Da har du brukt den tida du skal i perioden. De fleste er her mellom 32 og 33 timer i uka.

Generelt kan vi si at individuell tilpasning i ungdomsskolen kombinert med mer eller mindre frivillige kurs og tett oppfølging virker motiverende for elevene. En annen rektor sier at det hun synes er morsomt er utsagn fra elever som er under tilsyn av barnevernet. Dette er elever som tidligere har skulket mye i andre skoler. De sier at hvis det hadde vært slik som på denne demonstrasjonsskolen i de andre skolene, så hadde de ikke skulket. Rektor forteller om en spesiell elev:

Han var riktig ute og kjøre. På eksamensdagen fikk vi telefon fra rektor på den skole som han hadde gått på før. Han spurte: Kommer noen av de sensorene fra min skole til å være sensor for han? Jeg svarte at det ser faktisk sånn ut. Ja, da visste han ikke hvordan det skulle gå. Jeg sa, men det er jo veldig alvorlig. Hadde det vært så alvorlig burde vi hørt noe om det før. Ja, men han har slått ned lærere og det var ikke måte på.

Denne eleven gikk opp til muntlig eksamen i matematikk på sin nye skole uten problemer og fikk 4. Rektor sier at det viser noe om hva skolen kan legge til rette for. Lærerne gråt nesten. Det var en spesiell historie.

Også ved to av de videregående skolene har elevene sine individuelle arbeidsplaner. Rektor ved en av skolene begrunner utviklingsarbeidet og omlegging til individuelle planer med lærernes frustrasjoner. De følte at de nådde ikke lenger frem til den enkelte elev. Spesielt på yrkesfaglig studieretning er det mange teoritrøtte elever.

De individuelle arbeidsplanene inviterer ikke bare til elevenes valg, men også til lærernes valg. En lærer på billinjen ved en annen skole sier at han velger å la elevene fordype seg i henholdsvis karosseriarbeid, lastebilmekanikk og personbilmekanikk. Alle må lære noe innenfor alle tre områdene, men hvis en elev har læringsproblemer, så kan han velge å fordype seg i for eks. karosseriarbeid. Da behøver han bare å bestå i de to andre emnene og kan satse på en toer der. Læreren sier at han er i tvil om dette er en riktig vei å gå, men tiltaket er motiverende. Rektor ved den samme skolen støtter læreren. Han fremhever hvor viktig det er å styrke elevenes sterke sider og gjøre dem dyktige på noe de interesserer seg for. Alle bør lykkes med seg sjøl, sier han.

Effekten av individuelle arbeidsplaner kan imidlertid slå ulikt ut, avhengig av fag og linje. I et gruppeintervju sier både lærerne på helse- og sosialfag og lærerne på mekaniske fag at de nye planene fører til at de flinke elevene får utfordringer og at de kommer lenger enn tidligere. På helse- og sosialfag frigis det tid når de flinke arbeider selvstendig. Læreren kan gi mer hjelp til de som trenger det mer. På mekaniske fag, derimot, krever de flinke elevene mer av læreren enn tidligere. For å utvikle seg trenger de hjelp til å ta i bruk nye maskiner. Oppfølging av de flinke går dermed på bekostning av tid som skal brukes til å hjelpe elever med læringsproblemer. Dette er en utilsiktet konsekvens.

## **Samarbeid**

Ved overgangen til fleksitid, studietid, tverrfaglig undervisning og individuell tilpasning skjer det endringer i forholdet mellom lærer og elever. Denne endringen innebærer at elevene i større grad blir samarbeidspartnere, og at forholdet mellom lærer og elever endres. En rektor beskriver endringen slik:

Den gamle lærerrollen – du legger den bak deg når du setter deg ned blant elevene, iallfall i mye større grad enn i den gamle skolen. Det vi registrerer er at en stor del av de atferdsproblemene vi hadde tidligere – de er borte. Glemming, for seint koming, mange småting som gjorde det vanskelig og negativt. Hver gang vi hadde kontakt med foreldrene så var det på negativt grunnlag. Det er sjeldnere og sjeldnere... Elevene forholder seg til hverandre på en ny måte, og lærere og elever forholder seg til hverandre på en ny måte. Så har vi ikke hærverk lenger. Vi gjorde et forsøk – satte ut en masse kunstige trær i korridorene. Jeg var litt spent på hvor lenge de fikk stå i fred. Og så ser vi at det ikke er et blad som er forsvunnet. For fem år siden fikk trærne ikke stå i fred. Så hele klima i skolen er forandret. Vi ser det også når vi får nye 7. klassinger. Etter en måned eller to er de helt forandret. Det har noe med hele klima og stemningen å gjøre.

På spørsmål om endringene har noe med hierarkiet i skolen å gjøre, så sier denne rektoren at avstanden mellom lærer og elever er kortere nå. Det er der det ligger. ”Vi er på et helt annet nivå, og det merker elevene”. Han sier det er sammenheng mellom måten å organisere skolen

på og måten å forholde seg til hverandre på. Det kommer til uttrykk gjennom bedre trivsel. Kommunikasjonen med elevene er en helt annen. Elevene tas mer på alvor og dialogen er bedre enn før. På spørsmålet om hva som kommer først – omorganiseringen eller lærernes holdningsendring til elevene, sier denne rektoren at det er omorganiseringen som kommer først. Holdningsendringene kommer etterpå som en naturlig del av oppfølgingen av organiseringen. Du kan ikke være gammel lærer i den nye organisasjonen. Lærerne som tilbringer mer tid sammen med elevene i det nye systemet sier de blir like slitne som før, men det føles ikke så slitsomt.

Utsnittet av intervjuet ovenfor beskriver det som mange ansatte i ungdomsskolene og videregående skoler opplever etter omorganiseringen. Lærerne er mer sammen med elevene, og det utvikler seg samarbeidsrelasjoner og et positivt klima. Det virker som om synet på mennesker eller på elever også endrer seg. McGregor (1960) lanserte skillet mellom teori X hvor en så på mennesket som lat og dovent og teori Y hvor mennesket betraktes som initiativrikt og lojalt. Lærere som ser elever i full sving før skolen begynner om morgenen, eller som opplever at elever som får lov til å arbeide hjemme likevel dukker opp på skolen, ser at teori Y passer bedre på elevene enn teori X. Klarer du som lærer å gjennomføre en snuoperasjon og vise elevene tillit, så tar de aller fleste ansvar for egen læring.

Et viktig ledd i ”ansvar for egen læring” er imidlertid at elevene skriver loggbok. I loggboka redegjør de for arbeidsplaner og evaluerer egen arbeidsinnsats for en bestemt periode. Ved flere skoler har de foreldrenes hjørne i loggboka. Bare ved en skole **må** foreldrene skrive under sammen med faglærer og elev. Ved andres skoler forventes det at foreldrene skriver under, og de fleste gjør det. Den nye kontrollen som utøves i samarbeid med foreldrene kan være langt mer gjennomgripende enn tidligere kontroll som gikk på lærerens kontroll av utførte oppgaver. Vi ser for oss at samtalen med foreldrene rundt loggboka kan være en god samtale hvor foreldrene viser interesse for elevens skolearbeid. Det kan også være en samtale fylt av negative kommentarer etterfulgt av sanksjoner hvis eleven slurver.

Ved innføring av loggbøker er også foreldresamarbeidet blitt mer positivt. En rektor sier at når foreldrene henvender seg til skolen nå, så er det med positive kommentarer og ikke med klaging. En leder går så langt som å si at hun opplever foreldrene som aktive støttespillere i arbeidet med å utvikle ungdomsskolen

I de fleste demonstrasjonsskolene er utviklingsarbeidene synlige gjennom omorganiseringstiltak. I andre skoler kan det ligge mye innsats bak utvikling av fagundervisningen innenfor klassens rammer og utvikling av god kommunikasjon og elevsyn. Dette er skoler som ligger i stabile bomiljøer. Lærerne ser ut til å trives og elevene ser ut til å trives. Ungdomsskolene i utvalget fremstår som de mest ”progressive”. Sannsynligvis er det blant ungdommen at ustabilitet i nærmiljøet får størst konsekvenser. Gamle ritualer og kontrollformer virker ikke lenger, og skolene må gjøre noe for å forbedre forholdene.

### **Vurderingsordninger**

Ved 18 av demonstrasjonsskolene har det vært utprøving av alternative vurderingsordninger. Flere av skolene har tatt i bruk portefolio (mappevurdering) som evalueringsform eller som en CV som følger elevene fra de begynner på skolen. I denne vurderingen fokuseres det på resultater, på prosess og på refleksjon over egen læring. Ved to av barneskolene var bruk av portefolio vektlagte områder når skolene søkte om å bli demonstrasjonsskole, og ved to av skolebesøkene var det elever som viste frem mappene sine.

Når vi tar opp tema evaluering med ledere og lærere på ungdomstrinnet, kommer det ofte motforestillinger mot den tradisjonelle eksamensformen. Det vil si prøver og eksamener som blant annet har danner grunnlag for publiseringen av eksamensresultater det siste året. Mange lærere sier det er mye som er vanskelig å måle, og at resultatene på tester bare viser en liten del av elevenes prestasjoner.

Ved en 1-10 skole sier rektor at de resultatene vi måler i dag ikke har noe som helst med den nye norske skolen å gjøre. Det kreves lang tid for å lære å ta ansvar for egen læring. Vi må måle på andre måter og finne hva som egentlig er basiskunnskaper. En lærer ved en annen 1-10 skole sier at hun synes synd på elever som sliter med karakterer. Det viktigste er at de trives og får tro på seg selv.

Motargumentene mot eksamener er mange. Et ankepunkt mot publisering av resultater er at det ikke finnes noe mål på elevenes utvikling fra de begynte på skolen og til de slutter. I tillegg kommer problemer knyttet til å måle for eks. samarbeidsferdigheter. Ved skolebesøkene var det interessant å se hvordan ledere og lærere tonet ned betydningen av både gode og dårlige resultater. I en integrasjonskode legges det vekt på at hvert individ er unikt, og at alle har lik menneskelig kompetanse (Bernstein, 1996). Samtidig er evalueringskriteriene diffuse. I en slik praksis kan det være tendenser til at lærerne gir positiv tilbakemelding uansett resultater (Riksaasen, 1999). Når elevene utsettes for eksamen, i tråd med en synlig pedagogisk praksis, er evalueringskriteriene tydeligere og det stilles eksplisitte krav. Eksamensresultatene synliggjør ikke bare ulikheter mellom skoler, men også ulikheter mellom elever. Flere lærere og ledere i demonstrasjonsskolene gir uttrykk for at de ikke ønsker å krenke enkeltindivider. Enkelte ”progressive” lærere ønsker seg en eksamensfri ungdomsskole.

Både ved observasjoner og intervjuer forsøkte jeg å finne forklaringer på hvorfor skoler i områder hvor foreldrene hadde høy sosial status ikke kunne vise til gode resultater. En hypotese var at skolene arbeidet mye tverrfaglig og at eksamensformen testet faglighet. En del av forklaringen kan ligge her.

Ved en av de videregående skolene i utvalget har de arbeidet bevisst med tverrfaglig undervisning og prosjektarbeid og med påfølgende tverrfaglige eksamener. I intervjuene snakker både rektor og en lærer varmt om både den nye undervisningsformen og den nye eksamensformen. I tillegg arbeider skolen med å lage læringsstøttende prøver for å kvalitetssikre fagligheten. Datastøttede tester i hver enkelt fag kan inneholde differensiering på høyt nivå og de kan brukes når som helst. Problemene som beskrives ved denne skolen, knyttet til tverrfaglig prosjektundervisning kontra undervisning i fag, og problemer knyttet til testing og eksamen, er sannsynligvis generelle problemer i norsk skole i dag. Kanskje kan datastøttede tester utvikles og utprøves også i ungdomsskolen? I så fall kan det bidra til å holde sterkere fokus på fakkunnskaper så vel som på trivsel og prosesser.

PISA undersøkelsen (Turmo og Lie, 2004) viser hvordan elevenes hjemmeforhold påvirker skoleprestasjoner. Det samme gjør en studie av Arnesen (2004) som viser hvordan elevenes karakterer influeres av foreldrenes utdanning. Turmo og Lie (2004) peker på at skolene likevel kan påvirke lesevaner og holdninger til lesing. ”Gode” skoler synes å skape god disiplin uavhengig av elevenes bakgrunn. Dette gjelder også positiv lærer - elevrelasjon. Vi har sett hvordan lærere og ledere i denne studien er opptatt av samarbeid med elevene.

## Diskusjon

Resultatene fra denne studien viser at mange demonstrasjonsskoler har beveget seg fra en kolleksjonskode til en integrasjonskode (Bernstein, 1990). Ved alle skoler er det likevel behov for en blanding av synlig og usynlig pedagogikk. Ingen pedagogisk praksis passer for alle elever. Mange elever trenger tydelige beskjeder og tett oppfølging i arbeidet. Når vi innfører fleksitid for elever som får økt motivasjon gjennom denne friheten, så er det i tråd med individualisering og en usynlig pedagogikk. Problemene oppstår når en lærer eller rektor "leser" den usynlige pedagogikk med en synlig pedagogikks øyne. Det vil si at han eller hun beholder en kollektiv orientering og ser det som nødvendig at enten alle eller ingen skal ha fleksitid.

I det læreren tilrettelegger for læring og gir elevene valgfrihet når det gjelder oppgaver og fag, vil elevene ofte bevege seg i klasserommet. Dette kan skape uro hvis det ikke er satt faste grenser for hva som er tillatt og ikke tillatt. I Bernsteins termer kan vi si at når kontrollen i fagundervisningen blir svakere, blir også kontrollen i forhold til oppførsel svakere (Bernstein, 1997). Kunsten er etter min mening å gi hver enkelt elev størst mulig handlefrihet i selve læringsarbeidet, og samtidig lage klare individuelle grenser for oppførsel.

Krejsler (2001) hevder at det i stigende grad skjer en individualisering av undervisning og veiledning. Gjennom ansvar for egen læring tar vi utgangspunkt i den enkelte elev og differensierer. Den samme utviklingen ser vi i arbeidslivet. Krejsler hevder at verken læreren eller eleven bestemme mye selv fordi mye er bestemt på forhånd. Læreren sikrer seg at elevens autonomi sikres ved å skrive loggbok om hva han har lært, om han har forventet å nå i neste time, fremgang i samarbeidsrelasjoner og hva som opptar han. På bakgrunn av løpende selvevaluering utarbeider lærer og elev i fellesskap en handlingsplan for hva eleven skal rekke i nærmeste fremtid. Krejsler stiller spørsmål ved om dette er selvbestemmelse, eller om det er tale om utilgivelig overskridelse av grensene mellom skolearbeid og elevenes privatsfære. I likhet med Bernstein (1995) hevder Krejsler at læreren står i en asymmetrisk relasjon til eleven. Læreren er den som vet best. Samtidig er han bundet til rollen som demokratisk dialogpedagog hvor han etterstreber symmetriske relasjoner orientert mot gjensidig forståelse (Krejsler, 2001).

Det Krejsler peker på er at den usynlige pedagogikken inneholder en alternativ kontroll. Omgangstonen virker mer "hyggelig" (Riksaasen, 1999), og lærerne som setter seg ned sammen med elevene når de veileder på oppgaver, kan fremstå som mer demokratiske enn kolleger som formidler fag gjennom forelesning og enveiskommunikasjon. En indirekte kontrollform bidrar sannsynligvis til sterkere sosialisering av elevenes enn den synlige pedagogikken (Bernstein, 1997). Bernstein (1977), i motsetning til Krejsler, understreker lærerens relative autonomi. I enhver pedagogisk praksis er det rom for fortolkning. Vi ser det blant annet i eksemplet ovenfor hvor læreren på billinjen velger å la elever fordype seg i henholdsvis karosseriarbeid, personbilmekanikk eller lastebilmekanikk.

## Avslutning

I denne artikkelen har vi sett at mange demonstrasjonsskoler har alternative timeplaner. Vi ser også at lærerne stort sett arbeider i team, og mange skoler er spesielt opptatt av tilpasset opplæring. Videre finner vi en god del tverrfaglig undervisning på alle nivåer, og det legges vekt på elevmedvirkning. En del skoler har også utvidet samarbeid med foreldrene. Økt innslag av tverrfaglighet, aldersblandede grupper og studietid så vel som fleksitid virker motiverende for mange lærere og elever. Lærerne tilrettelegger for læring og elevene får influere mer på rekkefølgen av oppgaver og på tempo. Elever og lærere blir samarbeidspartnere, og dette øker

trivselen. Samtidig ser vi at mange lærere og ledere toner ned betydningen av gode resultater. Med andre ord: mange skoler har beveget seg fra en kolleksjonskode til en integrasjonskode.

I videre forskning bør vi rette søkelyset mer mot elevene. Nyere norsk forskning (Turmo og Lie (2004), Arnesen (2004)) viser at foreldrenes sosioøkonomiske status influerer sterkt på elevenes prestasjoner i skolen. I følge en engelsk studie av Arnot (2002) opplever elever fra arbeider- og middelklassen samme undervisning svært forskjellig. Forskningen tyder på at vi bør gå inn i klasserommene og analysere læringsbetingelsene for ulike grupper av elever. Dette har vi ikke gått ordentlig inn på verken i denne studien eller i andre nyere studier.

## Litteratur

- Arnesen, C.Å.** (2004); *Grunnskolekarakterer våren 2003*. NIFU skriftserie nr. 32/2003. Oslo, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Arnot, M** (2002); Pupil Participation and Control over learning: A Pedagogic Democratic right? Artikkel presentert på *Second International Basil Bernstein Symposium* i Cape Town 16-19. juli 2002.
- Bernstein, B.** (1977); *Towards a Theory of Educational Transmissions*. Class Codes and Control vol.III. London, Routledge.
- Bernstein, B.** (1990); *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Class, Codes and Control vol. IV. London, Routledge.
- Bernstein, B.** (1995); Ved veiledning. Upubliserte notater.
- Bernstein, B.** (1996); *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London, Tylor and Francis.
- Bernstein, B.** (1997); Ved veiledning.
- Imsen, G.**(1998); *Elevens verden*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Krejsler, J.** (2001); At undervise gjennom selvbestemmelse. I Kvernbekk, T.(red); *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Læringscenteret** (2002); *Demonstrasjonsskoler 2002-2004*. Oslo.
- McGregor, D.** (1960); *The Human Side of Enterprise*. New York. cGraw-Hill.
- Riksaasen, R.**(1999); *Visible and invisible pedagogies in teacher education. A comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education*. Dr.polit.avh. Inst. for Sosiologi og Statsvitenskap, NTNU.
- Turmo, A og Lie, S.** (2004); Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000? *Acta Didactica* 1/2004. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.



# ”Muntlig slik Jeg VIL” : Hvordan kan muntlig eksamen generere læreprosesser?

Marit Honerød Hoveid og Halvor Hoveid, høgskolelektorer i pedagogikk ved Høgskolen i Finnmark [Sesjon A3 – Vurdering og kvalitetsutvikling]

## Innledning

Muntlig eksaminasjon er et forhør! Det er en utbredt oppfatning vi deler med mange studenter. Fordi vi liker muntlig dialog og fordi vi har tro på at det er viktig å utvikle den muntlige dialogen for lærere, har vi arbeidet med hvordan vi kunne utvikle formen og innholdet på muntlig eksamen i pedagogikk ved vårt lærested, lærerutdanningene ved Høgskolen i Finnmark, Alta.

Det arbeidet vi skal presentere her er et alternativ til den tradisjonelle muntlige høringen i pedagogikk. Vi har gjennom mange år prøvd ut en eksamensform hvor studentene i større grad gis mulighet for kontroll i situasjonen. En målsetning med dette arbeidet er å forsøke å etablere muntlig eksamen som en hendelse hvor det kan genereres læreprosesser.

Muntlig eksaminasjon har tradisjonelt hatt form av en utspørring, vårt mål er at eksamenssituasjonen skal nærme seg en dialog. ”En dynamisk proces, som griber og holder de talende fast”(Fog 2001 :129). Som et ledd i dette velger studentene selv ut hva de vil snakke om. Dette presenterer de for faglærer og sensor gjennom en kort tekst i god tid før samtalen/eksamen. Ved å la studentene starte samtalen der de ønsker å være, er initiativet til samtale overgitt til dem. Samtidig ser det ut for at mye av usikkerheten i forhold til eksamen fjernes på denne måten.

Vår intensjon er å prøve studentene i praktiske språkhandlinger. Altså ikke i om studenten har lest og husker pensum, men i hva slags engasjement og analytisk blick han/hun har utviklet i forhold til deres praktiske felt - å oppdra, å undervise og å støtte læringsprosesser. Vi tror at lærere utvikler sine evner til å observere og handle gjennom bruk og utvikling av sitt fagspråk.

På den muntlige prøven oppfordres studenten til å presentere sitt fagspråk gjennom å konkretiserer analytiske skiller, og aktualisere handlingsutkast i relasjon til den hendelsen hun<sup>28</sup> har valg å fokusere på i samtalen. Vi ser på dette som en metode for å aktivisere studentens talehandlinger. Vi vurderer disse talehandlingene som uttrykk for kandidatens personlige fagspråk<sup>29</sup>.

I dette paperet vil vi først presentere hvordan denne muntlige eksamensformen er bygget opp og hvordan den praktisk gjennomføres. I paperets andre del vil vi kort utdype det vi oppfatter som den grunnleggende dynamikken i denne formen for muntlig eksamen. I den tredje og siste delen vil vi presentere noen av de teoretiske perspektivene som dette praktiske arbeidet bygger på.

---

<sup>28</sup> Vi bruker konsekvent hun av tekstmessige grunner. Det innebærer også hankjønn.

<sup>29</sup> Dette tema er delvis behandlet i en annen artikkel. (Hoveid 2004). Det er et begrep vi arbeider med å utvikle innenfor pågående prosjekter.

## **Eksamen er PRAKSIS!**

Vi legger vekt på at muntlig eksamen ikke skal gjennomføres som en tradisjonell eksaminasjon i forhold til studentens eventuelle leksikalske kunnskaper. Vår intensjon med denne formen for muntlig eksamen i pedagogikk i lærerutdanningen ved HiF, er å etablere et "samtalerom" hvor det legges vekt på å skape en dialog under den muntlige prøven. Det vil si en dialog hvor teoretiske og praktiske perspektiv i forhold til det å være lærer i barnehage, skole eller annen offentlig institusjon og det å arbeide med barns-, ungdoms- og voksnes læreprosesser vil bli tematisert.

Samtalen gjennomføres innenfor den tradisjonelle rammen på 20 til 30 minutter, med faglærer og en ekstern sensor tilstede. Samtalen foregår primært mellom student og faglærer, sensor vil i all hovedsak forholde seg lyttende til samtalen. Men, det er fullt mulig for sensor å ta del i samtalen om det er ønskelig.

Et grunnleggende poeng i forhold til å skape muligheter for å etablere et rom hvor dialog kan finne sted er at studenten selv bestemmer innholdet i denne samtalen. Vi vektlegger at studenten skal ta utgangspunkt i egne erfaringer i fra sin praksis. Det betyr ikke snevert at de må knyttes til praksisopplæringen, men at de kan knytte det til en vid betydning av begrepet praksis. Praksis kan for eksempel like gjerne være erfaringer en student har gjort i sin basisgruppe i lærerutdanningen eller i andre deler av livet.

### **En beskrivelse av en hendelse og problemformulering(er) som utgangspunkt for dialogen på muntlig eksamen.**

Den muntlige dialogen mellom faglærer og student må ha et utgangspunkt. Studenten må skrive en presentasjon av en hendelse som bygger opp rundt en problemstilling som de selv har valgt og som de selv ønsker å fremlegge som grunnlag for en faglig diskurs under muntlig eksamen. Denne presentasjonen vil leses av faglærer og sensor som forberedelse til den muntlige eksamen.

Når studenten går i gang med dette arbeidet er de ikke ukjente med arbeidsformen. I de pedagogiske studiene hvor vi har anvendt denne formen for muntlig eksamen har studenten gjennom studieforløpet jobbet med å lage beskrivelser av hendelser (blir også benevnt som "case"). Vi har gjennomført ulike undervisningsforløp hvor vi har arbeidet med disse beskrivelsene gjennom rollespill og drøftinger i plenum. En mer utførlig beskrivelse av dette arbeidet finnes i artikkelen: "On the Possibilities of Educating Active and Reflective Teachers" (Hoveid 2004)

Kravene vi stiller til den beskrivelsen studenten skal utforme er at de kort beskriver en hendelse og at de formulerer en eller flere problemstillinger som de ønsker å jobbe med ut i fra denne beskrivelsen. Vår erfaring er at det ofte faller lettest for studenten dersom denne beskrivelsen er knyttet til en konkret beskrevet situasjon. Videre understreker vi viktigheten av å ta utgangspunkt i en hendelse som er deres egen, altså at den berører egne erfaringer. Det er gjennom å ta utgangspunkt i noe hun er interessert i, at et engasjement vekkes. Vi tror at dette engasjementet fra studentens side er viktig for at studenten skal få "kontroll over" dialogen. Hvis dette engasjementet ikke er til stede har vi erfart at vi som faglærere i alt for stor grad begynner å definere og kontrollerer hva samtalen skal handle om. Det er noe *vi* kan. En god dialog forutsetter med andre ord at studenten er engasjert i det hun vil snakke om.

## **Hva blir vurdert på muntlig eksamen?**

Under muntlig eksamen er en av målsettingene å gi studenten muligheter for å uttrykke sin praktiske og teoretiske yrkeskunnskap. Det vil si at deres innsikt i - og kompetanse til å reflektere over handlinger i praksisfeltet skal vurderes under muntlig eksamen. Det vil bety at handlingsfeltet er utgangspunktet for samtalen.

I vårt arbeid med denne form for muntlig eksamen har vi kommet frem til en tredeling i hva det er vi legger vekt på i våre vurderinger:

- A) analyse og argumentasjon
- B) kompleksitet
- C) fleksibilitet.

Det legges aldri skjul på at dette er en eksamenssituasjon, en situasjon hvor studenten vil bli vurdert i forhold til sin prestasjon. For å klargjøre både for oss selv som faglærere, sensor og overfor studenten som blir vurdert, har vi etter hvert kommet frem til en tredelig av de kriteriene som benyttes i vurderingen. Studenten er gjort kjent med disse kriteriene for vurdering.

### **A) Analyse og argumentasjon**

Under samtalen bør studenten vise at hun/han kan analysere og begrunne handlinger i praksisfeltet. Vi har valgt å skille begrunnelsene på tre ulike områder. Disse områdene er basert på en inndeling mellom: "What to believe" som er et spørsmål knyttet til det epistemologiske området. "How to behave" som er et spørsmål knyttet til det etiske området og "What to care about" som er knyttet til hva vi som individ prioriterer. (Jf. Frankfurt 1994 :80)

Overfor studenten har vi presentert praktiske begrunnelser som noe som kan gis i form av tre ulike typer av argumenter: 1) Teoribaserte argumenter (argumenter du henter fra faglige tekster i eller utenfor pensum). 2) Praksisbaserte argumenter (personlig erfaringer) 3) Etske argumenter (argumenter som er hentet fra din forståelse av hvordan du bør oppføre deg)

Under muntlig eksamen er det studentens oppgave, gjennom sine språkhandlinger, å vise at hun kan bruke og å skille mellom begrunnelser av de tre typer som her er beskrevet i forhold til handlinger i praksis. Samtidig som det er studenten som har initiativet i samtalen, som viser hva hun bryr seg om.

### **B) Kompleksitet**

Noe av det vi vektlegger i dialogen mellom faglærer og student er hvor stor grad av kompleksitet samtalen har. Faglærers oppgave er etter beste evne å hjelpe til med å få en dybde og en faglig presisjon i samtalen. Det er studentens ansvar å få vist denne kompleksiteten. Når vi snakker om kompleksitet i samtalen tenker vi på at studenten kan skille mellom en beskrivelse, en tolkning, en vurdering/evaluering og tematikk (generalisering) i forhold til hendelsen vi tar utgangspunkt i.<sup>30</sup> Med andre ord: ønsket er at studenten i denne dialogen skal vise at hun/han kan skille mellom det konkrete (praktiske) og det generelle (teoretiske).

### **C) Fleksibilitet**

Den samtalen vi fører under muntlig eksamen skjer i et nærvær hvor studenten bringer med seg sin fortid og sin fremtid. Hun samtaler på bakgrunn av en tidshorisont. Denne tidshorisont kan enkelt uttrykkes gjennom følgende tre spørsmål:

- Hvem var jeg?

---

<sup>30</sup> Vår referanse her er Elliot Eisner (Eisner 1996)artikkel om pedagogikk-kritikk. Nivåene mellom beskrivelse, tolkning, vurdering/evaluering og tematikk er noe vi har introdusert for studentene i studieforløpet. (Jf også tidligere henviste artikkel av forfatterne).

- Hvem er jeg?
- Hvem ønsker/vil jeg bli?

Fleksibilitet i denne sammenheng betyr at vi vurderer studentens kompetanse til å kunne endre perspektiv i forhold til seg selv under samtaleforløp. Det innebærer også at vi vurderer hennes evne til å formulere nye handlingsutkast på grunnlag av sin beskrivelse, tolkning, vurdering/evaluering og tematikk av hendelsen de har fremlagt i samtalen. Det betyr at studenten også kan begynne å samtale om samtalen. Vi gjør studenten oppmerksomme på at hun selv eller vi kan ta en time-out, altså at vi stopper opp samtalen vi er inne i for å reflektere over der som skjer i samtalen eller endringer (forskyvninger) i perspektiv som er skjedd i samtaleforløp. Da er det viktig å huske på at her er det lov å endre seg, det er lov å endre synspunkt.

Disse tre områdene for vurdering (A,B,C) er ment å utgjøre en ramme for hva vi vektlegger når vi gjør en vurdering av det studenten bringer med seg inn i denne samtalen og hvordan studenten sammen med faglærer og sensor klarer uttrykke seg i samtalen. Vi vil ikke hevde at det er lett å gjøre slike vurderinger, men kriteriene er grunnlaget for å kunne gjøre vurderinger av det som skjer i samtalen.

Dette var en redegjørelse for hvordan vi har forsøkt å bygge opp – å forme muntlig eksamen for å skape et ”rom” hvor det skjer noe (praksis) som kan generere læreprosesser.

## **Å skape sitt Selv og å gjenskape virkeligheten gjennom språket.**

Sjalvet artikuleres ju på ett trefaldig plan: beskrivningen av handlandet, återbærettandet av handlandet, foreskrivandet av handlandet (Riceour 1987 :128).

Når vi skaper oss selv og gjenskaper en virkelighet med språket er vi i en ny virkelighet - en ny hendelse. Den eksamenssituasjonen vi forsøker å skape er en språkbrukshendelse, en realisering av språket gjennom en dialog, som dreier seg om en annen hendelse. I begge disse hendelsene og i det bånd som skapes mellom dem, skaper studenten seg selv.

Gjennom språket behøver vi ikke bare å gjengi eller referere det vi kan. Gjennom muntlig tale og gjennom skriftspråket har vi mennesker muligheter til å skape ved bruk av vår fantasi (Vygotskij 1995). Det er denne skapende kraften som vi kan gi uttrykk for gjennom språket, vi ønsker å utfordre oss selv og studenten i forhold til, gjennom denne formen for muntlig eksamen. Det innebærer å skape en dynamisk hendelse, en hendelse som aldri kan forutsies eller helt bestemmes på forhånd. Hvis ikke det er mulig ville heller ikke denne formen for muntlig eksamen være mulig. Da ville vår språkbruk utelukkende dreie seg om å lage en ”død” fremstilling av noe som har vært. Slik vi i den akademiske verden ofte gjør våre øvelser når vi for eksempel er ute og ”samlar” empiri. Da opptrer vårt akademiske språk som en utgave av denne ”døde” fremstillingen. Vi tror vi har funnet frem til en ”sann” fremstilling – slik det var.

Når vi arbeider med studenter som skal bli lærere legger vi vekt på at det er den enkelte student som må skape seg Selv som lærer. Å bli lærer er ikke noe du får utdelt gjennom utdanning og eksamen, eller en rolle du kan ikle deg. Det handler om noe mer grunnleggende. Det å være lærer er å være menneske. Å være lærer for de moderne forhandlingsbarna (Sommer 1997) krever lærere som er trygge på seg selv og som er dyktige til å etablere en dialog med barna, ungdommene, kollegaene, og foreldrene.

Den muntlige dialogen er skapende (Vygotskij 1995, Fog 2001). Vår målsetning er at en muntlig dialog, som også er eksamen, skal beholde denne skapende eller dynamiske kraften. Vi mener det er en forutsetning for at en muntlig eksamen skal kunne generere lærerprosesser. Når vi i dialogen fokuserer på studentens kompetanse til å artikulere sitt selv (jf. Ricoeur, 1987) legger vi vekt på hennes kompetanse til bruke språk – å fortelle, det som blir beskrevet og det som kan foreskrives (ibid). Med prosessen å skape seg selv forstår vi en utvikling og læring. Å skape seg selv er en byggende prosess. Det motsatte måtte være en regresjon. En student som regrederer under sitt studiearbeid eller under eksamen fortolker vi som en student i krise. Vårt mål med denne eksamensformen er å øke muligheten for at studenten gjennom eksamen skal oppleve vekst og læring og ikke tap eller sår i sin selvoppfatning. Vi vil først og fremst at eksamen skal være den gode start på det kommende lærer-livet og i mindre grad en avslutning på det som har vært – livet som lærer-student.

Som pedagoger arbeider vi mer med begynnelser og mindre med avslutninger. Pedagogikk er et fag som handler om læring. Læring er i vårt bilde, forandring foran fremtiden og ikke konsekvenser av fortiden. Et av våre valg i vår språkbruk er å prøve å vise frem læring som en prosess styrt av viljen.

### **Eksamen som en transgrediering i læringen; Fra å ha vært den som er lærende til å bli den som skal bistå den lærende**

Vi arbeider ut fra det utgangspunkt at vårt fag, pedagogikk, er et praktisk fag og at det vi pedagoger kan bidra med i yrkesutdannelsen til læreryrket, er knyttet til utviklingen av den praktiske fornuft hos lærerne. For å tydeliggjøre de forskjellene dette utgjør i forhold til en konvensjonell eksamen, har vi lagt vårt fokus på den praktiske siden. Med det mener vi relasjonen mellom nærværet og handlingen. For å understreke dette ytterligere forsøker vi i hele dette kapitlet og få frem hvordan begynnelsen på begynnelsen, initiativet, er det levende aktive og operative nærværet som responderer det nærværet vi iakttar, overveier og reflekterer. Vi bruker gjennom dette kapitlet, den analyse av nærværet og tidens arkitektur som Ricoeur har gjort og kalt "Initiativ" som vår teoretiske referanse (Ricoeur 1991).

Vi vil forsøke å ta utgangspunkt i utgangspunktet til studenten. Begynnelsen; studenten har fått en henstilling om å se tilbake på noe som hun tenker kan være utgangspunkt for noe som hun synes er interessant. Dette blikket tilbake er svært sentralt av mange grunner. For det første fordi det kan se ut til å være en begynnelse. For det andre fordi det har noe med interesse å gjøre og for det tredje fordi begge disse forhold berører spørsmålet: Hvem ser tilbake?

Når studenten blir bedt om å søke ut fra sin egen interesse, så skjer det innen for den kontekst som pedagogikkfaget i lærerutdannelsen utgjør. Studenten har – sannsynligvis - arbeidet med denne utdannelsen sin fordi hun har et ønske om å bli lærer. Henstillingen om å se tilbake er en henstilling om å se tilbake som lærer. Det er et lærerblikk som skal vendes mot fortiden for å søke etter sin interesse. Et lærerblikk som søker sin interesse søker en interesse som lærer. Når en lærerstudent står foran sin eksamen har hun sannsynligvis mye mer erfaring som student enn som lærer. Noen av disse erfaringene kan kanskje transformeres til lærer-selvet og utvikles videre, mens andre vil bli historie og svinne hen til fjernere og fjernere minner. Det er en utfordring å skulle velge, som nyfødt lærer, noe du virkelig vil utvikle til din lærer-interesse. Det er utfordringen å begynne på sitt lærer-liv. Ricoeur sier at erfaringen av begynnelse er noe av det rikeste et individ opplever. Om vår fødsel bare er en begynnelse for andre, en registrering i fødselsregisteret, er det likevel mot den vi seinere daterer alle våre begynnelser. Å leve er å allerede være født, et forhold som vi kan føle at vi er kastet inn i, men det er

likevel på bakgrunn av dette at vi kan begynne. Det vil si, sette vår kurs i de hendelser hvor vi kan handle. Ricoeur setter noen betingelser for at en begynnelse skal kunne forstås som et initiativ. Alle de betingelsen han setter karakteriserer initiativet som en kategori av handling, av å gjøre noe og ikke av å se noe. (Ricoeur, 1991:215)

Derfor er dette blikket tilbake ikke først og fremst et blikk tilbake, men det er først og fremst en beslutning om å ta et blikk tilbake for å se etter det som berører interessen. Etter vår mening er det viktig å lese Ricoeur når han skriver:

To begin is expressed by means of a verb. By this, the notion of the present is shielded from the prestige of the presence, in the quasi optical sense of the term. It is perhaps because the gaze backwards towards the past favors retrospection, hence sight, vision, over our being-affected by the efficacy of past things that we have a tendency to conceive of the present in terms of vision, of seeing. We must resolve to reverse the order of priority between seeing and doing and think of the beginning as the act of beginning. No longer attending to what happens but to what we make happen. (Ricoeur 1991 :215)

Å begynne er uttrykt ved hjelp av et verb. Vi forstår at det innebærer at nærværet er skjermet fra statusen til tilstedeværelsen. Ricoeur viser oss hele tiden hvordan vi skal fortolke for å forstå den praktiske siden av begynnelsen, dens forhold til handlingen, til initiativet. Våre språklige vendinger og hverdagslige metaforer lager ofte bilder som binder vår retrospeksjon til synssansen slik at vår oppfatning av forgagne ting blir kjølig beskrivende. Vi sier med Ricoeur at vi må beslutte å omvende prioriteringen mellom seing og gjøring og tenke på begynnelsen som handlingen å begynne. Slik vil vi ikke lenger tilskue det som skjer, men vi får ting til å skje - vi setter ting i gang. Vi vil da endre vårt forhold til det som vi beslutter å ta frem fra minnene og det vil virke gjennom sin verdi.

Derfor er ikke handlingen å se tilbake noe studenten bør oppleve seg kastet inn i. Dette er en beslutning student tar over tid og på bakgrunn av analytiske utkast som gir beslutningen om å se tilbake på akkurat denne hendelsen, mening for studenten. Å bli født som lærer må være en handling (Arendt 1989 :176-177). Denne handlingen er ikke blikket, men at studenten får ting til å skje ved å velge å se. I den hendelsen som er nærværende, eksamen, er valget av analytisk hendelse, beslutningen om "hvilke blikk tilbake?", den første lærer-handling som studenten gjør. Alle begrunnelser for denne handlingen må føres tilbake til de motiv som er bærende for å ville utvikle interessen gjennom et analytisk språk om feltet for læring. Allerede i denne første handlingen som på en måte åpner eksamen, kan vi se at hele spekteret av moment i våre vurderingskriterier vil komme til anvendelse.

Vi skal igjen gå til Ricoeur for å la han vise oss hvordan studenten i sin modus av å handle står frem gjennom sin kropp.

Coming closest to Husserlian and Heideggerian phenomenology, I shall first refer, along with Merleau-Ponty, to the category of the 'I can' which has the advantage of bringing to light the most primordial mediator between the order of the world and the course of experience, namely, one's own body, which, in a certain way, belongs both to the physical and the psychical domains, to the cosmic and the subjective. The connection between the living present and the anonymous instant is performed practically in the initiative that has its seat in the flesh. My own body, in this sense, is the coherent ensemble of my powers and my nonpowers; starting from this system of possibilities of the flesh, the world unfolds as the set of hostile or docile instrumentalities of permissions and obstacles. (Ricoeur, 1991:215)

Vi bruker dette sitatet for å vise at i sin fremtreden er kroppen den primære mediator mellom den verdensorden hvor vår kropp er en fysisk ting og vår medskaping av den subjektive verden innenfra oss selv. Ricoeur peker på at det er nettopp i initiativet at sammenhengen mellom det levende nærværet og det anonyme øyeblikket uttrykkes. Slik er det også for studenten. Gjennom kroppen kan studenten uttrykke sitt "Jeg kan", sin makt, men det er også gjennom

kroppen de er tingeliggjort som objekt i sin ikke-makt. Gjennom kroppen kan de utvikle sin interesse og sin analyse av det interessante og samtidig oppleve de begrensningene og hindringene som foreligger i forhold til alle initiativ for å utrette noe. Evnen til å stake ut farbare veier vil alltid næres både av studentens fantasi og hennes forståelse av den kunnskap og innsikt som foreligger i bøkene.

Den neste teoretisering vi skal bygge på er den delen av analytisk filosofi som heter handlings-teori. Fra denne har det vokst en disiplin som vi kan kalle handlingens semantikk hvor vi artikulere menneskelige handlinger, prosjekt, motiv, intenderte og ikke intenderte effekter med mer. Gruppen av handlinger kan vi dele i to. De vi vet vi kan mestre gjennom vår makt og de som vi kan mestre dersom vi handler slik at ... . Ricoeur sier at dette er et essensielt punkt i krangelen med determinismen. Det er med ikke med samme holdning vi observerer verdens gang og intervensjoner i den gjennom handling. Men for å kunne intervensjonere i verden må studentene lære seg aktivt å regissere handlingskjeder på bakgrunn av innsikt i handlingens semantikk. Det er dette dynamiske element som gjør pedagogikk mulig, som gjør denne eksamen mulig.

I enhver analytisk hendelse som studenten bringer inn i eksamenshendelsen vil hun bli spurt om å starte en dynamikk i hendelsen. Pedagogikk handler om prosesser i bevegelse. Det er derfor et grunnleggende krav til ethvert lærer-språk at det kan beskrive bevegelsen og ikke bare gjenskape statiske bilder. Denne dynamikken må innføres som handlinger i det sosiale felt som utgjør hendelsen. Primært vil alle slike hendelser lukkes av studenten eller bli lukket gjennom de avgrensninger og bestemmelser student fletter inn i sin analytiske verden. Denne evnen til å isolere og lukke en hendelse og så sette det i bevegelse gjennom en agents handling svarer til forestillingen om lukkede systemer som vi har fra systemteori. Fordi mye pedagogisk innsikt eksisterer som forståelse av system og systemers stadier, må lærerspråket omfatte slike operasjoner hvor vi kan trene oss til å se sammenhenger mellom utgangsstadier og påvirkninger, mellom system og omverden, for å forstå interferensen mellom agentens makt og systemets ressurser. Ricoeur (1991) skriver at det er i denne ideen om å sette systemet i bevegelse at oppfatningen av handling og årsak møtes:

Von Wright adds that in the race between causation and action, the latter is always the winner; it is a contradiction in terms for action to be entirely caught in the network of causation. And if we doubt our freedom to be able to act, it is because we are extrapolating to the totality of the world the regular sequences we have observed. (Ricoeur, 1991:213-214)

Vi har nå vært igjennom den posisjonen og de muligheter som studenten innehar ved inngangen til eksamenshendelsen. Vi har forsøkt å vise at hun primært må uttrykke seg i det fenomenologiske rom som dannes av eksamenshendelsen og de valg som hun har gjort og gjør i forhold til sine erfaringer i fortiden og sine forventninger overfor fremtiden. Mye av dette uttrykket vil kunne formuleres og begrunnes ved hjelp av praksisbaserte argumenter. Det vil imidlertid hele tiden være avgrensninger, presiseringer og konfrontasjoner i forhold til kunnskapssystemet, den kosmiske orden, de generaliserte sannhetene som krever at studenten henter argumenter fra teorien. Hvor kommer så etikken inn?

Å snakke om initiativ er å snakke om ansvar. Når denne eksamensformen er strukturert så mye med hensyn til studentens initiativ så innebærer det også at studenten tar mye ansvar. Ved en rekke eksamener kan studentene, helt parallelt til andre skoleprosesser, undra seg ansvar fordi de ikke har vært delaktige deltakere i studiene eller fordi eksamen ikke er organisert som en hendelse som hører sammen med læreprosessen, men ofte står i opposisjon til den. De er ikke konstruert med tanke på å skape interesse hos studenten, men med tanke på å skape kontroll for systemet.

Gjennom å gi studentene initiativet i eksamen, gjennom å gi dem muligheten til å vise frem sine læreruttrykk gjennom sin språkbruk, legges det en annen basis for etikk i eksamenshendelsen. I språkbruken blir initiativ og ansvar mediert av språket, for studentene gjør noe når de snakker. Språkbruk er det Austin (Austin 1975) kalte talehandlinger og alle talehandlinger er illocutionære handlinger. Den som taler gjør noe når han taler. Den illokusjonære handling som taleren gjør er å forplikte seg på at han/hun faktisk mener det hun sier. De fleste talehandlinger inneholder en slik forpliktelse fra taleren, men innenfor *en* klasse av talehandlinger er dette enda sannere. Det er innenfor klassen av løfter. Når man avgir et løfte forplikter man seg selv på å gjøre noe. Forpliktelsen er her forseglet av den strenghet som hefter ved å holde ord. Denne strenghet innrammer studenten som transgredierer sin student-væren og blir lærer gjennom det å forplikte seg på det initiativ hun har tatt. Initiativet er begynnelsen på begynnelsen, en intensjon om å gjøre noe, og som sådan en beslutning om å få det gjort. Denne beslutningen er i første instans et løfte overfor henne selv. Hun har forpliktet seg til å utvikle en lærerinteresse, men etter hvert som denne selvforpliktelsen blir uttrykt i det sosiale feltet blir løftet utvidet og bekreftet – i relasjon til de andre og i relasjon til sitt selv. Løfte blir forsterket ved at det ikke lenger bare er et løfte, men det er et løfte om å holde sitt løfte. Det å være trofast mot sitt eget ord blir derfor det som garanterer at en begynnelse vil få en fortsettelse, at et initiativ er viktig fordi det innvarsler en ny retning i tingenes orden. I særlig grad vil vi si at det gjelder for studentens forhold til seg selv fordi hun gjennom denne transgrediering påbegynner det selvstendige selv-arbeid det innebærer å utvikle sitt lærer-selv.

## Avslutning

Vi har gjennom dette arbeidet forsøkt å få frem hvordan pedagogikk som fag må bygge på pedagogisk arbeid og at pedagogisk arbeid har sitt utgangspunkt i motivene for det vi er interessert i og vil gjøre. Denne arbeidsformen skaper en kort sløyfe mellom det vi vil gjøre, utviklingen av denne interessen og de refleksive følger dette får tilbake på våre selv. I vår analyse av eksamen som transgrediering har vi forsøkt å skrive oss igjennom fire faser av det initiativ studenten må ta om hun vil lykkes i sine handlinger for å bli lærer. Disse fire fasene har vi hentet fra Ricoeurs analyse av initiativet. Vi tror de er nødvendige i skapelsen av lærer-selvet. De er: Første, Jeg kan (mulighet, makt, evne); andre, Jeg handler (mitt værende er mitt gjørende); tredje, Jeg intervenserer (Jeg innskriver mine handlinger inn i verdens utvikling: nærværet og øyeblikket sammenfaller); fjerde, Jeg holder mine løfter (Jeg fortsetter å handle, Jeg holder ut). (Jf. Ricoeur, 1991:217, vår oversettelse)

Vi har i denne analysen konsentrert oss om det individuelle nivå av studenten og hennes lærer-selv. Det har vært en analyse som har forsøkt å belyse studentens presentasjon: Hvem er jeg? Mot den horisont av forventningen som studenten tar sitt initiativ foran og mot det rom av erfaringer hun har samlet og som hun høster av. Hva er det vi vil med dette? Er det noen hensikter og intensjoner bak? Er dette et initiativ? Vi håper det.

Vi forsøker å skrive norsk pedagogikk inn i et mer praktisk spor. Vi forsøker å utvikle et språk om pedagogikk og om skoleprosesser som bygger på en praktisk fornuft. Vi vil gjenskape den praktiske refleksive hermeneutikken der oppbyggingen av selvet og meningen skjer samtidig. Vi tror at et slikt språk skal kunne bli en del av livet for de som handler og lider i mellom sine tap fra fortiden og sine forventninger foran fremtidens horisont av muligheter. Vi forsøker å uttrykke dette språket gjennom de pedagogiske handlingene vi initierer og de betydninger og forhåpninger vi stiller til disse. Vi håper at dette i fremtiden skal kunne bidra til at våre forventninger skal bli mer bestemte og våre erfaringer mer ubestemte eller åpne for rekonstruksjoner.



## Litteraturliste

- Arendt, Hannah. *The Human Condition*. Chicago and London: The University of Chicago Press; 1989.
- Austin, J. L. *How to do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press; 1975.
- Eisner, Elliot W. Pedagogikk-kritikk (the enlightened eye). i: Dale, Erling Lars, red.: *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal; 1996; pp. 205-229.
- Fog, Jette. *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Danmark: Akademisk Forlag; 2001.
- Frankfurt, Harry G. *The Importance of What We Care About*. Cambridge: Cambridge University Press; 1994.
- Hoveid, Marit Honerod og Hoveid, Halvor. On the Possibilities of Educating Active and Reflective Teachers. *European Educational Research Journal*. 2004 Volume 3 (Number 1.):49-76.
- Ricoeur, Paul . Etik och handling. Inledning till handlingens ontologi. *Res Publica*. 1987; 127-140;
- Ricoeur, Paul . *From Text to Action. Essays in hermeneutics, II*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press; 1991.
- Sommer, Dion. *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk Forum; 1997.
- Vygotskij, Lev S. *Fantasi och kreativitet i barndommen* . Gothenburg: Daidalos AB; 1995

## **En selv-fortelling som problematiserer Handal og Lauvås' bruk av begrepene om praksis og praksisteori.**

Halvor Hoveid, Høgskolelektor ved Høgskolen i Finnmark  
[Sesjon A3 – Vurdering og kvalitetsutvikling]

Jeg ville gjerne få fortelle en fortelling. Egentlig er dette ikke en vanlig fortelling - det er en selv-fortelling. Hva er det jeg vil si med dette? Jeg hører med blant de menn som har levd en del, men jeg har ennå ikke nådd det punkt i livet hvor jeg kunne tenkes å se tilbake på det. Dette er ingen selv-biografi, men en selv-fortelling. Jeg skal fortelle meg, som lærer og som lærutdanner.

Jeg kan bare fortelle meg på bakgrunn av min praksis. Praksis er i mitt daglige språk et uttrykk som viser hen til hva som blir gjort. Fordi jeg har gjort så mange ulike ting, fordi jeg har tilhørt så mange forskjellige praksisfellesskap, har begrepet praksis blitt den viktigste referanse for meg igjennom livet mitt. For å være sikker på at jeg ikke forårsaker noen misforståelser her vil jeg minne leseren om at ordet praksis også brukes som et begrep i yrkesutdannelsene våre som et tegn for de delene av utdanningsforløpet hvor en øver seg i å opptre i den yrkesrollen man utdanner seg til. Altså som en betegnelse på hvordan man lærer å gjøre yrket. I denne teksten skal jeg forsøke å problematisere begrepene praksis og praksisteori som Handal og Lauvås bruker i sin bok: "På egne vilkår" (Handal, G. og Lauvås, P, 1983) og de presiseringer som de tar med i den reviderte utgaven av 2000.

Jeg har kalt dette innlegget en personlig fortelling som problematiserer Handal og Lauvås' bruk av begrepene praksis og praksisteori. Dette krever en utdyping. Når jeg som godt voksen igjen begynte å interessere meg for læring, veiledning og lærere, fantes det ikke så mange bøker om veiledning. Handal og Lauvås' tekster ga meg en inngang til pedagogikk og til forståelse av lærere som jeg aldri hadde sett andre steder og det fascinerte meg å ga meg en mengde nye perspektiv å tenke utfra. I stor grad ble disse perspektivene bestemmende for mine valg i de første årene av mitt lærerutdanner-liv. Jeg hadde lest disse tekstene og jeg syntes jeg fant noe der som jeg kunne tro på, og jeg stolte på mitt skjønn og gav det videre til mine studenter i tillit til at det skulle gi dem noe å tro på. Og jeg veiledet med stor innlevelse i de perspektivene jeg hadde forstått av veiledning (- og hoppet over det jeg ikke kunne forstå) og slik med-skapte jeg min praksisteori. "Praksisteori" ble et sentralt omdreiningspunkt i min praksisteori. For å gjøre dette mer nærværende for dere skal jeg personliggjøre Handal og Lauvås' tese om praksisteori.

Jeg har en praksisteori om undervisning og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktor for min egen pedagogiske praksis. I dialogens navn må derfor min veiledning med lærerstudenter ta utgangspunkt i den enkelte lærerstudents særegne praksisteori og forsøke å få lærerstudenten til bevist å formulere og utvikle den og derigjennom gjøre den mottagelig for forandring.

Jeg kan tenke meg denne fiktive samtalen en gang har funnet sted mellom noen studenter:

"Hvem har du som lærer?"

"Jeg har Halvor."

"Hvem er denne Halvor. Kan jeg gjenkjenne han på en spesiell måte?"

"Ja, det er han som hele tiden arbeider med praksisteori."

"Hele tiden???"

"Ja, han har sånn tro på at det er det viktigste begrepet i lærerutdanningen."

"Men er ikke praksisteori noe som skal utvikle seg og endre seg hele tiden?"

"Joooo, han sier det."

"Hvorfor forandrer han seg ikke da???"

For å bringe dere inn i den situasjon at dere har en mulighet for å forstå dette slik jeg forsøker å legge det frem må jeg si noe om konteksten for meg, i min utdanningen, frem til jeg selv begynte å undervise der i begynnelsen av nittiåra. Jeg må fortelle om det språket som vi brukte og som engang konstituerte meg som elev og student for å vise frem det som ikke lenger er meg eller det som ikke lenger konstituerer mitt selv.

I den store oppbyggingsperioden etter den andre verdenskrig var det ennå en stor oppmerksomhet rettet mot de store systemene som vi siden valgte å kalle de store fortellingene. Disse store fortellingene var menneskets beretning om seg selv, sin plass og sin utvikling i universet. Det var fortellingen om menneskeartens utvikling, fylogenesen, og hvordan den sto i forhold til det enkelte individs utvikling, ontogenesen. Fordi mennesket den gang enda så på historien som sanne beskrivelser av det som virkelig hadde skjedd snakket og skrev vi aldri fortellinger. Vi skrev HISTORIEN. Det var to ulike typer historie. De store historiene som omfattet universets historie, verdens historie, Norges historie, vitenskapen og så videre, og så var det den lille historien. De små historiene om de enkelte menneskene som fylte den STORE HISTORIEN med sine liv, men som aldri kom til uttrykk i denne historien som annet enn et element på statistikken over fødte og falne. Den lille historien er beretninger som denne, om det som har hatt betydning og gitt mening til ditt eller mitt liv eller de andres liv.

### **FØRSTE EKSKURS:**

Vi kan sammen konstituere et metaspråk om forståelse og forklaring av skoleprosesser som har sitt grunnlag i kategorier som har historisk referanse og som kan appliseres på utviklingsbiografiske referanser. På denne måten skapes det en sammenheng mellom fylogenesen og ontogenesen som i seg selv har et potensiale for å skape forståelse. Ved å bli undervist som studenter i skolehistorie, idehistorie og vitenskapshistorie brakte vårt studieførløp oss igjennom en ontogenese som ofte kunne gjenkjennes som avbildninger av menneskets fylogenesen. Slik lærte vi å kople vår lille historie til den store historien.

#### ***Positivismen i ontogenesen***

Når jeg trekker frem Historien som en viktig referanse for min verden og mitt pedagogiske prosjekt så er det den overbevisende historien, nasjonens historie, kulturens historie, fylt med de meninger og retninger og perspektiv som vi ble opplært til å tenke på. Mening, retning og perspektiv i uttrykket er nettopp de kategorier som mitt språk ønsker å fremheve. Når jeg tar med denne ekskursen om Historien er det for å anspore til tenkning om denne parallellitet mellom ontogenesen og fylogenesen.

Min påstand er at den norske skoleviten har hatt en positivistisk urgrunn. Det er viten fordi det er sant. Det er sant fordi det på en eller annen måte stemmer med vår oppfatning av virkeligheten. "Jeg tror alle ser det slik som meg fordi vi alle hører til det samme kulturelle system og har gått i den samme norske enhetsskolen." Og den barnlige tiltro til at det finnes en eksakt positiv viten som er uomtvistelig og hever seg over all tvil lever fremdeles som holdning i vår skole. Men det er jo sant kan du som leser hevde. Det finnes en sannhet som er gyldig alle steder og som varer og som det ikke kan herske tvil om. Det er mulig. Du kan få beholde det som et håp. Du kan tro på det, men det er ikke sant i den forstand at vi kan kjenne til det som kommer til å hende i fremtiden. Selv innenfor de felt av hendelser som kan forutsies utfra naturvitenskapelig anvendelse av naturlover er evnen til å lage sanne utsagn ganske begrenset. Dette betyr ikke at jeg betviler naturlovene, men at jeg er mye mer ydmyk med hensyn til forholdet mellom vår forestillingsevne og naturens kompleksitet enn hva som var tilfellet blant opplysningstidas tidlige forkjempere.

Dette er uttrykket for en ***barnlig positivisme***. Det er en normativ systematisert kunnskapsholdning som klassifiserer viten som sann eller usann ettersom den er i overenstemmelse med

vitenssystemet eller ikke. Innlæring av kunnskapsstrukturer skjer ikke bare gjennom mestring av normative systemer, men utvikles i høyere grad over *bruk av kunnskap* som ikke oppfattes som normative, men som nyansert og sosial.

Jeg tror derfor det er fruktbart å se på kunnskapsstrukturer som et språk og dermed se på innlæring av kunnskap på samme måte som innlæring av et språk. Vi vet at det finnes to måter å lære språk på. Noen ganger, og særlig i lese- og skriveopplæringen, brukes metodebenevnelsene analytisk metode kontra en syntetisk metode. For det første kan man lære språk slik barn lærer å kommunisere, gjennom språkets nytteverdi som kommunikasjonsmedium, gjennom dets mulighet til å knytte deg til og skille deg fra de andre. Det betyr at man lærer språket gjennom dets funksjon som et medium for å skape og formidle mening.

Men man kan også lære seg språk slik skolen lærte meg det, gjennom kateterets opphøyning av systemet som ligger i språket fremfor vårt behov for bruksegenskapene. Dvs. at man må lære seg strukturene i språkssystemet og språkssystemets innbyrdes relasjoner før man kan få begynne å bruke språket som et uttrykksmiddel hvor man kan presentere seg selv.

Barnlig positivisme blir i et slikt perspektiv å se på som en foreløpig kunnskapsstruktur for "the thingness that escapes man" (Ricoeur, 1987) Eller med andre ord, et språk med en prematur kunnskapsstruktur som er uegnet til å reflektere det menneskelige livet i. Kunnskapsstrukturen er her på nivå som hos barnet som har lært at en spesiell lydering er en representasjon av tingen. Språk som representerer objektene - og som dermed har karakter av normativitet som varer inn i fremtiden. Det er "sant" og vil forbli sant for all overskuelig fremtid.

Fra denne "barnlige positivismens" plattform går det en utviklingsvei over i mer nyanserte vitensforståelser. Dette trinnet er det jeg kaller den *ungdoms-logiske-positivismen*. Det er karakterisert av at man skjønner at det enkelte individ ikke er bestemt av systemet, men at det innehar frihetsgrader som muliggjør sosialisering av forskjellige enkeltindivider. Den ungdomslogiske-positivisme er imidlertid kjennetegnet av at den gjennom sin forståelse fremdeles ser individet innelukket av rasjonalitetens grenser, dvs. av vitenssystemets egen verdiprioritering. Det er noe som er fast og som aldri kommer til å kunne diskuteres; verdiene som handlingene bygger på. Individet kan kontrollere handlingene ved å korrigere dem via feedback sløyfer, men det kan aldri stille spørsmål ved det grunnlag som handlingen konstitueres utfra. I et perspektiv hvor jeg ser på kunnskapsstrukturer som språkstrukturer vil dette implisere at man kan ta i bruk språket slik det kulturelt foreligger, dvs. innenfor de rammene språket brukes i kulturen. Men man kan ikke gå utover de allerede kulturelt konstituerte språkbruksrammer. Kunnskapsmessig vil det innebære at man forstår den kunnskapen som en har lært igjennom sin kunnskapsresepsjon og man kan bruke denne kunnskapen i overensstemmelse med de bruksregler som eksisterer, men man kan ikke se at en selv har mulighet til å bruke kunnskapen på sin måte for å gi et kreativt innspill til de mulige overskridelser som kulturen kan gjøre i fremtiden.

Har det vært slik? Har den noe sant ved seg det jeg nå forsøker å fortelle? Jeg kan ikke vite det for det står ikke opp til meg å veie og vurdere og skille det sanne fra det falske. Jeg kan bare fortelle om det jeg har opplevd. Jeg kan fortelle om de skoleprosessene jeg har gått gjennom og som er fylt av vår historie og min historie. Med fare for å tøyne begrepet utillatelig vil jeg si at bak denne skolen lå det en "praksisteori" som noen kanskje heller ville kalt en ideologi. Igjennom denne ideologien tenkte skolekonstruktørene at de skapte lærere med en læreridentitet som var direkte koblet sammen med lærernes forståelse av historien og deres plass i den. Som lærere skulle vi fortolke oss selv inn i det dobbelte perspektiv: Som om vi var skapt

HiST ALT rapport nr 13 / FoU i praksis 2004 : rapport fra konferansen, 26.-27.04.04

av historien og som om vi var med å skape den. Min biografi skulle være et resultat av den store historien. Nå forteller jeg meg som min lille historie.

Ved mitt møte med begrepene om praksis og praksisteori møtte jeg en alternativ referanse for min læreridentitet. Min læreridentitet trengte ikke å være forankret i historien og igjennom den - til tradisjonen. Jeg, som lærer, kunne knytte min yrkesidentitet til det jeg drev med, til det jeg gjorde, til min praksis - til læring. Når yrkesidentitet skifter fra å ha en tradert referanse til å ha en endringsreferanse slik som i læring er det et uttrykk for store endringer i det samfunnet og den kulturen og den verden der det skjer. Slik tolker jeg Handal og Lauvås' begreper om praksis og praksisteori. De representerer en endring, et kursskifte som har enorme konsekvenser for den norske skoleverden.

### **ANDRE EKSKURS:**

Identitet, hva er identitet? For å nærme oss en forståelse av dette skal jeg begynne med en semantisk analyse av begrepet. Identitet er et av grunnbegrepene i moderne logikk. Enhver gjenstand er identisk med seg selv. Identitet er dermed en relasjon mellom gjenstanden og gjenstandens selv. Det er følgelig betegnelsen på en refleksiv relasjon. I dette kan vi se to røtter til vår forståelse av identitetsbegrepet i dag. Disse røttene går tilbake til klassisk filosofi. Skal vi vurdere identitet som noe som er knyttet til de latinske begrepene *ipse* eller *idem*?

For å kunne skille mellom en ipse-identitet og en idem-identitet må vi bringe inn tiden. Idem-identitet er en identitet som er knyttet mot det å være den samme over tid. Det er en identitet som ikke forandres med tiden. Men siden "identitet" som logisk begrep angir en refleksiv relasjon, kan den ikke forstås bare som det å være den samme, men den må forstås utfra sin refleksivitet - sitt forhold til seg selv. Med ipse-identitet knyttes identitet opp mot det å være den samme som seg selv (Ricoeur, -92). Med dette angir jeg et teoretisk utgangspunkt som bygger på å gi individets identitet en tilknytning til det refleksive pronomeren "selv" og ikke til subjektet.

*Av de utfordringer forskningen fremdeles står overfor i dag, og som i høy grad også utfordrer meg, er det som omtales som den språklige vending. Hvordan kan en virkelighet representeres i en tekst eller hvordan skal en fortelling som denne, bli implementert inn i kulturen og bli virksom der?*

La oss prøve å knytte denne problemstillingen til grunnlagsproblemet vårt. Hva er identitet? Dersom vi skal uttrykke en ipse-identitet hos en gjenstand, A, måtte vi skrive det som "A=A'" hvor A representerer gjenstanden på tidspunktet t og A' representerer gjenstanden på tidspunktet t'. Men med engang vi skal nedtegne en identitet med symboler blir vi oppmerksomme på at tegnene vi re-representerer identiteten med forvansker de logiske slutninger vi ønsker å presentere. Tegn-bruken krever nye logiske strukturer slik Pierce utviklet dem i relasjonslogikken (Peirce, -91). For påstanden "A=A'" signaliserer en tvil hos den som fremsetter den. Re-presentasjonen "A=A'" er både en likhet, identitet, og en forskjell mellom de to tegnene på hver sin side av likhetstegnet (White, -85). Den som fremsetter re-presentasjonen har gjort en identifikasjon av A' ved å si at det er den samme som A. Nødvendigheten av denne identifikasjonen er knyttet til de endringer som skjer over tid. Dersom A' blir identifisert som A er det på grunnlag av at de endringene som har skjedd med A ikke berører de grunnleggende egenskapene som eksisterte. A er fremdeles den samme som seg selv. En identitet kan ikke forstås helt ut, uten at det blir sett i sammenheng med en forskjell.

Hva er identitet?

Jeg tror ikke vi kan finne noe stringent logiske svar på det. Men jeg tror det er en samlende kraft i å kjempe med språket for å uttrykke det Derrida har uttrykt gjennom sin doble og tilsynelatende antinomiske påstand:

1. Man talar ju bara ett enda språk - eller snarare ett enda idiom.
2. Man talar aldrig ett enda språk - eller snarare det finns inget rent idiom. (Derrida:20,-99)

Gjennom å starte i hverandres enspråklighet håper jeg at denne fortellingen gjennom sitt språk skal kunne vise at den innehar en identitet med seg selv, mens vi alltid husker:

"Her snakker vi aldri bare ett språk!"

Hva var det så som gikk galt? Har det vært noe som har gått galt? Kanskje det jeg skriver om er en fortelling om hvordan det er å lære? Hvordan det er å kjenne at tvilen til det en tror på har meldt sin ankomst? Hvordan er det å kjenne tvilen slå inn i ens egne begrepspresiseringer, i ens eget språk?

Jeg vet ikke nøyaktig hvordan jeg kan beskrive det. Etter en lang prosess med flere og flere unntak og flere og flere forbehold var det plutselig ikke noe mer igjen av mitt "Handal-og-Lauvås-språk". En morgen jeg våknet for å stå opp, viste jeg at jeg ikke kunne ha "På egne vilkår", i mine referanselister mer. Hvorfor ble det så alvorlig? Hva er problemet mitt? Ja, jeg oppfatter dette som mitt problem, det er jeg som eier problemet. Det er jeg som ikke lenger tror når jeg leser dette språket til Handal og Lauvås. Det er slett ikke sikkert det vil være slik for noen andre. Tvert imot vil de muligens kunne få samme gode opplevelse av boken som jeg hadde ved mine første lesinger. Det vet jeg ikke noe sikkert om. Men for meg har tiden kommet for å ta et oppgjør med denne klassikeren i min lærerutdanning.

Jeg tror dette handler om læring for meg. For meg er læring det som skjer når jeg mister den tro jeg har hatt og langsomt må bygge den opp igjen på en ny måte. La meg nøste i noen av de vanskelige trådene. Jeg skal begynne med begrepet praksis. Det er et viktig poeng hos Handal og Lauvås å understreke at praksisbegrepet ikke må begrenses til det som skjer i undervisningssituasjonen, men at de ulike delene av en lærers praksisteori også utgjør en del av praksis. Praksisteori er et begrep "om en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis" (Handal og Lauvås,2000:19) Samtidig må jeg forstå det slik at praksisteorien til en lærer uttrykker seg hos læreren gjennom de begrunnelser en lærer gir for sine handlinger. Dette er i tråd med den bruk av praksisbegrepet som Lars Løvlie gjør i den artikkelen som Handal og Lauvås referer til i avsnittet "Hva er praksis?". Handal og Lauvås skriver:

Løvlie (1974) har i en artikkel om pedagogisk filosofi for praktiserende lærere og i en tidligere om betydningen av 'praksis' (Løvlie, 1972) hjulpet oss med å klargjøre vår oppfatning på dette punktet. (Handal og Lauvås, 2000:40)

Det er selvfølgelig vanskelig å si hva det betyr å være noen til hjelp. Jeg vet ikke hvordan Løvlies tekst har hjulpet Handal og Lauvås, men jeg har en innvending mot deres lesning. Handal og Lauvås har lest Løvlie og bruker hans tekst som en legetimering av det skillet de konstruerer mellom den praksisteori som ligger bak våre handlinger og som er en persons "private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier..." og den praksisteori som uttrykker seg som anbefalinger for pedagogisk praksis - svært ofte under veilederens vurderende blikk. På tross av det store spennet som skapes mellom disse to betydningene er det ingen differensiering i bruken av begrepet praksisteori. Tvert imot ser det

ut til at de har en intensjon med å bruke dette begrepet tvetydig. Hva som kan ligge i dette skal jeg komme tilbake til.

Jeg oppfatter Handal og Lauvås' tekst slik at mitt leserproblem særlig er knyttet til deres bruk av begrepet begrunnelse for handling. De bruker dette begrepet som om det i overveiende grad er snakk om formelle og offentlige begrunnelser. Begrunnelser er da forklaringer eller rettferdiggjøringer av offentlige handlinger. De virker ikke særlig interessert i å spørre etter den gjennomtenkte preferensen for å handle. De har forsøkt å skille handlingens fornuft fra det begjæret som driver handlingen. For meg ser det ut som de har gjort skolen til et byråkrati og læreren til en saksbehandler i stedet for å snakke til det mennesket som lærer.

I forhold til det som jeg tenker om språkliggjøring i forbindelse med pedagogiske handlinger er det ikke bare grunnene for å handle, men like mye området for praktiske resonnement i forhold til handlingene som er viktige. Vi bør ikke bare fortolke handlingens betydning ut fra dens motivasjon og begrunnelser, men også se på de skapende komponentene i den praktiske utføringen av handlingen som hører til det praktiske resonnement. (Se for eksempel Paul Ricoeurs arbeid om den praktiske fornuft. {Ricoeur, 1991}) Vi flytter oss dermed fra det felt som er semantisk av natur til det felt som er av mer syntaktisk natur. Det praktiske resonnement anskueliggjør også at mye av språket om handlingene hører til det praktiske delen av praksis-trekanten til Handal og Lauvås - til P1 nivået. Det handler om de praktiske intensjonene som vi gjør handlingen med. Det er syntaktiske element fordi det lenker sammen handlingene våre i korte eller lange rekker av handlinger. Denne sammenkjedingen lager en orden i grunnene for handling som fremkalles av den endelige ønskede intensjon. Ricoeur sier om dette:

It is this character of desirability that orders, regressively, the series of means envisioned to satisfy it. This recalls Aristotle's saying, 'We deliberate not about ends but about means.' Ultimately, the source of this ordering is the *distance* between the character of desirability and the particular action to be taken. Once this distance has been posited intentionally, practical reasoning consists in ordering the chain of means in a strategy. (Ricoeur, 1991:193)

Siden Handal og Lauvås legger begrunnelsene til nivåene for praksisteori er begrunnelsene å forstå som en del av praksis, men ikke som en del av handlingene som læreren gjør. Det kreves dermed ingen begrunnelse for begrunnelsene - for å begrunne er ikke å handle. I sin bok fra 1990 presiserer de dette praksisbegrepet på følgende måte:

I en slik forståelse er praksis en *relasjon* mellom en ytre virkelighet og vår tenkning om den. Praksis er ikke det samme som den ytre virkelighet, men vår tenkning om - og handling *i* - denne virkeligheten. (Lauvås og Handal,-90:107)

Tolker vi dette konkret og ser praksis som en relasjon mellom tenkningen om den ytre virkelighet og den ytre virkelighet, blir kroppen den objektive struktur som *utgjør* relasjonen. Mine begrunnelser for mine handlinger blir avhengig av min tenknings forhold til de ytre omgivelser som hele tiden er avspeilet i min kropps handling. Den manglende frihetsgrad dette gir er uinteressant fordi begrunnelser av begrunnelsene ikke er gitt en materiell karakter som handling. Dette får samtidig den konsekvens at kroppens handlinger allerede er bunnet opp av tenkningen slik denne er definert som praksisteori. Det som forandrer mine handlinger er da en praksisteori som jeg ikke kan kontrollere fordi den står i en umiddelbar relasjon til de omgivelser som er utvendige for meg, men som kan virke inn på meg ved å påvirke mine handlinger slik at jeg får en reaksjon på deres aksjon. I dette begrepssystemet blir vendingen av en tanke tilbake på seg selv ikke en mulighet. Det er ingen sløyfe for å selv-tematisere. Hele praksis og praksisteori konstruksjonen gjør veiledning til en selv-projeksjon. En person blir lukket inne i sin praksis ute avstand til å se sine muligheter i sin utfoldelse av handlinger i den ytre verden, dersom han/hun ikke får hjelp av en annen som kan "se" for seg. Personen blir derimot dømt

til å se seg som en projeksjon inn i verden ute av stand til egen endring uten den andres "hjelp".

Hvordan ble min barnetro forledet av disse enkle, men ødeleggende konstruksjonene? Jeg tror det først og fremst er et overgangsfenomen som alt annet. Som fange i den ungdoms-logiske-positivisme leste og tolket jeg dette for mye som en logisk utvei som skulle forbli. Jeg ville at dette skulle være sant og jeg ble troende. Som en praktisk og konkret språkliggjøring av virkeligheten i læreres yrkesutdanning har det fungert i tyve år. Og mye av denne funksjonen har vært strålende. Det er likevel mye som er galt. La meg forsøke å bringe noen av mine innvendinger.

Handal og Lauvås presenterer hovedtesen sin som tesen om "praksisteori". Tesen lyder:

Enhver lærer har en "praksisteori" om undervisning og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktor for lærerens egen pedagogiske praksis. Veiledning med læreren må følgelig ta utgangspunkt i denne lærerens særegne teori og forsøke å få læreren til bevisst å formulere og utvikle den og derigjennom gjøre den mottagelig for forandring. (Handal og Lauvås, 2000:19)

På tross av denne begrepsbestemmelsen av "praksisteori" som en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier, skriver de et helt avsnitt om "Praksisteori som en individuell eller kollektiv enhet". Hvorfor gjør de dette og hvorfor rettferdiggjør de det i sin ny-utgivelse av 2000, med den forskjell at det nå heter "Praksisteori som individuelt og kollektivt fenomen"? Jeg har tenkt mye om dette og jeg skal driste meg til en fortolkning av det. Jeg tror at ideen om en parallellitet mellom den store og den lille historien stadig ligger fast i Handal og Lauvås' konsept. De vill at det skal være en sammenheng mellom den store og den lille historien. Stort sett kan vi lese rasjonaliserte innlæringer inn i de individuelle læreprosessene som de beskriver. Det er blikket utenfra kosmos - den STORE HISTORIEN - som føres sammen med det opplevde og erfarte liv - den lille historien - i de to ulike betydningene som de har tillagt begrepet praksisteori. De bygger ikke opp noe språk om læring, men et språk om innlæring og sosialisering. Det er egentlig ikke noe rom for alternative læreprosesser i disse konseptene, men bare perspektiv på hvordan man mest effektivt kan "tvinge" den store historien igjennom uten at det oppleves som tvang for den lille student.

Gjennom Handal og Lauvås' veiledning tror jeg vi blir overtalt til å overgi vårt begjær til en praktisk fornuft som ikke fortjener å betegnes fornuft fordi den ikke innehar betingelsen for refleksivitet. Men hele denne fortellingen min er mitt opprør i ydmykhet overfor deres praksis.

Tusen takk til dere begge!

### Litteraturliste:

- Derrida, Jaques (1999): Den andres enspråklighet.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983): På egne vilkår. J.W. Cappelens forlag a.s.
- Handal, G. og Lauvås, P. (2000): På egne vilkår. Cappelens Akademisk Forlag
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990): Veiledning og praktisk yrkestheori. J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Pierce, Charles S. (1990): Pragmatism och kosmologi. Gøteborg: Bokförlaget Daidalos 1990
- Ricoeur, P. (1987). Hermeneutics and the human sciences : essays on language, action and interpretation. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1991). From Text to Action. Essays in hermeneutics, II. Evanston, Illinois: Northwestern Univ. Press
- Ricoeur, P. (1994). Oneself as Another. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- White, Hayden (1985): Tropics of Discourse. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press



## Lærerutdanningsreformen i internasjonalt perspektiv

Ninna Garm, førsteamanuensis ved HiST, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning  
[Sesjon B1 – Profesjonsforskning]

Det har vært et høyt tempo på utdanningsreformer i land over hele verden, og det er et globalt og internasjonalt bilde som danner bakkeppet for den nye norske kvalitetsreformen og den nye lærerutdanningsreformen. Intensjonen her er å gi forståelse av drivkrefter som i dag ser ut til å påvirke utdannings-systemene til en bevegelse i samme retning og hvordan disse prosessene også influerer norsk lærerutdanning. Er det tilfeldige motestrømninger på utdanningsfeltets arena, eller er endringene uttrykk for mer dyptgripende, globale prosesser som påvirker forholdet mellom stat, marked og det sivile samfunn i det enkelte land?

### Lærerutdanningsreformens internasjonale bakteppe

Utdanningspolitiske dokumenter i de fleste land viser til at omfattende og raske samfunnsendringer gjør det nødvendig å reformere utdanningssystemet (Steensen 2002). De fleste land begrunner sine behov for utdanningsreformer med nødvendigheten av å være nasjonalt konkurransedyktige i en globalisert økonomi. Det innebærer i praksis tilpasning og harmonisering av utdanningssystemene. Tanken er at utdanning av høy kvalitet er nødvendig for å kunne utvikle og vedlikeholde høy kompetanse og også de menneskelige ressursene knyttet til endringsvilje og læreevne. Det blir dermed viktig å være i fremste rekke når det gjelder kunnskap og kompetanse, slik som også visjonen for norsk lærerutdanning framstilles (St.meld. 16 (2001-2002)).

Dette bakteppet er nytt. Fram til 1980 årene ble utdanning i hovedsak sett på som en nasjonalt forankret virksomhet som reflekterte det enkelte lands historie, tradisjon og kultur. Fremdeles vil befolkningene se utdanning som i hovedsak et nasjonalt anliggende, slik Papadopoulos (1994) har påvist når det gjaldt EUs medlemsland. Homogenisering og tilpasningen til internasjonale utviklingstrekk er i de fleste land lite oppe til diskusjon og analyse i debattene rundt nasjonale utdanningsreformer (Daun 1996). Utdanningssystemene i eksempelvis Europa er ulike langs mange dimensjoner, men har siden 1980-årene nærmet seg hverandre betraktelig gjennom omfattende restruktureringstiltak som i særlig grad har påvirket styring, administrasjon og ledelse av utdanning (Ibanes-Martin & Jover 2002). De nasjonale diskursene tar imidlertid lite fatt i at det er en internasjonal homogeniseringsprosess som pågår. De fleste utdanningsdebattene holder seg på det nasjonale nivået. Det gjelder ikke minst diskursen om lærerutdanning som tradisjonelt har en sterk nasjonal forankring i de fleste land. De nasjonale diskurser går heller ikke inn på hvilke påvirkninger som bidrar til tilpasning og homogenisering. Dermed blir analysene av de pågående prosessene ufullstendige og uklare. Påvirkningsagendaen og påvirkningsagentene forblir delvis i det dunkle.

### Påvirkning og påvirkningskrefter – globaliseringsteori inn mot lærerutdanning.

Forskning om globalisering og internasjonalisering har etter hvert fått et betydelig omfang. Globalisering har på kort tid blitt et nøkkelbegrep for å forsøke å forstå og forklare hovedtrender i verdenssamfunnet og hvordan disse påvirker nasjonalstaten og institusjonene ned til enkeltindividet (Carnoy 1999). Globaliseringstenkningen har lenge vært knyttet til den verdensomspennende sammenvevningen av økonomi og verden som et marked. Mer og mer har imidlertid oppmerksomheten vært rettet mot hvordan globaliseringen på det politiske og økonomiske området også bidrar til en globalisering på det sosiale og kulturelle området. I den

sosiale og kulturelle globaliseringen er forskning, utdanning og ikke minst lærerutdanning, viktige elementer (Tjeldvoll og Holmesland 1997, Daun 1998).

Boli, Ramirez og Meyer (1992) beskriver bølgen av restrukturering i lys av globaliseringsteori som forsøker å gi en videre forklaring på homogeniseringstendensene enn det økonomiske imperativet. Det faktum at vesentlige trekk i utdanningssystemene i land over hele verden viser samme utvikling, kan ikke bare forklares som prosesser som først og fremst reflekterer at landene søker løsninger på de samme utfordringene i den globale økonomien. Boli, Ramirez og Meyer (1992) og Meyer og Ramirez (2000) vender oppmerksomheten mot det som kan betegnet som retorikken om globaliseringen. De viser i sin forskning hvordan utdanningssystemene i land med veldig ulik grad av industrialisering, urbanisering, økonomisk status og med svært ulike nivå på infrastruktur bl.a. innen teknologi, land med svært ulike nasjonale kulturer og utdanningstradisjoner, ser ut til å "kjøpe" den samme retorikken og innføre likartede reformer. Fra slutten av 1980-årene og gjennom 1990-decenniet har reformene i sum handlet om en kraftig økning av det gjennomsnittlige utdanningsnivået, vektlegging av kvalitet og effektivitet, desentralisering, deregulering med større grad av selvstyre for skolene, bedre muligheter for etablering av privatskoler, innføring av bedriftsinspirert management-ledelse, større vekt på fag og faktakunnskaper parallelt med en utvikling mot inkluderende skoler.

I følge Ramirez (1997) kan ikke utviklingen bare tilskrives likeartete nasjonale behov. Han kaller det som har skjedd for en "semiotisk triumf". Ramirez forklarer utviklingen med at nasjonalstaten gjennom ulike prosesser – gjennom innflytelse fra de store internasjonale aktørene som OECD, Verdensbanken, IMF, WTO, UNESCO, EU og påvirkning fra land med økonomisk suksess, godtar et slags "script" for hvordan en framgangsrik og moralsk nasjonalstat utvikler sitt utdanningssystem. Dette "scriptet" gjør at den enkelte nasjonalstaten kan delta i globale utdanningsdiskurser og framvise for andre nasjonalstater sitt moralske og praktiske grep på dagens utfordringer. Det kan brukes internt til å styrke inntrykket av at myndighetene har tyngde og drivkraft i utviklingen av nye reformer. Det gir med andre ord enn mer uangripelig legitimitet. Kritikken kan imøtegås ved å vise til nødvendigheten av å tilpasse seg den internasjonale utviklingen for å kunne være konkurransedyktig og derved ivareta befolkningens velferd. Å bli trukket fram i de internasjonale fora med eksempler på "good practise" gir også god politisk uttelling nasjonalt. Dale (1998, 2000) viser til samme påfallende homogenitet i ellers nokså ulike land og konkluderer sin analyse med at forestillingen om sammenhengen mellom økonomisk og sosial utvikling ligger dypt rotfestet i felles teorier om modernitet.

Av særlig betydning for lærerutdanningsreformer er skårer på de internasjonale rankinglistene over resultat på kunnskapsundersøkelser. Lærerutdanningen oppfattes i denne sammenheng som særlig viktig for å sikre kvaliteten i grunntdanning som hjørnestein for all videre utdanning. Hovdenak (2000) viser hvordan det økte teorikravet i den norske grunnskolen etter Reform –97 oppleves stressende og lite produktivt av både lærere og elever. Den økte teori-tyngden begrunnes i forarbeidene til både Reform 94 og Reform 97 med Norges konkurransevne i et teknologisk avansert og globalisert arbeids- og næringsliv. Sammenhengene mellom internasjonalt press mot kvalitet og konkurransedyktighet og vekt på basisferdigheter selv på grunnskolens lavere trinn kommer og mer utslørt til uttrykk. I Læringssentrets lærerveiledning for kartlegging av leseferdighet i 2. klasse tas et lite forbehold om at prøven ikke måler alt, for så å konstatere at "evne til rask og effektiv (automatisert) ord- og setningslesing må imidlertid sies å være en svært viktig ferdighet – spesielt i en tid der tekstmengden øker og krav til effektivitet også synes å stige" (Læringssentret 2002, 9). Det kan konstateres at både sosialdemokratiske, sentrumsorienterte og høyreorienterte regjeringer i Norge de siste årene har godtatt "scriptet" om hvordan en moderne nasjon ter seg på den globale arena, selv om

dette "scriptet" kan identifiseres som inspirert av neoklassisk og neoliberalistisk ideologi (Hovdenak 2000, Karlsen 2002).

## **Forestillinger og forskning**

Det er noe paradoksalt i at i et felles "script" der forestillinger om kvalitet og "evidence" er dominerende i så liten grad forholder seg til erfaring og dokumentert forskning. Det er nemlig klare likheter mellom det nye "script" og "human-capital-theory" på 50- og 60-tallet som vektla at utdanning kan forstås på linje med annen kapitalinvestering (Schultz 1971). I flere arbeider har Eide (1973, 1995) beskrevet humankapital tenkningen i norsk utdanningspolitikk og forskningen knyttet til den. Forskning har imidlertid ikke bekreftet klare sammenhenger mellom investering i befolkningens generelle utdanningsnivå og nasjonal økonomisk utvikling som "scriptet" forutsetter. Ser vi på situasjonen i Norge i dag, er det de høyt utdannede arbeidstakergruppene i Norge som taper i konkurranse med billigere arbeidskraft i land med lavere gjennomsnittlig utdannings- og lønnsnivå. En slik klar sammenheng mellom investering og avkastning på nasjonalt nivå, er bare dokumentert når det gjelder satsing på basisopplæring i land hvor en stor del av barnekullene ikke gjennomfører grunnskole (McLean 1995). Utviklingen av "excellence" og spisskompetanse ser ikke ut til å forutsette at majoriteten av elever gjennomgår et teoretisert utdanningsløp på 12 til 16 år (Carnoy 1995).

Det er heller ikke dokumentert at "omstillingsberedskapen" som skal gjøre det lettere å flytte på arbeidstakere eller gi dem nye arbeidsoppgaver, blir så mye bedre ved et høyere allment teoretisk nivå. Kravene til teoretisk kunnskaper i svært mange av dagens og morgendagens yrker er lavere enn det blir gitt inntrykk av (ECON 1997). Høye teorikrav i et yrke er oftere et ønske om å øke yrkets status som grunnlag for høyere lønnskrav, mer enn uttrykk reelle kunnskapsbehov. Faktum er at opplæringen i mange yrker også i dag kunne funnet sted i arbeidssituasjonen med moderate krav til teori (Solomon 1998). Men når det generelle utdanningskravet øker, vil den enkelte arbeidstakeren stille svakere dersom han ikke høyner egen kompetanse tilsvarende. Slik føler folk på individuelt nivå at det er sannhet i den politisk postulerte sammenhengen mellom utdanning og konkurransedyktighet.

## **Internasjonalisering og avtaleverk**

I tillegg til de tilsynelatende imperativene som landene stilles overfor i en globalisert økonomi, finnes ofte mer skjulte påvirkningene gjennom de bindingene, krav og forpliktelsene som landene stilles overfor. Et hovedtrekk ved globaliseringen er en form for nyinstitusjonalisering som er eksterritoriell, men likevel preget av system og orden (Bauman 2000, Karlsen 2002). I lærerutdanningssammenheng er det viktig å påpeke at de store internasjonale aktørene som WTO, Verdensbanken, OECD, FN og EU alle har sine utdanningspolitiske agendaer. I disse institusjonene utformes utvikles et politisk og ideologisk fundament som faktisk reduserer frihetsgradene og gir viktige føringer for landenes politikk. Det skjer både gjennom direkte avtaler og de forpliktelser de innebærer, men også indirekte gjennom makten over diskursene som får gyldighet (Steensen 2002). Når det gjelder utdanningsområdet, har det særlig skjedd på den måten at det økonomiske språket har fått innpass og langt på vei hegemoni. I meldingen om kvalitetsreformen som lærerutdanningsreformen er en del av, anvendes begreper som "effektive læringsløp", "utdanningsmarked" og "resultatbasert finansiering" der utdanning forstås som "produkter" og "utdanningstjenester". Det er med andre ord ikke bare utdanningssystemene som restruktureres og dermed også forholdet mellom stat, marked og det sivile samfunnet, men det skjer også en gradvis restrukturering av tenkning og tilhørende verdiforankring. Viktig i denne sammenheng er at den globale utdanningsdiskursen fører til at nasjonalstatene må svare på kravet om å utdanne mer kreative, fleksible og samtidig

kunnskapsrike elever. Implisitt i dette kravet og den påfølgende restruktureringen av utdanningssystemet som skal bidra til å effektivisere utdanning, ligger det altså et implisitt verdisystem (Daun 1998, Karlsen 2002).

Avtaleverket som direkte og indirekte regulerer utdanningssystemene, er etter hvert omfattende og særlig knyttet til utdanningspolitisk virksomhet i institusjoner som EU, OECD, WTO og Verdensbanken (Karlsen 2002). I denne sammenheng kan Bologna-erklæringen være særlig relevant og viktig for den nye kvalitetsreformen som lærerutdanningsreformen er en del av.

Norge undertegnet 19. juni 1999 en omfattende deklarasjon om høyere utdanning i Bologna. Deklarasjonen som ble undertegnet av 29 land, har som målsetting å etablere et europeisk rom for høyere utdanning slik at høyere utdanning i Europa skal kunne måle seg med utdanning i USA og den øvrige verden (Bologna-erklæringen 1999). Bakgrunnen for denne erklæringen er å finne i langvarige samarbeid om utdanning og forskning innenfor EU som også har inkludert land utenfor unionen. Sorbonne-erklæringen av 25. mai 1998 som var erklæringens nære forløper. Bologna-erklæringen fra 1999 kan i særlig grad oppfattes som en spydspiss i utvidelsen av EU. Det vises i innledningen til ”utvidelsesplaner og sterkere forbindelser mellom andre europeiske land” og til den brede enighet om å bygge et ”Kunnskapens Europa”.

Som følge av EØS-avtalen fra 1994 har Norge hatt fulle rettigheter og plikter knyttet til EUs utdannings- og forskningsprogrammer. Men utdannings samarbeidet med EU kom i gang alt på 1980-tallet. I denne sammenheng kan spesielt nevnes et eget *lærerutvekslingsprogram* for lærere som underviser elever i grunnskole og videregående skolesom ble etablert i 1988 etter forslag fra Europa-parlamentet. EU har også et studie- og utvekslingsprogram (ARION) helt tilbake til 1976 som gir administrativt personell mulighet til korte studiebesøk for å øke den gjensidige innsikt i landenes utdanningssystemer (Karlsen 1994).

Både utdanningsprogrammene regulert i EØS-avtalen og Bologna-erklæringen som et viktig alleuropeisk utdanningspolitisk dokument, gir viktige føringer for norsk utdanningspolitikk. St.meld. nr. 27 (2000-2001) om høyere utdanning referer da også til deklarasjonens uttrykte mål om å identifisere og fjerne formelle og strukturelle hindringer for internasjonal mobilitet for studenter og forskere, gjennom innføring av transparente og sammenlignbare grader og karakterer, samt samarbeid om kvalitetssikring gjennom utvikling av sammenlignbare kriterier og metoder. Et hovedformål med den nye reformen av høyere utdanning, er harmonisering og tilpasning av norsk høyere utdanning til grads- og evalueringssystemene i andre europeiske land Dette er også utgangspunktet for lærerutdanningsreformen som trer i kraft fra studieåret 2003/2004.

Bologna-erklæringen anbefaler at handlingsplaner for gjennomføring av nye nasjonale reformer inneholder følgende moment:

1.

*Innføring av ECTS-kompatible system* for beregning av studielengde og karakterer. For lærerutdanningen betyr det at utdannings lengde angis i studiepoeng i stedet for vekttall. Ett års studie gir 60 studiepoeng tilsvarende 20 vekttall etter gammel ordning. Det innebærer også innføring av ny karakterskala med 5 grader med bokstavkarakterer fra A til E, ikke ulik den tidligere skala fra noen år tilbake med fra Sg til IGK (Ikke godkjent). Tanken er at dette vil øke fleksibiliteten både mellom nasjonale utdanninger og mellom landene i Europa så vel som resten av verden, og også øke mobiliteten både innenfor EU/EØS området og med andre land.

2.

*Innføring av en felles, men fleksibel kvalifiseringsstruktur* der følgende modell anbefales:

1. nivå: Bachelor grad eller annen sammenlignbar betegnelse, tilsvarende studier ikke mindre enn 3 og ikke mer enn 4 års studier i henhold til ECTS poeng.
2. nivå: Master grad, tilsvarende 5 års studier i henhold til ECTS poeng, hvorav minst 12 måneder skal være rene master poeng.
3. nivå: doktorgrad som i total studielengde inklusive lavere nivå vil tilsvare 7 til 8 års studietid.

Når det gjelder det laveste nivået, vektlegger erklæringen at det i utviklingen av det nye gradssystemet legges nye studieløp også innholdsmessig, slik at bachelornivået blir reelt kvalifiserende. Det vises til erfaringer fra Danmark og Finland som indikerer at bachelorgraden har gitt lite innpass til arbeidsmarkedet.

Den 4-årige allmennlærerutdanningen i Norge brøt med hovedstrukturen i det nye gradssystemet. Gradssystemet passet heller ikke for høyere grads lærerutdanning ved universitetene som i studieløp med avsluttet hovedfag normalt vil ta 6 år, ofte mer. Resultatet av den politiske behandling ble at allmennlærerstudenter etter tre år tildeles bachelorgraden, mens lærersertifisering først kan skje etter at 4. studieår er fullført. Studentene skal ha muligheter til å velge studier 4. år med nivå og fordypning tilsvarende første året i en mastergrad, men kan også velge fagsammensetninger som ikke inngår i en mastergrad. Det innebærer at høgskolene nå har muligheter til å bygge opp faglig basis for å få godkjent mastergradstilbud ved institusjonene. For universitetene betyr den nye gradstrukturen en vanskelig prosess med å redusere omfanget av studiene i tid og samtidig ivareta kvalitet. I praksis betyr det at avhandlingen til mastergrad må reduseres betydelig i omfang sammenlignet med den gamle hovedfagsoppgaven.

3.

Utviklingen av *en felles europeisk dimensjon for kvalitetssikring, evaluering og akkreditering* som innebærer:

- sammenlignbare kvalitetssikringssystem med felles kvalitetsindikatorer
- vekt på standarder basert på læringsresultat (output) og ikke pensum/innholdsstandardiseringer (input)
- evalueringer som er uavhengige av nasjonale myndigheter, foretatt på selvstendig grunnlag av nasjonale og intereuropeiske kvalitetsikringsorgan
- utviklingen av europeiske standarder for vurdering av transnasjonale utdanningstilbud

Den viktigste oppfølgingen på nasjonalt nivå er opprettingen av et nasjonalt organ for kvalitet i utdanning (NOKUT) som har vært virksomt fra 1. januar 2003, men også nye budsjett-systemer og omorganiseringer i retning av mer konsernlignende styring. For lærerutdanningsinstitusjonene betyr dette at de i utgangspunktet anses akkreditert for de studietilbud de i dag tilbyr. De vil også få større frihet til å etablere nye studietilbud, men samtidig skal NOKUT godkjenne studier på høyere nivå som mastergradsstudier. Kravet til institusjonene er at de må etablere systemer som sikrer kvalitet etter internasjonale standarder. Vår nasjonale lærerutdanning sluses på denne måten inn i et internasjonalt kvalitetssystem der det legges større vekt på "output" knyttet til studentgjennomstrømning og målbare læringsresultater. Foreligger indikasjoner om sviktende kvalitet, kan NOKUT iverksette revisjon av akkreditering i tillegg til regelmessig evaluering.

4.

*Dyktiggjøring av europeiske utdanningssøkere, forskere og lærere til å utnytte de nye læringsmulighetene som åpnes gjennom kompatible grads- og karaktersystem, øket kvalitetssikring*

og et åpent europeisk arbeidsmarked. Videre skal styrking av NARIC/ENIC nettverkene, utdanningsrådgivning med en europeisk dimensjon og eliminering av hindringer for student og lærermobilitet, forenkle tilgangen til Europa. Samlet vurderes dette som strukturelle forbedringer som vil åpne helt nye muligheter for læring i nye sammenhenger og i et livslangt perspektiv.

Dette punktet viderefører og forsterker det omfattende internasjonaliseringsarbeidet som alt er i gang ved mange lærerutdanningsinstitusjoner, ikke minst knyttet til EUs utdanningsprogrammer. Dette innebærer studentutveksling, at deler av studiet kan tas utenlands samt bedre muligheter for å arbeide i land som erklæringen omfatter. Inntrykket er at dette arbeidet er godt i gang og at lærerutveksling av lærerne ved høyskolene og deltakelse i internasjonale forskernettverk blir mer og mer vanlig.

Internasjonaliseringen innenfor utdanning har medført at studenter er mobile på en helt annen måte enn tidligere, og at land med mer fristilte institusjoner og et markedstilpasset utdannings tilbud framstår som konkurrenter om så vel studenter som etablert kompetanse generelt. Institusjonene må i sin virksomhet forholde seg til økonomisk konkurransedyktighet generelt og innenfor høyere utdanning spesielt.

## **Komparativ forskning - ulikheter og fellestrekk**

I norske stortingsmeldinger som introduserer nye utdanningsreformer har det vært tradisjon å beskrive situasjonen i noen utvalgte land. I St. meld 16 (2001-2001) om lærerutdanningsreformen omtales kort lærerutdanningene i Danmark, Finland, Sverige og England. Faktisk kunnskap om et lands utdanningssystem har sin verdi, men blir fort en deskriptiv konstatering av likheter og forskjeller uten oppfølgende komparative analyser. Slike komparative beskrivelser kan dermed framstå som et konglomerat av detaljer angående studiestrukturer, pensum, praksislengder innenfor så vel som mellom land, noe som i praksis gjør meningsfylte analyser vanskelig.

En oversikt over høyere utdanning blant land i EU og EØS viste et sammensatt bilde med ulike system, gradsordninger og pensumsvariasjoner (Kirstein 1999). Når det gjaldt lærerutdanningene i Europa, er konklusjonen at den er både kompleks og variert. Det er faktisk flere ulike strukturer enn det er land i Europa! Både innenfor land og mellom land er det store vansker forbundet med overganger mellom studiene. Veiene fram til lærerkvalifisering er i de fleste land mangfoldige, og sammenligninger mellom land må dermed konsentrere seg om noen hovedpunkter. Det er likevel påfallende at land med svært ulike strukturer og tradisjoner identifiserer utfordringene nokså likeartet.

En utfordring har vært knyttet til *rekruttering*. OECD ser med bekymring på at lærerutdanningene i mange land har problemer med rekrutteringen. Bekymringen er knyttet til oppfatningene om lærerutdanningenes viktighet for hele samfunnsutviklingen. Det kreves at utdanningene klarer å rekruttere de beste studentene. I land hvor læreryrket har en relativt høy status, som Skottland, Irland, Sverige, Finland og Island, er det konkurranse for å komme inn på lærerutdanningene. Mens land som England, Frankrike, Tyskland, New Zealand og USA ser ut til å ha vansker med å rekruttere og beholde sin lærerstab (CERI 2000). OECD-rapporten slår fast at det ikke bare er lønn som er utslagsgivende for læreryrkets attraktivitet, men vel så mye arbeidsforhold. På vegne av Europarådet har Haug (1999) foretatt en utredning av tendenser og strukturer i europeisk høyere utdanning i kjølvannet av Bolognaerklæringen. Utredningen tok sikte å framskaffe en oversikt over utgangspunktet for den intensjonelle samordningen som landene hadde skrevet under på gjennom å

- kartlegge områder av sammenfall eller divergens i strukturene til de ulike systemene og subsystemene for høyere utdanning i Europa
- identifisere signifikante tendenser i Europa og det globale miljøet som vil kunne påvirke disse strukturene
- indikere mulige veier mot større samordning (convergence) og effektivitet i framtiden

Haug avdekket at få land hadde en identifiserbar 3-5-7/8 struktur i samsvar med hovedmønstret i den internasjonale gradsstrukturen. I de landene som hadde innført bachelorgrader som Danmark i 1988 og Finland i 1994 gjaldt ordningen bare for noen områder av høyere utdanning. I Irland, Malta, Island og Tsjekkia som også hadde innført bachelorgrader, kunne disse variere mellom 3 og 4 år i tid. Det viste seg dessuten at den formelle studietiden for ulike nivå i høyere utdanning i mange land varierte sterkt fra den reelle. Dette gjaldt også UK der både den formelle og reelle variasjonen i lengde på utdanningene kunne variere betydelig mellom universitetene og profesjonsutdanningene innenfor samme universitet. Noe av dette gjenkjennes i det norske universitetssystemet med frie studier. I profesjonsstudier som lærerutdanning er formell studietid normalt lik reell tid.

Flere felles trekk mot utviklingen i tråd med Bologna-erklæringen ble identifisert. Alle OECD land har det siste tiåret gjennomført omfattende utdanningsreformer med utgangspunkt i nokså sammenfallende analyser av samfunnsutviklingen. *Overgangen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet* innebærer nye krav til kunnskapsproduksjonen og utdanningssystemet. I reformdokumenter vektlegges den høye endringstakten som den globaliserte økonomien medfører for alle samfunnsnivå (Coolahan 1991, 2002).

Ett felles trekk er at det i fleste land er et *sterkt påtrykk* fra myndighetene mot å framtvinge kortere studier, først gjennom å redusere den reelle lengden av studiene til å samsvare med den formelle, dernest gjennom innføringen av et nivådelt system. Nivåene kortes ned og det er mulig å gå ut av utdanningene med fullverdig grad på tidligere stadium enn hittil. Tyskland og Østerrike har introdusert bachelor/master løp som frivillig ordning ved siden av de tradisjonelle langvarige diplomstudiene. Påtrykket om kortere studier, men med samme kvalitet har sammenheng med det økende tilbudet av internasjonal og transnasjonal utdanning. Dette er utdanning hvor akkrediteringsinstitusjonen ofte befinner seg utenfor Europa, men der hele studiet eller deler av det foregår i studentens hjemland. Haug (1999) påpeker at denne situasjonen hittil har fått relativ liten oppmerksomhet fra myndighetene eller utdanningsinstitusjonene i Europa. Dette kan ses som en reell konkurransesituasjon innenfor høyere utdanning som i tiden framover vil være en viktig påvirkningsfaktor med hensyn til hvordan de nasjonale tilbudene utvikler seg.

I alle OECD land har det vært en sterk økning av ungdom som fullfører videregående utdanning, noe som medfører tilsvarende press på institusjonene for høyere utdanning. Effektivisering av høyere utdanning har "tvunget" seg fram, med raskere studentgjennomstrømning, kortere og mer intense studieløp.

Et annet fellestrekk i de fleste land er at det finnes en markert tendens til *desentralisering* av myndighet fra statlig nivå til institusjonsnivå, kombinert med nye *kvalitetskontroller og evalueringer* og utvikling av nye rutiner for tilbakerapportering og resultatdokumentasjon. Dette er i samsvar med hovedtrekk innen New Public Management som en markedsorientert styringslogikk for å modernisere og effektivisere offentlig sektor der utdanning, og ikke minst lærerutdanning, er et viktig element. I de fleste av OECD landene legges det tilrette for større autonomi for utdanningsinstitusjonene, inklusive lærerutdanningene. Det oppfordres til større grad av teamorganisering og faglig samarbeid. Samtidig «åpnes» utdanningsinstitusjonene for omverdenen når det gjelder resultatredogjørelse. Utrykket som brukes om dette er

«transparency», gjennomsiktighet. En slik gjennomsiktighet krever omfattende kvalitets- og produktkartlegginger som så igjen blir offentlige. Begrunnelsene for offentliggjøring av skolers og studiesteders resultater er knyttet til samfunnets behov for resultatframvising «accountability» og troen på at slik åpenhet skjerper innsatsen og ved det virker kvalitetsfremmende.

Et tredje fellestrekk er at skillet på høyere utdannings nivå mellom universitets- og ikke-universitetsstudier, knyttet til høyskoler i det norske systemet, er blitt mindre. I land som Finland og England er lærerutdanningen lagt inn i universitetsstrukturen. I andre land som eksempelvis Sverige tilnærmes innholdet i lærerutdanningene universitetskravene, med vekt på blant annet forskningsskolering.

Lærerutdanning har i de fleste OECD-land vært organisert i to hovedmodeller. Den ene er en integrert utdanningsmodell der fagstudier, fagdidaktikk, pedagogiske emner og profesjonsorientering løper parallelt gjennom hele studietiden. Denne modellen gjelder for utdanning til grunnskolens lavere trinn i de fleste OECD-land. Allmennlærerutdanningen i Norge har i hovedsak vært innenfor denne modellen. Den andre er en påbyggingsmodell der fagstudier tas først og fører fram til en grad, deretter følger det en pedagogisk og fagdidaktisk påbygging av ett til to års varighet. Universitetenes lærerutdanning i Norge har i hovedsak vært innenfor denne modellen. Det har vært mye diskusjon i de fleste land om hvilken modell som er best, for tiden ser det ut til at det er allmenn anerkjennelse at begge modeller fører til gode resultat, og at ulike utdanningsveier gir fleksibilitet og variasjon.

### **Generelle tendenser og dilemmaer i europeisk lærerutdanning**

Komparative analyser viser altså at lærerutdanning framstår som mangfoldig og uensartet samtidig som det er mulig å identifisere fellestrekk. En nærmere blick på lærerutdanningen gjør det mulig å påvise trender og dilemmaer i europeisk lærerutdanning etter andre verdenskrig. En rekke undersøkelser gjør det mulig å utkrystallisere fem trekk og dilemmaer i europeisk lærerutdanning (Adler 1995, Ahlström & Kallos 1995, *European Journal of Teacher Education* 1994, Hopmann 2001, OECD 1991, Osnes 1991).

#### *1. Utvidelse*

Krav til opptak og utdanningens lengde har stadig blitt utvidet. I alle OECD land har allmennlærerutdanningen gradvis blitt utvidet de siste tiårene. Lengden varierer nå fra land til land, eksempelvis tre år i Østerrike, Belgia og Spania til 5 og et halvt år i Tyskland. I Tyskland varierer lengden også innenfor delstatene. Trenden er at når en utvidelse først har funnet sted, blir den sjelden redusert igjen. Utvidelsen har skjedd i ulike retninger, blant annet mot mer fagdidaktikk som i Tyskland og Norge og mot mer skolepraksis som i England på og Sverige. I England ble det på 90-tallet mulig å velge en utdanningsvei innenfor lærerutdanningen der stor del av utdanningen er skolebasert.

Det har også skjedd en utvidelse i skolens og lærernes oppgaver som følge av samfunnsutviklingen. Flere foreldre i arbeid og økte sosiale problemer stiller skolen overfor nye krav. Det er, i følge Coolohans utredning for OECD (2002), en tendens i alle land til å utvide skolens ansvarsområde. OECD-utredningen siterer Hargreaves (1994): «Society tends to seek more and more from the school and there is a tendency, when any social ill emerges, to look to what the school is doing about it, and to add on further course inputs». Også den nye norske lærerutdanningsreformen, som reduserer rammeplanenes omfang til et minimum, med større frihet til institusjon og student til å komponere sin utdanning, presiserer at tema som spiseforstyrrelser og mobbing må inn i lærerutdanningene.



## 2. Akademisering

Lærerutdanningens kunnskapsbasis har gradvis blitt mer forsknings og vitenskapsbasert. Denne form for akademisering har i flere land sammenheng med at lærerutdanningene er blitt innlemmet i universitetssystemet som i Finland og Tyskland. Innenfor mange av fagene er kunnskapsbasen også blitt mer disiplinrettet i tråd med fagets innhold og struktur på universitetene. Akademiseringen har videre ført til nye stillingskategorier og større vekt på forskningsskolering av faglige ansatte innenfor lærerutdanningen. Her kan det nå se ut som det er en motstrøm på gang. Med bakgrunn i kravet om at lærerutdanningene må bli mer yrkesrettet, står det i utkastet til ny rammeplan for lærerutdanningene (2002) at fagstudiene skal ta utgangspunkt i skolefagene med støtte i vitenskapsfagene.

## 3. Tilnærming

Parallelt med akademiseringen i de mer tradisjonelle institusjonene, ser vi en utvikling der universitetenes lærerutdanning har overtatt målsettinger og arbeidsformer fra de tradisjonelle lærerutdanningsinstitusjonene. Den norske kvalitetsreformen av høyere utdanning legger eksempelvis stor vekt på en tettere oppfølging av studentene, mer ”læringsorienterte undervisnings- og evalueringsformer” og en gjensidig forpliktelse i læringsprosessen mellom student og institusjon (St. meld. nr. 27 (2000-2001) s. 29). Hvordan dette vil forløpe i praksis kombinert med kortere studietid og skjerpede kvalitetskrav, blir viktig å følge opp i tiden framover.

## 4. Spesialisering

Lærere, spesielt på ungdomstrinnet og videregående nivå, underviser i et begrenset antall fag. I noen land har spesialiseringen omfattet undervisningsnivå så vel som fag. Danmark og Norge har vært atypiske ved å holde fast på en allmennlærerutdanning som omfatter alle grunnskolens trinn. Argumentet mot spesialisering i disse to landene har vært knyttet til viktigheten av klasselærerfunksjonen, og særlig i Norge til enhetsskolen som likeverdig skoletilbud for alle og til de mange små skoleenhetene.

## 5. Didaktisering

Siden begynnelsen av forrige århundre har andelen av tid brukt i lærerutdanninger på pedagogisk/psykologiske fag og emner vært et sted mellom 10 % og 25 %, minst i utdanninger for høyere trinn. Siden 1960-tallet har fagdidaktikken vært på frammarsj i europeisk lærerutdanning, og dette har ofte skjedd på bekostning av pedagogikken. Spesielt i Tyskland har det vært en voldsom vekst i antall professorat i fagdidaktikk ved tyske universitet, og det er i dag mange flere professorer i fagdidaktikk enn i pedagogikk (Hopmann, 2001). Didaktisering som trekk er meget tydelig også i norsk allmennlærerutdanning og i stillingsstrukturer knyttet til lærerutdanning.

### **Hovedtrekk i lærerutdanningsreformen i et internasjonalt perspektiv**

Bakgrunnen for ny lærerutdanning i Norge fra 2003, var ikke reformer i grunnskolen eller et politisk identifisert misforhold mellom innholdet i lærerutdanningene og skolenes behov for kompetanse hos lærerkorpset, men omfattende omleggingen av høyere utdanning i den såkalte Kvalitetsreformen. Alt i Mjøsutvalgets mandatet gjenkjennes Bologna-erklæringen. St.meld. nr. 27 vektla at i en økonomi preget av rask teknologisk utvikling, hardere konkurranse og raskere informasjonsflyt ville kunnskap, kreativitet og kompetanse bli stadig viktigere. Meldingen slo følgelig fast at utdanningstilbud som ikke møter *internasjonale kompetansekrav*, kunne bli marginalisert. Med etableringen av NOKUT vil slike utdanningstilbud ikke bare vil bli marginalisert, men med stor grad av sannsynlighet forsvinne.

Det er altså ikke tilfeldig at vi får en ny lærerutdanningsreform i Norge i begynnelsen av det 21. århundret. Lærerutdanning som del av høyere utdanning blir stadig viktigere i en skjerpet økonomisk konkurranse mellom land og verdensdeler. Et globalisert marked krever utdanning av høy kvalitet. I så måte er Norge på linje med andre land. I forarbeidet til den svenske lærerutdanningsreformen i 2001 ble det påpekt at lærerutdanningen i dagens samfunn '... må bli mer fleksibel for å bedre kunne svare på de behovene som genereres av en målstyrt skole i et samfunn i alt raskere endring.' (SOU 1999:63, s 17). I Nederland konstaterte myndighetene alt i 1996 at overgangen fra industrisamfunnet til informasjonssamfunnet måtte innebære at "lærerutdanningens oppgave er å utdanne lærere som er eksperter i å lede læringsprosesser, og også skape og ta ansvar for sine egne læringsprosesser" (COMMITT 1996, s.2).

Lærerutdanningsreformen sett i en internasjonal kontekst reiser viktige spørsmål om hva dette betyr for forståelse av lærerkompetanse og følgelig for lærerutdanningens innhold, arbeids- og undervisningsmåter.

### **Hva innebærer yrkesrettet allmennlærerutdanning?**

I den nye lærerutdanningsreformen legges det opp til tettere kontakt mellom lærerutdanningsinstitusjonene og arbeidslivet. Lærerutdanningen må tilpasses behovene i et samfunn og et arbeidsliv i stadig endring. Det krever ny læring, utvikling og endring, og smidige og fleksible overganger mellom utdanningsnivåene. Meldingens budskap er klart. Lærerutdanningen skal være en "Yrkesrettet utdanning med faglig tyngde", som er overskriften på meldingens kapittel 5. "Et samfunn der kunnskap blir stadig mer sentralt krever interaksjon mellom opplæringsystemet og samfunns- og næringsliv. Barn og unge må forberedes på livslang læring og framtidig endring» (St.meld. nr. 16 (2001-2002) s.13). Begrepet yrkeskompetanse gjennomsyres også utkastene til rammeplaner der det i planarbeidet var nedsatt en egen "yrkesrettet gruppe" (Norgesrettrådet 2002). Denne kompetanseforståelsen er nært knyttet til et kunnskapsbaserte produksjonsliv i konstant endring. Slik sett kan meldingen og rammeplanene sies å være et svar på OECD-utredningens anmodning (1998) om at paradigmeskiftet i utdanningstenkning må få betydning for lærerutdanningen. I praksis betyr dette at både lærerutdanningsinstitusjonene og den enkelte lærer settes under øket press. Lærerutdanningene forventes også å fylle nye roller i etter- og videreutdanning for arbeidstakere i ulike sektorer, ikke bare lærere. Den nye velutdannede arbeidstakeren skal være fleksibel, kreativ, har stor omstillingsevne, være både sosial og selvstendig, og samtidig ha et høyt nivå av basiskunnskaper og basisferdigheter. Selv om grunnutdanninger øker i lengden, kan den ikke gi tilstrekkelig kompetanse når endringstakten i samfunns- og yrkesliv er så høy. Arbeidslivet blir den nye premissleverandør og fokus rettes mot livslang læring

Yrkesrettingen innebærer i praksis at universitet og høyskoler, inklusive lærerutdanningene, må bli mer sensitive overfor opplæringsbehov i arbeidslivet. I OECD-notatet av Coolahan (2002) framheves utdanningsinstitusjonenes rolle som servicetilbydere. Nye broer må bygges mellom utdanning og arbeidsliv. «Partnerskap» er det nye begrepet på samvirke mellom utdanningsinstitusjon og lokalt/regionalt arbeidsliv. I den norske lærerutdanningsreformen av 2001 vektlegges utviklingen av et utvidet samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skolene, som på sin side skal utvide kontakten med lokalt og regionalt arbeidsliv. Lærerutdanningenes forskningsvirksomhet må rettes mer mot praksisfeltet og inkludere både lærere, studenter og lokalt næringsliv i sin forskning.

Den nye lærerrollen blir ikke primært forankret i kunnskapsfilosofisk eller utviklingspsykologisk tenkning, men i arbeidslivets krav til fleksibilitet, selvstendighet og en stadig kunnskapsutvikling. Det innebærer at fag, utviklings- og endringskompetanse vil få forrang i lærerkompetansen. Kravet om å være stadig relærende, innovativ og endringsvillig fører også

til et mindre klart skille mellom formal kompetanse og realkompetanse. Det åpnes da også i lærerutdanningsmeldingen for at også realkompetanse kan gi grunnlag for tilsetning som lærer.

### **Hva innebærer nye undervisningsformer og arbeidsmåter?**

Igjen må det konstateres at begrunnelsene for endring i lærer- og elevrolle knyttet til nye undervisningsformer og arbeidsmåter ikke lenge er hentet fra dannelsesteori eller demokrati-perspektiver, men fra arbeidslivets behov for fleksibel og endringskompetent arbeidskraft. Samfunnsbeskrivelsene med vektlegging av endring, er temmelig like fra land til land. Et høyt kunnskapsnivå i basisferdigheter er viktig og nyttig i de fleste arbeidssammenhenger. Kunnskap som er spesialisert ut over dette, bør tilegnes og videreutvikles i arbeidslivet. Egenskaper som er viktige for en arbeidstaker i kunnskapssamfunnet, er særlig evnen til initiativ og å ta selvstendig ansvar for egne læringsprosesser

Den sosialkonstruktivistiske læringsideologien med vekt på eleven og studenten som skaper sin kunnskap gjennom samhandling med andre, passer egentlig paradoksalt nok som hånd i hanske til næringslivets behov for arbeidstakerkompetanse i det nye kunnskapssamfunnet. Nye læringsformer i skole, på høyskoler og universitet er nært knyttet til den nye informasjonsteknologien. Tanken er at studentaktive og veiledningsbaserte arbeids- og undervisningsformer skal erstatte den gamle lærerstyrte formidlingspedagogikken og de kollektive læringsprosesser.

Den sosialkonstruktivistiske forståelsen av kunnskap som skapt av den enkelte i samhandling med andre, viser seg på mange måter å være tilpasset informasjonssamfunnet. Pedagogisk fakultet i Amsterdam (Snoek & Wielenga 1999) viser denne koblingen tydelig når de skriver at målet for lærerutdanningen er å utdanne en forandringsagent-lærer som kan gi retning til de uunngåelige endringene i utdanningssystemet som kommer som følge av samfunnsendringer.

Den nye lærerens viktigste kvalifikasjon er å kunne håndtere forandring, å forberede for en ukjent framtid. Forandringsprosessene, både i institusjonen og hos det enkelte medlemmet av fakultetet, forankres i et konstruktivistisk læringssyn. (Ibid, s.1)

Vi utsettes alle for en strøm av informasjon gjennom media og ny teknologi. Den enkelte må selv kunne velge og bytte sin forståelse, sin kunnskap og kompetanse i interaksjon med omgivelsene. Den nye lærerrollen er veilederen, den kritiske samtalepartneren, den som ved god tilrettelegging kan hjelpe den læringssøkende til å utvikle sin evne til videre selvstendig læringssøking. Men i samhandlingen mellom elev/student-lærer ligger også forventningen om stadig tilbakemelding og bekreftelse, nye vurderingsformer kan indirekte skape nye avhengighetsforhold. Igjen kan vi se et mønster som blir gjenkjennelig – på samme måte som institusjonene kontinuerlig skal dokumentere sine resultater, skal den enkelte elev/student gjøre det i forhold til sine lærere eksempelvis innenfor mappevurdering. Det doble budskapet blir synlig: Læreren skal være initiativrik, kreativ, selvstendig i sin kunnskapssøking, kommunikativ og innstilt på å være i stadig utvikling: samtidig bindes han opp av teknologi og rådende læringsforståelser som rammene for sitt arbeid som lærer.

I forhold til tidligere elev- og aktivitetssentrert pedagogikk er aktivitetene ikke nå forankret i ideologi om samfunn, menneskets og læringens natur. Både i 1930-årene med reformpedagogikken og blant 1970 og 80-årenes progressive pedagoger ble den elevaktive skolen forankret i et ideal knyttet til den demokratiske borgeren. Valg av undervisnings- og arbeidsmåter i den nye lærerutdanningen henter ikke sin begrunnelse fra demokratisk samfunnsforståelse og kunnskapsfilosofi, men fra nytteorientert samfunnsanalyse knyttet til den globaliserte markedsøkonomien og dets krav til nye arbeidstakere der lærerne nå som før er viktige i samfunnsformasjonen.

## Referanseliste (noe ufullstendig):

- Adler, J. (1995). *Kurzübersicht über die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz*. Aarau
- Ahlström, K.G. & Kallos, D. (1995). Contextualizing Quality. Recent Discussions on Teacher and Teacher Education in Sweden. I *European Journal of Teacher Education*, vol. 18, No.1, p.13-126
- Baumann, Z. (1998). *Savnet fellesskap*. Oslo: Vidarforlaget
- Bologna-erklæringen 1999*. Felleserklæring av de europeiske utdanningsministre av 19juni.
- Boli, J. Ramirez, F.O. & Meyer, J.W. (1992). Explaining the Origins of Mass Education. I Arnove, F., Altbach, P.G. & Kelly, G. P. (red.) *Emergent issues in education*. Albany: State University.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO
- CERI/OECD (2000) DEELSA/ED/CERI/CD/RD(2000)15. *Conclusions of Rotterdam Conference on Schooling for Tomorrow*
- COMMITT (1996) Teaching and Learning for the Future. (<http://www.prommitt.nl> : chose info, chose nota's).
- Coolahan, J. (1991) "Teacher education in the Nineties: Towards a new coherence. I Coolahan, J. (red.) *Teacher Education in the Nineties*. Limerick: ATEE
- Coolahan, J. (2002). Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. Paris: OECD Education Working Paper nr. 2, EDU/WPK
- Daun, H. (1996) Educational Restructuring in Sweden in the Light of National Forces and Globalization. Paper presented at the *CIES conference* March 6-10, Virginia, United States
- Daun, H. (1998). *Restructuring Education in Europe. Four country study*. Stockholm: Stockholm University, IIE report 109
- Dale, R. (1998). *The State and Education Policy*. Philadelphia: Open University Press
- Dale, R. (2000). "Globalization: A New World for Comparative Education?" . I Schriewer, J. (red.) *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 87-100
- ECON (1997). *Ungdoms adgang til arbeidsmarkedet*. Rapport til Oslo kommune.
- Eide, K. (1973, 1975).
- European Journal of Teacher Education* (1994). Vol. 17, No. 1-2, p.13 - 126
- Haug, G. (1999). *Trends and Issues in Learning structures in Higher Education in Europe*. NARIC report, May
- Hovdenak, S. (2000). *Perspektiver på Reform 97*. Oslo: Gyldendal
- Hargreaves, A. (1994).
- Hoppman, S. (2001). Internasjonale perspektiv på norsk lærerutdanning. Foredrag på *Nasjonal fagkonferanse "Dannelse og demokrati"*. Nov. Trondheim: NTNU
- Karlsen, G. E. (1994).
- Karlsen, G.E. (2002). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kirstein, J. (1999). Information on Learning Structures in Higher Education in the EU/EEA Countries. *Survey based on contributions from the national rectors' conferences and NARIC*. Paris:OECD
- Læringscenteret (2001). *Kartlegging av leseferdighet*. Lærerveiledning for 2. klasse.
- Manning, S. (1998). Restructuring Education in Germany. I Daun. H. & Benincasa, L. *Restructuring Education in Europe. Four Country Study*. Stockholm:IIE Report nr. 109
- McLean, (1995).
- Meyer, J.W. og Ramirez, F.O. (2000). The World Institution of Education. I Schriewer, J. (red.) *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang
- Papadouplos, G.S (1994). *Education 1960 – 1990. The OECD Perspective*. Paris: OECD
- OECD (1995). *Educational Research and Development. Trends, Issues and Challenges*. Paris
- OECD (1998). Keeping ahead: Inservice Training and Teacher Professional Development. Paris
- Ramirez, F.O. (1997). The nation-state, citizenship and educational change. I Cummings, W.K. & McGinn, N.F. (red.) *International Handbook of education and development: Preparing students and nations for the twenty-first century*. New York: Pergamon
- Schultz, T. (1971). *Investment in Human Capital*. New York: Free Press
- Snoek, M. & Wielenga, D. (1999). Towards a more Dynamic Curriculum. The Experimental Teacher Program in The Netherlands. Paper presented at the *1999 AECT Conference*, Houston
- SOU (1996:63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm : Utbildningsdepartementet
- Solomon, R. (1998). *Omstilling*. Rapport til Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund
- Steensen, J. (2000). Teacher Education Diversified? A sociological and comparative perspective. Invited speaker, paper presented at the *NERA Conference*, Stockholm May
- St.mld.nr. 16 (2001-2002)
- St.mld. nr. 27 (2001-2002)
- Tjeldvold, A. og Holmesland, I.(red.) (1997). *Globalization and Education*. Oslo: PFI rapport, Universitetet Oslo

# Overgangen fra student til yrkesutøvende lærer

## Erfaringer fra prosjektet ”Veiledning av nyutdannede lærere 2003-2004”.

Kari Mathisen, høgskolelektor ved HiST ALT [Sesjon B1 – Profesjonsforskning]

### BAKGRUNN

#### Innledning

Det første året som nyutdannet lærer blir ofte karakterisert som et sjokkartet møte med praksis, ”praksissjokket” (Veenman 1984). Det er stor overgang fra å være student til yrkesutøvende lærer. Mange er usikre på hvordan de fungerer som lærere, og hvordan de blir oppfattet av elevene, foreldrene og kollegaene. Hvordan kan skolene møte de nyutdannede for å lette starten som yrkesutøvende lærer? Hva kan lærerutdanningsinstitusjonene bidra med for at studentene skal mestre denne overgangen på best mulig måte?

I Stortingsmelding nr 16 (2001 – 2002), *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant* (2002) har oppfølging av nyutdannede lærere fått en sentral plass.

Å lykkes det første året har stor betydning for å få tro på egne evner og lyst til å bli i læreryrket (meldingen s 42).

Det første året som lærer kan den nyutdannede være den eneste på skolen i denne situasjonen, noe som kan være en utfordring i seg selv og særlig for å utvikle egen læreridentitet og ikke bare gli inn i den rådende kulturen på skolen. Dessuten kan følelsen av å være uten erfaring bli overveldende. Som nyutdannet vil en gjerne vise at en mestrer oppgavene. Arbeidet i skolen stiller den nyutdannede overfor mange valgsituasjoner hvor det ikke alltid er like enkelt å se konsekvenser av de valgene som blir tatt. Stortingsmelding nr 16 – 2001/02 foreslår veiledning av nyutdannede lærere som et tiltak for å lette overgangen fra student til utøvende lærer.

Jeg har i skoleårene 2002/03 og 2003/04 deltatt i prosjekter hvor lærerutdanningsinstitusjoner har gjennomført et opplegg med veiledning av nyutdannede lærere (Moe 2004). Veiledningen har vært gitt av både faglærere fra institusjonene og lokale veiledere på skolene. Hensikten med veiledningen har vært å gi de nyutdannede støtte det første året og å utfordre dem til å gjøre egne valg og reflektere over konsekvensene av valgene. Dette for å bevisstgjøre de nyutdannede på den kompetansen de har fra utdanningen og bidra til å styrke dem i egen yrkessosialisering slik at de ikke bare tilpasser seg rutiner på nytt arbeidssted.

#### Problemstilling

Mål for prosjektet har vært å få en større forståelse av lærernes første arbeidsår. Spørsmål om hvordan de nyutdannede opplever dette året, og hvordan veiledning av de nyutdannede kan bidra til å styrke deres yrkessosialisering har stått sentralt.

Problemstilling:

*Hvordan få en større forståelse av lærernes første arbeidsår? Hvordan kan veiledning støtte lærerne dette året?*

*I hvilken grad fungerer kunnskapen fra utdanningen som en ryggsekk?*

Bildet med ryggsekk synes jeg er godt fordi i ryggsekken kan det være mye kunnskap i form av teori og tidligere erfaringer som enten kan bli værende i ryggsekken eller hentes fram og brukes. Jeg mener at veiledning kan være en hjelp for den nyutdannede til å ta i bruk

kunnskapen i ryggsekken. Det kan være bevisstgjøring om hva som er i sekken ved å trekke forbindelsen mellom teori og praksis, og å styrke den nyutdannede i troen på at det som er i sekken er kunnskaper som kan brukes og bygges videre på.

Aktuelle forskningsspørsmål er:

*Hva opplever de nyutdannede lærerne de behersker i arbeidssituasjonen, og hva er de usikre på?*

*Hvilke særskilte behov har lærerne i sitt første arbeidsår?*

*Hvilke kunnskaper har de nyutdannede fra utdanningen som de mener har vært gode å ha i skolehverdagen?*

*Er det spesielle tema de savner opplæring i fra utdanningen?*

*Hvordan kan veiledning det første året i yrket bidra til at de nyutdannede ser sammenhengen mellom teori og praksis?*

*Hva kan lærerutdanningen bidra med for å lette ”praksissjokket”?*

Svar på spørsmålene knyttet til problemstillingene vil igjen være interessante for lærerutdanningen. Med bakgrunn i en analyse av erfaringene de nyutdannede har, kan jeg si noe om hvordan de nyutdannede mener lærerutdanningen bedre kunne forberedt dem til yrket.

### **Innhenting av data**

Jeg har innhentet informasjon fra tre nyutdanne lærere som i skoleåret 2003/04 deltok i prosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere* (Moe 2004). Informasjon fikk jeg gjennom to intervju med hver av de nyutdannede og logg fra hver enkelt av dem. I loggen ba jeg de nyutdannede si litt om hva de hadde holdt på med og vært mest opptatt av i en bestemt uke.

## **TEORIGRUNNLAG**

### **Ulike læringssyn**

De læringssynene jeg bygger på er både det sosialkonstruktivistiske (Rasmussen 1999; Vygotsky 2001; Bråten 2002; Skagen 2000; Dysthe 1995) som sier at læring skjer i samhandling med andre, og et situert syn på læring (Lave 1999; Mathisen 2000; Säljö 2001) som vektlegger at læring skjer ved sosial deltakelse i et praksisfellesskap.

### **Å være nybegynner**

#### ”Praksissjokket”

St. melding nr 16 2001/02 refererer til at den første tiden som lærer kan være vanskelig for mange nyutdannede og føre til at nyutdannede lærere forlater yrket. Veenman (1984) sier den første jobben som nyutdannet lærer kan være både traumatisk og dramatisk for mange. Det såkalte praksissjokket refererer til hvordan enkelte kan oppleve møtet med yrket. Termen sjokk kan antyde at ”*det er et kort sjokk som en må passere, som en svømmer må akklimatisere seg til kaldt vann*” (ibid., s 144, egen oversettelse), mens det i realiteten er en serie av sjokk som den nyutdannede kan bli utsatt for i en kompleks skolehverdag. Veenman (1984) refererer til en undersøkelse av nyutdannede lærere og peker på fem kjennetegn på ”praksissjokk”.

1. Opplevelse av problemer: problemene de møter beskrives og vurderes subjektivt. Belastningene er arbeidspress, stress, og psykiske og fysiske belastninger.
2. Forandring av atferd: de opplever at de endrer atferd fra å gjøre det de tror på til å gjøre noe annet på grunn av ytre press. 57% av de nyutdannede sa de hadde endret sin lærer-atferd fra å være elevdemokratisk til å bli mer autoritær.

3. Forandring av holdninger: de endrer synet på hva som er rett måte å handle på. Dette gjelder spesielt forandring i synet på undervisningsmåter, de går fra moderne til mer tradisjonelle metoder.
4. Forandring i personlighet: dette refererer til forandringer på det følelsesmessige området som igjen gjør at man endrer selvbilde eller blir usikre på hvem man egentlig er.
5. Noen forlater læreryrket: skuffelsen over det de opplever kan være så stor at de tidlig forlater yrket. (ibid., s 144, egen oversettelse; Hauge 2001).

#### Utfordringer det første året

Det er gjort flere undersøkelser på hva nyutdannede lærere opplever som de største utfordringene det første året. Jordell (1982) viser at det er noen hovedtrekk som går igjen:

1. Det er problemer knyttet til klasseromsaktivitet som er de største utfordringene.
2. Blant disse utfordringene synes disiplinproblemet å stå i fokus.
3. Andre problemer synes å være i relasjoner med kollegaer, annet personale på skolen og kanskje særlig med foreldre.

Veenman (1984) viser til en engelsk undersøkelse som omfattet både grunn- og videregående skole som viser det samme resultatet. Disiplinproblemer i klasserommet var det mest nevnte problemet for nyutdannede lærere, og det gjaldt for begge skoleslagene. Problemer med å motivere elevene var rangert som det nest største problemet på videregående og det tredje største i grunnskolen, men samlet for skoleslagene ble det rangert som nummer to av problemer. Å tilpasse undervisning og opplegg til de ulike elevene var det tredje mest nevnte problemet. Videre fulgte utfordringer med å vurdere elevarbeid og forholdene til foreldrene.

Det er de samme utfordringene nyutdannede lærere i Norge opplever som de største problemene. Gjennom prosjekter med veiledning av nyutdannede lærere har både Høgskolen i Oslo (Hauge 2001), Høgskolen i Telemark (Speitz 2002) og NTNU i samarbeid med Høgskolen i Sør-Trøndelag og Dronnings Maud Minne (Moe 2004) undersøkt hva lærere opplever som de største utfordringene det første året som lærer. I sistnevnte prosjekt gjennomført i skoleåret 2002/03 var dette områder som hyppigst var tatt opp i veiledningssituasjoner:

- utfordringer med disiplin og/eller atferd
- tilrettelegging av opplæring for enkeltelever
- faglige tema (gjaldt videregående)
- foreldremøter

## **ANALYSE**

### **Å være nyutdannet og å være nykommer**

#### Det første møtet med læreryrket

Det er med blandede følelser de fleste nyutdannede begynner i sin første jobb etter endt utdanning. De synes det er godt å være ferdig med utdanningen, og de er spente på å praktisere det de har lært. Som nyutdannet lærer knytter det seg store forventninger til hvordan møtet med elevene vil bli. En av mine informanter uttalte at hun var spent på møtet med elevene, ”om en kommer overens med dem”, (NyA, 14.11.03). Under utdanningen har de som studenter hatt praksis, men da med en øvingslærer til stede. Det å være alene med elever er noe de ikke har opplevd under utdanningen hvis de ikke har hatt vikartimer utenom skolegangen. Å få en god relasjon til elevene slik at de som lærere blir respektert og samtidig får et tillitsforhold til elevene er viktig for at både elever og lærer skal trives. Gjennom utdanningen har de fleste

studentene utviklet en mening om hvilken læreridentitet de ønsker å stå fram med, og det er spennende å prøve den ut i praksis.

### *Det positive*

De nyutdannede i min undersøkelse var alle spente på møtet med elevene og samspillet mellom elevene og dem som lærere. Det å være sammen med elevene og ha dem for seg selv opplevde de nyutdannede som det positive ved å være i læreryrket. Selv om samværet med elevene var forbundet med mange utfordringer, ble nettopp det å være sammen med elevene omtalt som en positiv opplevelse i seg selv. De nyutdannede har gjennom utdanningen lært mye og gjort erfaringer i praksisopplæringen som de har lyst til å prøve ut sammen med egne elever. Dette er naturlig og ønskelig, og i dette ligger det implisitt at de liker å være sammen med elever.

En annen faktor de tre nyutdannede nevnte som positiv var at de ble godt mottatt i kollegiet. Som lærer NyC sa: *"Jeg føler meg ganske trygg i kollegiet, og det er positivt"* (NyC, 10.12.03). De nyutdannede skal ikke bare fungere i forhold til elevene, men de skal også bli en del av et kollegium på en arbeidsplass. Dette er nytt for de fleste, og da de ble godt mottatt og møtte forståelse for å spørre om det de lurte på, ble dette en positiv opplevelse. De nyutdannede skal videreutvikle sin identitet som lærer, og det å kjenne seg godt mottatt i det første møte med kollegaene og kjenne seg som en integrert del av yrkesgruppen, kan ha betydning for videre utvikling av lærerrollen.

Under 2.gangs intervju i mars og april 2004 var det interessant at de nyutdannede var mer konkrete om hva de opplevde som positivt. Under 1.gangs intervju var det mer generelle vendinger som angikk møtet mellom elevene og kollegaene, mens de under det 2. intervjuet kom med punkter de opplevde som positive. Alle punktene omhandlet samspillet mellom elevene og lærere og mellom lærer og systemet skole, og det kom fram at de nyutdannede hadde opplevd en positiv forandring etter et halvt år i arbeid som at de kjente elevene og skolen som organisasjon bedre. NyB uttalte *"Jeg vet mer hva jeg vil gjøre med atferdsmessige vansker, kjenner elevene og er mer trygg på meg selv"*. (NyB, 26.03.04). De gav klart uttrykk for at rutiner hadde falt på plass. Dette gjaldt både enkeltoppgaver og gjøremål som elevene gjorde fra uke til uke, og at de nyutdannede hadde funnet sine rutiner for å gjøre en del faste oppgaver.

### *Utfordringer*

Samtidig som relasjoner til elevene ble omtalt som det mest positive ved å være lærer, viser undersøkelser at det interaktive samspillet med elevene også er det de nyutdannede omtaler som den største utfordringen (Jordell 1982; Veenman 1984; Moe 2004). Dette gjelder problemer knyttet til klasseromsaktivitet, og spesielt utfordringer knyttet til atferden til enkeltelever. Dette ble også omtalt som den største utfordringen for læreren på barnetrinnet i min undersøkelse. Hun opplevde det vanskelig selv om hun hadde lest om det, var det vanskelig å vite hvordan hun skulle håndtere det i praksis. *"Så står en her – og hva da? Teori og praksis blir to forskjellige ting, det er vanskelig"*, (NyB, 14.11.03). De to lærerne på ungdomstrinnet oppgav faglige utfordringer som den største utfordringen. Den samme tendensen fremkom både i 1. og 2. intervju. Dette er i overensstemmelse med Veenman (1984) sin undersøkelse fra England der disiplinproblemet var det hyppigst nevnte problemet for nyutdannede lærere både på gruntrinnet og videregående. Utfordring nummer to for lærere på videregående var motivering av elevene. De nyutdannede på ungdomstrinnet i min undersøkelse understreket betydningen av å være faglig sikker for å kunne engasjere elevene i stoffet.



## Tilbakemelding til utdanningen

### Praksisrelatert undervisning

Mine informanter var fornøyde med mye i utdanningen. Lærer NyB sa *”jeg har fått en formening om hvordan jeg vil fremstå som lærer, og hva jeg har tro på”*, (14.11.03). Det de fremhevet som mest lærerikt ved utdanningen, var det som var relatert til skolen og som var praksisrettet. De mente det ikke var for mye teori i utdanningen, men for å få utbytte av teoriundervisningen var det viktig at den var relatert til skolehverdagen. Det diskuteres stadig om de ulike profesjonsutdanningene er blitt for akademiske og for teoretiske. Samtidig er det et krav innenfor høyere utdanning at undervisningen skal være forskningsbasert. I den store Stud Data undersøkelsen blant lærerskolestudentene i Norge (2001 – 2003) sa 61% av studentene at undervisningen var for teoretisk (Jordell 2003). En løsning kan være å gi studentene mer erfaring i å anvende teoriene på ulike måter (Hauge 2001). Dette samsvarer med at de tre nyutdannede i min undersøkelse hevdet at teoriundervisning som var relatert til skolehverdagen, enten gjennom eksempler eller ved å bruke kasus, ble opplevd som lærerikt og nyttig. Lærer NyB ønsket mer kasusbasert undervisning i utdanninga spesielt i forhold til atferd fordi det er mer virkelighetsnært. *”Har elever som er slik at en virkelig kan spekulere på av og til, hvordan det går an”* (NyB, 26.03.04).

Etter et situert syn på læring bør utdanningsinstitusjonene utnytte praksis mer og skape praksisrelaterte situasjoner i utdanningen. Dette for ikke bare å påpeke overfor studentene at det er en sammenheng mellom teori og praksis, men for at studentene gjennom arbeid med praksisrelaterte situasjoner skal bruke den teoribaserte kunnskapen som en bakgrunn for sine handlingsalternativer i praksis. Da blir det ikke bare spørsmål om å ta i bruk kunnskapen i ryggsekken, men at kunnskapen istedenfor å være i ryggsekken er blitt internalisert under utdanningen. Eller som Lave (1999) sier at viten blir sett på som handling mer enn som besittelse av noe.

### Relasjoner til elevene

Den største utfordringen de nyutdannede opplever det første året som lærer er utfordringer knyttet til disiplin og atferd. Dette har vært beskrevet som den største utfordringen i flere undersøkelser de siste 20 årene (Jordell 1982; Veenman 1984; Moe 2004). Hvordan man definerer disiplinproblemer er forskjellig, og det er subjektivt hva den enkelte tolererer. Det å holde disiplin er noe de nyutdannede tror forventes av dem. Foreldrene vektlegger det, og det blir ofte sett på som et kriterium for å lykkes som lærer (Veenman 1984). I utdanningen bør vi ta denne erfaringen fra de nyutdannede på alvor. En måte å gjøre det på er å diskutere ulike handlingsmåter ut fra konkrete situasjoner, analysere og begrunne de ulike valgene slik at studentene kan reflektere over ulike måter å møte elevene på. Dette kan gi studentene en større handlingskompetanse når de kommer ut som lærere. Hensikten er å gi de nyutdannede en trygghet for å redusere opplevelsen av praksissjokket. Når de nyutdannede opplever praksissjokket, kan de bli så *”sjokkskadet”* at de glemmer det de har lært fra utdanningen, de handler for å overleve i situasjonen. Kunnskap som er internalisert og blitt en del av den enkelte sin handlingskompetanse vil gi beredskap til handling i slike situasjoner (Lave 1999). Lærer NyB (14.11.03) uttrykte det: *”så står en her – og hva da? Teori og praksis blir to forskjellige ting, det er vanskelig”*. Dersom de nyutdannede bare handler ut fra situasjonen mens de er i *”sjokk”*, kan dette gjøre at de etter hvert devaluerer det de lærte i utdanningen. Kunnskapen fungerte ikke i praksis, den kan faktisk ikke overføres direkte til konkrete situasjoner.

Konsekvensen kan bli at de nyutdannede legger seg til en undervisning etter det som *”virket”* for å ha kontroll over elevene, og den teoretiske dimensjonen blir liten. De nyutdannede kan

begynne å praktisere i samsvar med de videre konsekvensene av praksissjokket som Veenman (1984) tar opp i kjennetegnene to og tre, de nyutdannede blir mer autoritære i sin atferd overfor elevene, og undervisningsmetodene blir mer tradisjonelle. Undervisningspraksisen til de nyutdannede blir mer ut fra en måte å undervise på for å klare av de ulike situasjonene enn det blir i samsvar med de tankene og verdiene de hadde for sin undervisning etter endt utdanning.

Da jeg spurte mine informanter om hva de mente var viktig i sin egen videre utvikling som lærer, sa alle tre at det er viktig at en som lærer er trygg på seg selv og kan møte elevene som en trygg voksenperson. Elevene må oppleve læreren som *"en voksenperson som er trygg, og som elevene kan komme til og stole på"*, (NyB, 14.11.03).

## **Faglige utfordringer - undervisningsmetoder**

De to nyutdannede i min undersøkelse som arbeidet på ungdomstrinnet (NyA og NyC) omtalte utfordringene med å forberede timene praktisk og metodisk. Ut fra kjennetegn tre i praksissjokket (Veenman 1984) om at de nyutdannede endrer synet i måten de underviser på, at de går fra mer moderne metoder til mer tradisjonelle, kan det være grunn til å spørre om utdanningen skulle styrke studentsentrerte arbeidsmåter i undervisninga. Både lærerne NyB og NyA gav uttrykk for at det ble mer oppgaveløsning og at elevene brukte læreboka litt mer enn de hadde tenkt. Lærer NyC som har en stor klasse på ungdomstrinnet, opplevde at hun hadde undervist mer på tavla og mindre i grupper enn hun hadde tenkt på forhånd. Hun syntes det var vanskelig å finne balansen mellom å gjennomgå stoffet for klassen og forklare nok for de som ikke forstod. Under utdanningen hadde hun skrevet oppgaver om tilpasset opplæring og trodde *"at alle kan få til alt, men det tror jeg ikke lenger"*, (NyC, 13.04.04). Lærer NyA opplevde det vanskelig å gi fra seg ansvaret i prosjektarbeidet der læreren er mer veileder, *"en må trene på det"* (NyA, 26.03.04).

De nyutdannede kan som studenter gjennom utdanningen få erfaring med og kjennskap til elevaktive arbeidsmåter ved at utdanningen er mer eksemplarisk i sin undervisning. Studentene bør gjennom utdanningen få erfaring med ulike arbeidsmåter ved at de selv arbeider etter dem og så vurderer arbeidsmåtene ut fra lærerperspektivet. Slik kan de lære metoden både ved å arbeide etter den, for etterpå å analysere og diskutere utfordringer med den i forholdet til elevene. Dette samsvarer med læringssynet i situert læring, studentene lærer arbeidsmåten ved å være deltakere i den og etterpå vurdere den ut fra et lærerperspektiv – ved å metakommunisere om arbeidsmåten. Lærer NyA gav uttrykk for å være faglig sikkerhet som *"føler jeg meg litt utrygg faglig er det ikke så artig, da kan jeg ikke briljere på samme måten – bruke flere sider"* (NyA, 14.11.03).

Synet på læring har beveget seg fra individuelle, psykologiske prosesser til større forståelse for sosiale prosesser (Sundli 2003). Elevaktive arbeidsmåter tar utgangspunkt i et konstruktivistisk syn på læring, at kunnskap ikke lar seg overføre passivt, men den blir skapt med utgangspunkt i det personen vet fra før (ibid.). Vygotsky (2001) sier læring skjer i sosiale prosesser gjennom dialog og samtale med andre, og gjennom dialog med en mer kompetent annen får en person utvidet forståelse. Det er denne formen for læring mine informanter syntes var bra i undervisninga og ønsket mer av. De ønsket mer å diskutere kasus i pedagogikk og analysere og diskutere ulike løsninger ut fra ulike teorier. Dette er i samsvar med det Bahktin sier om at gjennom dialog utfordrer vi hverandres perspektiv (Skagen 2000). På denne måten lærer de nyutdannede av hverandres og andres erfaringer og kunnskaper, og de blir mer bevisste på koblingen mellom teori og praksis.

Lærerutdanningen har et uttalt og inneforstått syn på læring som sosial konstruksjon, men er dette tydelig for studentene? Dersom de som nyutdannede lærere senere skal praktisere nyere arbeidsmåter etter sosial konstruktivistiske læringssyn, må de gjennom utdanningen få mer erfaring med dette.

## **Praksisopplæringen**

Situert læring bygger på sosialkonstruktivistisk læringssyn, den vektlegger at læring skjer gjennom deltakelse i et fellesskap der profesjonen utøves. For lærerutdanningen gjelder dette spesifikt studentenes deltakelse i praksisfeltet. St. melding nr 16 (2001/02) sier praksisfeltet skal få en sterkere og mer selvstendig stilling i utdanningsorganiseringen. Situert læring bygger på at læring skjer gjennom sosial deltakelse der deltakerne erverver seg kunnskap ved at de først er perifere deltakere for etter hvert å bli mer sentrale deltakere (Lave 1999). Det er dette som burde skje i praksisopplæringen. Studentene er først ute i praksis og observerer og får etter hvert stadig mer sentrale oppgaver i opplæringen. Læring som skjer gjennom deltakelse i et fellesskap er ikke det samme som at studentene skal tilpasse seg fellesskapet (Mathisen 2000). Deltakerne i min undersøkelse hevdet de hadde lært mye av reflekterte øvingslærere som var villige til å diskutere teori i forhold til praksis. Vygotsky vektlegger imitasjon som et element i læring. Den enkelte imiterer det han selv mener han har behov for som utgangspunkt for videre egen konstruksjon av læring og forståelse (Bråten 2002). Det må være høyde for at det er mange måter å gjøre undervisning og samarbeid på, og ulike perspektiv burde være det som diskuteres med øvingslærer i praksisopplæringa.

En av de nyutdannede foreslo at studentene burde være noen timer alene med elevene under praksisopplæringa. Det skulle likevel være både før- og etterveiledning. Dette som en del i å utvikle egen læreridentitet, for en tør å være mer seg selv når en er alene med elevene, og for å oppleve en mer realistisk situasjon. Studentene i Stud Data sa de ønsket seg en mer ”virkelighetsnær” praksisundervisning med rom for selvstendige utprøvinger (Jordell 2003). Når fem studenter normalt har praksis sammen, får den enkelte liten erfaring med selvstendig undervisning. De tre nyutdannede i min undersøkelse visste hva de ønsket å stå fram som i lærerrollen: som en trygg voksenperson, men de var mer usikre på hvordan de skulle gjøre det. Kan progresjonen i praksisopplæringa være slik at studentene også får prøve seg selv alene i praksis? Hvis studenten er alene med elevene, må studenten observere og vurdere selv. Slik er det ofte i læreryrket, studentene må observere det som skjer samtidig som han er en del av det som skjer. Under praksisopplæringa kan studenten som har elevene alene, skrive sin egen observasjon av det som skjedde og diskutere med øvingslærer ut fra dette. Øvingslæreren kan senere være med og observere og vurdere en lignende situasjon for å se om han og studenten observerer og vurderer det samme. Etter situert læring skal den lærende innlemmes i stadig nye og mer integrerte situasjoner (Lave 1999). En progresjon i praksisopplæringa kan være å bevege seg fra observasjonspraksis tidlig i utdanninga til senere å prøve seg i en mer ”virkelighetsnær” praksis ved å være alene med elevene noen timer for å prøve sine kunnskaper og ferdigheter. Det legges etter Handal og Lauvås (1999) sin modell for veiledning vekt på refleksjonsdelen. Studentene skal gjennom refleksjon lære av egen praksis og av å observere sine medstudenter. Ved å la studentene enten prøve seg alene med elevene, eller på annen måte gi muligheter for selvstendige utprøvinger, kan dette oppleves som en mer sentral deltakelse i utviklingen av egen læreridentitet.

## Tilbakemelding til skolene

### Kontaktpersoner på skolen

De tre nyutdannede mente det var viktig å ha en kontaktperson på skolen som de kunne ta opp og diskutere både faglige spørsmål og elevutfordringer med. Denne kontaktpersonen bør ha avsatt noe tid til den nyutdannede slik at det er lettere for den nyutdannede å bruke av tiden til kontaktpersonen. Det bør ikke være rektor eller en overordnet, men helst en som er i teamet eller som har samme fagkrets. Prosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere* (Moe 2004) viste at det er stor forskjellig i hvilken grad skolene har en modell for hvordan de skal ta imot nyutdannede lærere. Noen skoler har en fadderordning der en kontaktperson på skolen viser den nyutdannede mer praktiske forhold som hvor materiell er osv. Hensikten er en tilpasning til arbeidsplassen og gir lite tid og rom for refleksjon ut over det praktiske (St.melding nr 16 – 2001/02). Mine informanter gav klart uttrykk for at de ønsket mer enn dette, de ønsket en faglig kontaktperson som har avsatt tid til arbeidet, for eksempel en halv time pr. uke, og som de kan diskutere med og slik fungere som en veileder. ”*For at en ikke hadde dårlig samvittighet for å spørre*”, (NyA, 14.11.03). Det ble sett på som en fordel om denne personen var på samme trinn eller hadde noe av samme fagkrets i ungdomsskolen.

Samtidig uttrykte de nyutdannede at det var lettere å spørre og diskutere med de andre nyutdannede. ”*Jeg hadde ikke turt å ta opp så mye hadde jeg vært ny alene*”, (NyA, 14.11.03). Dette samsvarer med erfaringer fra oppfølging av nyutdannede førskolelærere (Hauge 2001). Der uttrykte alle deltakerne at det var viktig å få oppfølging det første året, og de vektla det å kunne møte andre nybegynnere. I prosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere* (Moe 2004) opplevde deltakerne det som en støtte at de på første samlinga om høsten møtte andre nyutdannede som strevde med mye av de samme problemene som de selv. De ble ikke så alene om sine problemer, og det var godt å diskutere fritt med andre i samme situasjon. Samtidig hevet de problemene opp til et mer generelt nivå, det var ikke bare de selv som strevde. Problemene ble diskutert mer på et generelt nivå enn den subjektive vurderingen den enkelte hadde om sitt problem (jfr praksissjokket).

Veenman (1984) omtaler det første kjennetegnet i ”praksissjokket” som at de nyutdannede beskriver og vurderer problemer de møter subjektivt. Dette stemmer med hvordan de nyutdannede i *Veiledning av nyutdannede lærere* (Moe 2004) og mine informanter beskrev sin situasjon, de fortalte om sine eksempler av enkeltelever og sine manglende faglige kunnskaper. Det var det særegne de fremhevet, og de hevet det ikke til et generelt problem. Kan det være at utdanningen har for mye fokus på hvordan den enkelte student handler og reflekterer istedenfor å rette fokus mot eleven og samspillet. Det kan oppfattes av studenten som at det er de som skal mestre enhver utfordring bare de finner det rette tiltaket. De nyutdannede ”leter” i hukommelsen etter hva teorien sier om hvordan de kan handle, men i samspillet med elevene skjer ting fort og de nyutdannede må handle raskt – kanskje nærmest på impuls. De nyutdannede er ikke forberedt på alle uforutsette episoder som kan skje i forhold til elever, slik at de i enkeltepisoder nærmest blir i en sjokktilstand – som å kaste seg i kaldt vann for å svømme (Veenman 1984) – og i det øyeblikket rekker de ikke å analysere og reflektere over hvordan de skal handle. De handler ureflektert for å gjøre noe i situasjonen. Som NyB sa (14.11.03): ”*så står en der – og hva da?*”. Veiledning eller samtale etterpå kan være en hjelp for den nyutdannede til å analysere situasjonen og vurdere alternative handlingsmåter ut fra tidligere erfaringer og kunnskap for dermed å øke handlingsberedskapen til den nyutdannede neste gang en lignende episode oppstår. Det kan også være en hjelp for å heve det aktuelle problemet til noe mer allment og til å se det fra flere sider enn den nyutdannede har sett det fra. Den nyutdannede har ikke internalisert kunnskapen fra opplæringa slik at den kan danne et bakgrunnsrepertoar for å gi handlingsmuligheter i en aktuell situasjon. Derfor kan støtte i form av veiledning hjelpe den nyutdannede til å se hvordan kunnskap fra utdanningen kan gi en bredere inn-

sikt for ulike handlingsmåter i den praktiske skolehverdagen. Dette vil både gjøre den nyutdannede mer profesjonell som yrkesutøver, og være en rettesnor for den enkelte om å handle ut fra de verdier han synes er viktige for sin undervisning, enten det gjelder elevsyn, synet på kunnskap eller på hvordan læring skjer. Denne bevisstgjøringen kan kanskje motvirke de videre negative konsekvensene av det første sjokket i praksis som er at den nyutdannede blir mer autoritær overfor elevene og underviser etter mer tradisjonelle metoder enn han hadde ønsket (ibid.).

Selv om de nyutdannede opplevde et fellesskap med andre nyutdannede, kan en mer kompetent veileder på skolen være en viktig støttespiller for å veilede den nye inn i stadig mer sentrale deltakerbaner. De nyutdannede er nokså perifere deltakere når de begynner som yrkesutøvende lærere på en ny arbeidsplass, og gjennom en veileder på skolen kan de etter hvert bli mer sentrale deltakere i hvordan de kan forholde seg til ulike utfordringer. Ved å ha en egen veileder på skolen, kan de nyutdannede gjennom et fellesskap med veileder videreutvikle sin kunnskap og sine ferdigheter. Dette samsvarer med et situert syn på læring som sier at læring skjer gjennom praktisk deltakelse i et fellesskap der profesjonen utøves (Lave 1999). Lærer NyA savnet diskusjoner på trinnet om hvordan de skulle legge opp undervisninga, de ble bare enige om en fordeling uten å diskutere hvordan eller hvorfor. Lærer NyB derimot opplevde nettopp diskusjonene med de andre på trinnet som gode og utviklende.

## Still faglige forventninger til de nyutdannede

De tre nyutdannede gav uttrykk for at de som nye på arbeidsplassen hadde kommet med nytt engasjement inn i kollegiet. Men ingen av de tre jeg intervjuet opplevde at det var stilt noen spesielle faglige forventninger til dem fordi de var nyutdannede. De måtte selv stå fram hvis de ønsket å formidle noe av det de hadde lært gjennom utdanningen. Det var ingen i kollegiet som etterspurte nytt fra utdanningen. Lærer NyA som hadde gjennomført et vellykket prosjektarbeid på ungdomstrinnet etter slik hun hadde lært prosjektarbeid skulle være, og ikke bare gruppearbeid med oppgaver elevene skulle fylle ut, opplevde at ingen av de andre lærerne spurte om det.

Det er en kritisk overgang fra utdannelsen og til det første året som nyutdannet lærer. Ved at de ”gamle” lærerne på skolen spør de nyutdannede om hva de har lært om forskjellige måter å undervise på, kan de nyutdannede bli mer bevisste på og sikre i sin kunnskap, og de ”gamle” kan bli oppdatert på nyere undervisningsmåter. Jevnfør hva lærer NyC opplevde om å rette stiler, de andre lærerne hadde sitt rettesystem, mens hun hadde brukt kunnskapen fra utdanningen om å gi positiv respons. *”Da de andre så det, ble de nysgjerrige. Vi lærte mye av hverandre”* (NyC, 10.12.03).

Et annet spenningsmoment når de nyutdannede starter i yrkeslivet er om de tar over kulturen fra ”gamle” lærere og legger bort mye av kunnskapen fra utdanninga, eller om det første året som lærer kan være starten på utvikling av egen læreridentitet (Fregerslev og Jørgensen 2000). Etter det mine informanter hevdet har skolekulturen og hvordan skolen arbeider mye å si for både tryggheten de nye har til å prøve ut ulike arbeidsmåter, og for engasjementet i arbeidet. Lærer NyA savnet en pedagogisk plan for skolen, hun mente hun ville føle seg tryggere om de arbeidet mot samme mål. *”Det er ingen vits, en kommer ingen vei med elevene så lenge en ikke jobber mot det samme målet”*, (NyA, 26.03.04). Dette gjelder nyere arbeidsmåter som bl.a. mappelinleveringer og prosjektarbeid. En kan på den annen side spørre seg om ”utviklingskåte” skoler også kan være en fare for at de nyutdannede ikke får videreutvikle sin yrkessosialisering ut fra der de står etter endt utdanning. Med ”utviklingskåte” skoler mener jeg skoler som hiver seg på nye trender uten å etterspørre hvilken kompetanse kollegiet har.

Det kan oppleves av nyutdannede at de bare må bli med i en ny utviklingsbølge som ikke henger sammen med det de kan fra før – og som heller ikke gir rom for å prøve ut det de har lært under utdanningen.

Lærer NyC foreslo at det kunne vært et forum en gang i halvåret som var viet de nyutdannede. Der kunne de nyutdannede dele sin kunnskap fra utdanningen, og kollegiet kunne diskutere dette i forhold til hvordan det ble praktisert på skolen. Aktuelle områder kunne for eksempel være hvordan man kan gi respons i vurdering eller gi innspill i elevaktive arbeidsmåter som prosjektarbeid. På denne måten kunne den nyutdannede med sin kunnskap være et bidrag til skolens pedagogiske utviklingsarbeid. Samtidig kunne det også være viktig for den nyutdannede sin videre utvikling som lærer å diskutere hvordan kunnskap og teori fra utdanningen kan anvendes i praksis. For den nyutdannede representerer det første året i yrket en viktig utprøving av egne visjoner, og at de får rom og tid til å prøve ut det de har lært.

### **Kjennskap til skolen som system**

De nyutdannede sa de trengte mye informasjon om hvordan skolen fungerer som system. Hva skjer i de ulike foraene, hvordan organiseres ulike møter og hva er en arbeidsavtale? Dette er noen av spørsmålene mange nyutdannede lurer på og som de har fått lite kunnskap om gjennom utdanningen. Evalueringen av lærerutdanningen organisert av Norgesnettrådet viser at skoleeier etterlyser nyutdannedes kompetanse på noen områder som grensesetting og kunnskap om hva et arbeidsår og en arbeidsavtale er (St.melding nr 16, 2001/02). Dette er områder som nyutdannede i prosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere* (Moe 2004) også nevnte som noe de hadde fått for lite orientering om i lærerutdanningen. Det er likevel et spørsmål om slike arbeidsrelaterte kunnskapsområder læres best under utdanningen eller i praksis når den nyutdannede er i en jobbsituasjon. Det er en del områder som læres best på arbeidsplassen. Arbeidsavtaler m.m. er en type kunnskap jeg mener læres best i den sammenhengen (virksomheten) de skal utføres i. Det blir noe annet å lære om det på utdanningsinstitusjonen og så overføre det til arbeidsplassen senere (Säljö 2001). En må bare ha en klar ansvarsfordeling mellom utdanningsinstitusjon og skoleeier om hvem som har ansvaret for hva.

## **AVSLUTNING**

Det har vært interessant å følge de nyutdannede gjennom deres første år som utøvende lærere. Jeg beundrer engasjementet deres og den ståpå viljen de har vist. De nyutdannede er slik jeg har erfart det, en ressurs for skolene både når det gjelder ny glød på arbeidsplassen og oppdaterte kunnskaper om pedagogiske tanker og ulike arbeidsmåter.

Det kom frem at de nyutdannede strever med å finne rollen sin som voksenperson overfor elevene. De nyutdannede var usikre på hvor tydelige og bestemte de skulle være uten at de mistet sitt personlige preg. I møtet med elevene var det utfordringer overfor enkelte elever som stod i fokus, enten det var atferdsmessige problemer eller utfordringer i forhold til læringsmotivasjon. Begge disse utfordringene ble forankret og beskrevet subjektivt av de nyutdannede ut fra deres individuelle situasjon. De nyutdannede gav klart uttrykk for behovet for støtte fra noen andre som de kunne spørre og diskutere med. Gjennom diskusjon med andre kan de heve sin individuelle opplevelse til et mer allment spørsmål og diskutere flere måter å analysere og løse problemet på og slik aktivisere kunnskap som ennå ikke er blitt internalisert, men som ligger i ryggsekken. Veiledning eller støtte gjennom en egen kontaktperson på skolen har vært et uttalt ønske fra de nyutdannede. Gjennom en egen veileder kan den enkelte

nyutdannede også få støtte til å utvikle sin egen identitet som lærer. De nyutdannede strevde med å finne balansen mellom å være seg selv som person og likevel en tydelig voksen. Det som overrasket meg mest var at de nyutdannede i så liten grad opplevde at det ble stilt forventninger til dem, og at de ikke ble brukt som ressurspersoner på skolene. Hvis det er slik mange nyutdannede opplever arbeidsplassen sin, går mye verdifull kunnskap tapt både for de nyutdannede og for skolene. Konklusjonen må bli at det ikke bare er de nyutdannede som bør bli mer bevisste på den kunnskapen de faktisk har fra utdanningen, men at også skolene bør bli mer villige til å nyttiggjøre seg den kompetansen som de nyutdannede har.

## LITTERATUR

- Bråten, I. (red) (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Fregerslev, P. Og Jørgensen, M. (2000): *Ny lærer. Om de to første årene med sytten Nyuddannede lærere*. Århus Dag- og Aftenseminarium.
- Gudmundsdottir, S. Og Hoel, T. L. (1999): *Studenter, refleksjon og veiledning via e-post*. Skriftserien Klasseromsforskning. Trondheim: Tapir Forlag.
- Handal, G., Lycke, K. H. og Lauvås, P. (1996): *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1999): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen.
- Hauge, S. (2001): *Oppfølging av nyutdannede førskolelærere*. Oslo, HiOs FoU-rapport 2001.
- Hoel, T. L. (2001): "Det er fint å vera mange i same båt." Oppfølging av nye lærere gjennom e-postgrupper. *Konferanse: Veiledning av nyutdannede lærere, 18.-19.11.02*.
- Jordell, K. Ø. (1982): *Rapport nr 3 fra prosjektet "Det første året som lærer"*. Avdeling for praktisk pedagogikk, Universitet i Tromsø.
- Jordell, K. Ø. (2003): Allmennlærerutdanningen i trauste tall mot tabloid bakgrunn. I Karlsen, G. og Kvalbein, I. A. (red): *Norsk lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal.
- Lave, J. (1999): Læring, mesterlære, sosial praksis. I Kvale, S. og Nielsen, K. (red): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Mathisen, L.-K. (2000): Nye veier i praksisopplæringen: Situert læring – et alternativ til refleksjon over handling? I Skagen, K. (red): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Moe, O. (2004): *Rapport fra Forsøk med veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere 2002/2003 og undervisningsrapport for prosjektet 2003/2004*. Trondheim: NTNU.
- Rasmussen, J. (1999): Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I Kvale, S. og Nielsen, K. (red): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Skagen, K. (red) (2000): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Speitz, H. (2000): *Evalueringsrapport av prosjektet "Veiledning for nyutdannede lærere"*. Delrapport 2-2000. Telemarkforskning.
- Stortingsmelding nr. 16 (2001 – 2002): *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende og relevant*.
- Sundli, L. (2002): *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal.
- Sundli, L. (2003): Yrkeskvalifisering gjennom praksis. I Karlsen, G. og Kvalbein, I. A. (red): *Norsk lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Veenman, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Rewiew of Educational Research*, vol. 54 nr 2.
- Vygotsky, L. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

## Spesialpedagogen i grunnskolen - opp mot si tid?

Berit Groven, Førstelektor i spesialpedagogikk, Høgskolen i Nord-Trøndelag  
[Sesjon B1 – Profesjonsforskning]

### Bakgrunn

Det etablerte bildet av den spesialpedagogiske praksis i grunnskolen, og da med spesialpedagogen som sentral utøver i feltet, er rimelig nedslående. Den spesialpedagogiske praksis blir karakterisert som pragmatisk og instrumentelt innrettet (Haug 1998, 1999), og Stangvik & al. (1998) beskriver spesialpedagogen i ei handlingsklemme mellom retorikk og muligheter i praksis. Retorikken i feltet er sterk, med verdier som inkludering, tilpassing og likeverd som sentralfordringer som skal omsettes til enkeltelever, klasser og skoler. Nyere tilfang – evaluering av L 97, NOU 2003: 16 ”I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnleggende for alle” og St. meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” understøtter i hovedsak en nokså kritisk vurdering av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet – slik også internasjonal forskning jevnt over gjør (jf. Skrtic 1991, 1995). Her er m.a.o. mange kilder som gjør det interessant å se nærmere på spesialpedagogens rolle i grunnskolen!

### En studie om spesialpedagogen – metodisk tilnærming

I egen studie om spesialpedagogens virke i grunnskolen<sup>31</sup> har jeg valgt livshistorier som metode, basert på de svært så åpne intervju (4- 6 timer intervju fordelt på 2-3 møter) med 8 spesialpedagoger i aldersspennet 25 - 62 år, 5 kvinner og tre menn. Alle trinn i grunnskolen er representert, liksom by og land, store og små skoler.

Valg av livshistorie som forskningsmetode er primært begrunnet i tiltro til den mangslunne samgang mellom liv og virke (jf Goodson 1996, 2000). Livsfortellinga eller livskildringa («life story») danner utgangspunktet. Gjennom det åpne intervju med aktuelle informanter veves et liv, dvs. livet i fragment, livet som tekst, livet med de særmerkte episoder («critical incidents») slik det blir fortalt til forskeren. Denne fortellinga er personlig; den individualiserer og personaliserer.

Innenfor livshistorieforskninga blir understreket at det er snakk om lærer-forsker-samarbeid. Siktemålet er at læreren også ut fra livsfortellinga skal bidra i kontekstualisering av det egne lærerliv, bidra i teoretisering og produksjon av mening. Dette innebærer at livshistorier er en tids- og arbeidsintensiv metode. Metoden er krevende også etisk sett, både relatert til type data, omfang av data og omfang av samarbeid (Goodson 1996).

Fontana og Frey (2000: 653) refererer til livshistorier som forskningsmetode med anvending av de åpne spørsmål, i den hensikt å søke å forstå ” ... the complex behavior of members of society without imposing any prior categorization that may limit the field of inquiry.” Jeg ønsket ikke å avgrense studien til egne forhåndsdefinerte sider ved spesialpedagogens virke eller stille spørsmål omhandlet forholdet mellom retorikk og praksis.

Jeg har presentert informantene for fem svært vide tema som omhandler livet generelt og i dette: sider ved yrkesvalg og yrkesutøving. Så bærer data preg av den vide tilnærming! Intervjumaterialet kjennetegnes av forskjellighet; både når det gjelder informantenes fortell-

---

<sup>31</sup> her avgrenset til lærere med 10 vt. Spesialpedagogikk i fagkretsen eller mer



lerstil, og også når det gjelder vektlegging av ulike aspekt ved det å være spesialpedagog i grunnskolen. Så, for å si det med Dowling Ness (1998:40): ” Rather than imposing order and rationality upon the social world, life stories represent a more ambiguous, complex and chaotic view of reality.”

På grunnlag av intervjuene konstrueres så den enkelte spesialpedagogs livsfortelling. Både de utskrevne intervju og framvekst av den enkeltes fortelling ble fortløpende drøftet med hver av informantene. Som ledd i kontekstualisering og analyse av livsfortellingene fram mot det som er avhandlingens ærend, livshistorien om spesialpedagogen i grunnskolen, er det også gjennomført et semistrukturert intervju med de respektive skolesjefer.<sup>32</sup> Jeg har også fått tilgang til saksrelevante dokument. Den fortløpende analyse skjer i form av hermeneutiske prosesser og finner sitt vitenskapsteoretiske feste i et av Aristoteles´ kunnskapsbegrep: *phronesis*; som setter praktisk viten og praktisk etikk i sentrum (Nikomakiske etikk, bok 6).

### **Noen aspekt ved spesialpedagogens virke**

Jeg vil i det følgende beskrive og drøfte noen sider ved spesialpedagogens virke som synes ligge som sporer til nyansering av det store og etablerte bildet av spesialpedagogen og spesialundervisningen. Data fra studien aktualiserer mange tema. Her har jeg valgt å fokusere på noen av de undervisningsnære tema, primært organisering av spesialundervisning.

Disse 8 spesialpedagogene har jevnt over god og sammensatt utdanning. De vektlegger både den faglige og den allmenn- og spesialpedagogiske ballast de har, og alle betoner betydningen av å ha varierte arbeidsoppgaver, om enn i noe ulik grad. Alle liker jobben sin! –”Har ikke angret en dag!” sier Kathinka, som i utgangspunktet hadde siktet seg inn mot et annet yrke.

Informantene reflekterer på ulike vis over overbygning for sitt virke. Jon uttrykker det slik:

Og der har vi cluet i spesialpedagogikk. Der tror jeg jeg uttrykker meg så sterkt at jeg tror at jeg har villet snu spesialpedagogikken på hodet og så spurt: Hva er du flink til? Hva tror du du kan? Hva vil du? Og så når vi er ferdige på skolen, så er det jo nettopp det vi gjør!

Jon er i sitt siste arbeidsår i skolen – 62 år, er rektor og har bl.a. 2. avdeling spesialpedagogikk i fagkretsen. Han er opptatt av skole med mening, trekker inn Ivan Illich og de-schooling tanker, er opptatt av aktivt bruk av nærmiljøet og elevbedrift. Organisatorisk går han inn for ”lausdriftsystem” ved skolen; elever jobber med ulike oppgaver, dels i ulike rom. Han er videre opptatt av orden og disiplin. Han refererer til ”godfotteori” som overbygning for pedagogisk virke generelt, der Nils Arne Eggen har formulert det læringsetiske prinsipp slik:

Uansett hva vi skal lære og uansett hvilket nivå vi skal lære på, så er læringa mest effektiv når læringsmiljøet tar utgangspunkt i dine plusssegenskaper som blir til plussferdigheter (Eggen 1999:213).

Alle disse 8 spesialpedagogene omtaler i ulike ordelag respekt for elever som strever, søket etter mestringsmuligheter, med bl.a. tilpasning som forutsetning. De er slik sett opp mot si tid i tilslutning til sentrale føringer og også i snuvinga i det spesialpedagogiske feltet på det retoriske plan: fra problemfokusering til mestringsmuligheter. Men denne typen ”mantra” fungerer jo ikke magisk: intensjoner skal ha sin praktisk-pedagogiske omsetting i en kontekst.

Randis skole er en åpen skole, og, sier hun... ”en skole der det er lov til å gjøre ting.” Randi (52) beskriver organisering av spesialundervisning:

---

<sup>32</sup> Jeg har valgt å bruke betegnelsen skolesjef, om enn det per i dag nesten er et historisk begrep!

Det kan være at han har økter alene noen ganger, noen ganger er han sammen med andre, og noen ganger får han hjelp i landskapet på plassen sin, ved at det er en lærer som er tilgjengelig... trenger ikke å sitte der hos ham hele tiden. (...) Noe kan du jobbe med ... du kan godt sitte med tilpassa opplegg og jobbe med det på gruppebordet og du kan gjøre det uten hjelp, men så er det enkelte ting som du kanskje må gjøre i ei lita gruppe eller individuelt en liten økt.

Her er variasjoner når det gjelder organisering av spesialundervisning, og disse variasjonene synes være begrunnet i oppgavens egenart.

Anna har helt siden 1970-tall gjennomført spesialundervisning som integrert del av ordinær opplæring; har aldri opplevd å bli stoppet av skoleledelse på ulike nivå når det gjelder gjennomføring av det som i si tid og/eller i den aktuelle kontekst framsto som pedagogisk nybrottsarbeid. Hun vedkjenner seg en av sine kjepphester: læring skjer i en sosial kontekst! Annas skole er nødvendigvis ikke preget av tilsvarende tenking, organisering og arbeidsformer. Gjennom Randi og Anna eksemplifiseres ulike skolekoder, bl.a. i form av pedagogiske grep som den enkelte spesialpedagog får frihet til å gjennomføre, eller at endringer og grep inngår som del av skolens konsept. Her aktualiseres m.a.o. også perspektiv på lederrollen, både rektorrollen og skolesjefens rolle.

Hilda (60) har sitt arbeid i en ungdomsskole, har vært spes.ped.-koordinator i flere år og pådriver på flere områder: synliggjøring av jussen i spesialpedagogikken, tidlig arbeid med bok og bånd, systematisk arbeid med overganger, for å nevne noe. Hun beskriver vanlig undervisning i grove trekk: "det blir stort sett fag og facts." Faglærere og spesialpedagoger har ulike ståsted, og faglærere kan ikke det spesialpedagoger kan, sier hun, så som f. eks. tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker. Spesialundervisning er hovedsak organisert i grupper, noen elever liker dårlig å gå ut av klassen, om enn de i gruppe eller i sekvenser alene med spesialpedagog gir uttrykk for at de får god hjelp. Men endringer er på gang – relatert til hvordan opplæring generelt er organisert. Hilda formulerer det slik:

... nå er vi – i hvert fall vi og vår skole – inne i en fase der vi virkelig må gå inn og se på dette med inkludering og tilpassing, og gjøre skikkelig jobb, gjøre et skikkelig arbeid med det. Jeg synes ikke vi er kommet langt nok. Mens midlene til spesialundervisning har blitt mindre og mindre, så har det ikke på samme måte utviklet seg en praksis i klassen som kan fange opp de elevene synes jeg – som før har fått hjelp utenfor klassens ramme.<sup>33</sup>

Hilda framtrer som pådriver på egen skole. Hun refererer til godt samarbeid med ledelsen når det gjelder praktiske aspekt ved spesialundervisning, så som ressurstilgang og timeplanlegging samt endringer når det gjelder den bedre allmennpedagogiske tilrettelegging. Hun medgir at hun dels også tar en "vaktbikkjerolle"; hun blir elevenes advokat i forhold til deres rettigheter.

Linda (35) har vært en av pådriverne på sin skole når det gjelder omlegging av undervisninga på ungdomstrinnet: fra én klasse, én lærer, én time til arbeidsplaner, basisgrupper og økter kombinert med fellesinnføring/forelesninger i kjernefagene et visst antall timer per trinn per uke. Elever med særskilte behov/moderate behov for tilpassing innlemmes i hovedsak bedre, men, sier hun, her er noen vansker i forhold til elever som ikke godt nok har lært å strukturere en større andel av skolearbeidet selv. Det, sier hun, må de som lærere gripe fatt i! Men omlegginga visker ut det tidlige problemet med å tidvis være "radiatorlærer".

Andreas (58) viser til at han av og til opplever situasjonen som nettopp "radiatorlærer". Han peker imidlertid på at det er omlegginger på gang ved den ungdomsskolen der han jobber: her

---

<sup>33</sup> En dels dramatisk nedgang i antall enkeltvedtak er skjedd i de fleste av de medvirkende kommunene – fra 8 - 5% til 2-3%, ei endring både skolesjefer og en del av spesialpedagogene mener er rett, men da med stabile rammer som klar forutsetning. (Landsgjennomsnitt: 5,5% (NOU 2003:16 "I første rekke" s. 89.))

er arkitektoniske endringer som også er ment å understøtte endringer i opplæringa: et landskap med flere grupper elever, flere lærere, andre arbeidsformer. Andreas refererer til at disse endringene skjer, både som følge av føringer i L 97 og ønsker fra skolesjefen og deler av kollegiet. Evalueringa av R 97 peker på at L 97 synes å ha hatt langt større gjennomslag på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet (Haug 2003:70), og flere av de forskerne som deltok i evalueringa, konkluderer med behov for fornying av trinnet.

Ved Kathinkas skole, en barneskole med flere paralleller, er en vital rektor. Skolen har gjennomført og gjennomfører ulike endringsprosesser og utnyttet bl.a. muligheter som lå i Samtak som prosjekt. Her er de bevisste grep om systemrettede tiltak. Her er styrkingstimer for elever med behov for særskilt tilrettelegging, noe som i hovedsak skjer i grupper sammen satt til *ulike* formål. Men, sier hun, hvis elever ikke vil gå ut i gruppe, er det jo ingen vits. Elever lærer neppe så mye da! Det legges vekt på å begrunne tiltak og organisering overfor både elev og foreldre, noe som slik sett står i kontrast til hovedfunn i Kvernmos undersøkelse, der 12 elever fra 3. – 6. klasse ble intervjuet om sine erfaringer med spesialundervisning.

De få elevene som føler de har medinnflytelse over egen skolesituasjon, opplever denne mer positivt enn de øvrige elevene. For elevene uten innflytelse, følte ikke spesialpedagogiske tiltak som noen lettelse. Skolehverdagen er og blir en overveiende negativ opplevelse for disse elevene (Kvernmo 1991:111).

Elevmedvirkning blir slik sett et sentralt stikkord. Ved Kathinkas skole avvikles det også årlig lese- og skrivekurs med ulikt innhold og omfang, begrunnet ut fra de deltakende elevers ulike behov. Elever melder seg her på og det inngås kontrakt. Her er elevperspektiv på tiltak og også et tydelig systemperspektiv.

Anton (25) er i sin første jobb, headhuntet nærmest, fordi han er mann og spesialpedagog. Han har det daglige ansvar for gjennomføring av opplæring for to elever med omfattende atferdsvansker. Klasserommet ble etter hvert betent for de to guttene: det ble beheftet med for mange nederlag. Så danner de to elevene ei egen gruppe, har dels også undervisning/aktiviteter alene med Anton eller assistenten, men, sier Anton, klassestyrer og han prøver ut arenaer og aktiviteter der samhandling med klassen kan fungere godt: utedager, matlaging osv. Det dels segregerte opplegget er begrunnet i elevenes behov for mestring, ikke klasselærers behov for å skille ut elever med omfattende atferdsvansker, jf. en av konklusjonene fra Nordahl og Overland (1998) si evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune:

I dette materialet er overrepresentasjonen klart i spesialklasser der omlag 4 av 5 elever er gutter. Dette kan tyde på at en del av disse spesialklassene i praksis fungerer som tiltak for gutter med atferds- og læringsproblematikk samt lav skoleinteresse (Nordahl og Overland 1998: 146).

Her er m.a.o. ulike begrunnelser for oppretting av egne grupper: som homogeniseringstiltak i forhold til klasse, eller, som Anton vektlegger: andre rammer for å gi bedre muligheter for mestring. På Antons skole organiseres ellers spesialundervisning på ulike vis, i klasse og i grupper.

Organisering av spesialundervisninga er i denne studien begrunnet på ulike vis – *i skolens egenart*, elever tas ut i grupper, dels kombinert med tolærersystem, der organisering av vanlig opplæring legger premisser for organisering av spesialundervisning. Organisering begrunnes også i *elevenes egenart*, som for Antons to elever som danner en egen gruppe. Flere begrunner organisering i *oppgavens egenart*, dvs. til hvilke formål er det hensiktsmessig at elevene er alene med spesialpedagog ei økt, til hvilke formål er to-/flerlærersystem gagnlig osv. Haug (2003:64) oppsummerer fra evaluering av L 97:

Den vanlegaste modellen for organisering av spesialundervisning var å gjø denne undervisninga vekselvis både utanfor og innanfor klassa, ofte ut frå ei ad hoc-vurdering.

Ut fra mine data synes valg mellom ulike organiseringsformer ikke være et utslag av tilfeldige eller pragmatiske valg: valgene framstår i hovedsak som faglig begrunnede ut fra de tilgjengelige rammer, moderert i forhold til organisering av opplæring generelt, samtidig som her er refleksjoner knyttet til ønskede endringer. Omlegging av vanlig opplæring er skjedd ved flere av skolene, noen for lengst, noe som gjør det enklere for spesialundervisninga å "forhandle seg inn". Anna har lang tradisjon på å differensiere undervisninga: tilpassing synes representere en ordinær, dvs. kjent og selvfølgelig utfordring. Så også for Randi. Randi har sin jobb ved en skole som under ulik ledelse har vektlagt – først integrering, siden utvikling av den inkluderende skole, og har gjennomført ulike prosjekt i den sammenheng, bl.a. under Samtak-paraplyen. Nordahl og Overland (1998) konkluderer slik når det gjelder forholdet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning:

Samlet innebærer dette at spesialundervisningen ikke kan analyseres og eventuelt forbedres uten at en samtidig ser på sammenhengen med den ordinære opplæringen. Dette kan indikere at en del av problemene i spesialundervisningen i Oslo best kan møtes i den daglige pedagogiske praksis i klasserommet. Det vil her være sentralt å drøfte hvilket innhold den ordinære opplæringen har, hvordan denne opplæringen drives og hvilke toleransegrenser som eksisterer i skolen (Nordahl og Overland 1998: 150).

Svært mange av disse 8 spesialpedagogene i mitt utvalg er blant endringsagentene på sine respektive skoler når det gjelder endringer i såkalt "vanlig undervisning". Slik sett bryter de på ulike vis med det etablerte bilde av spesialpedagogen; spesialpedagogen med den ene eller de få elever, ute av klasserommet og i hovedsak problemorientert.

### **Avrundning: Spesialpedagogen – opp mot si tid?**

- "Are we sitting too comfortably," spør Andy Convery (1999), "listening to teachers' stories?" Han viser til at læreres fortellinger ofte fokuserer på "what I am not", med aktiv bruk av de generaliserte andre, dvs. antagonistiske grupper av lærere, for å stadfeste egen identitet. Så også her. Noen av informantene bruker uttrykk som "tradisjonell" spesialpedagog, "typisk", "innsnevra" og "reinhekla" spesialpedagog som kontrast til oppfatningen av seg selv som spesialpedagog.

Data fra studien bidrar til sprekkdannelser i det "hermetiserte" bildet av spesialpedagogens virke i grunnskolen. Data illustrerer og eksemplifiserer ulike sider ved det å være spesialpedagog, noe som nærliggende nok både er preget av den enkeltes personlighet, kunnskaper, oppfatninger og spesifikke interesser, men også av den kontekst som spesialpedagogen er en del av, dvs. elever, klasser, skoler og kommuner. I tillegg er her også et tidsperspektiv: spesialundervisning tidligere og spesialundervisning nå, relatert også til de statlige føringer i form av lovverk, læreplan osv.

Studien generer også mange andre tema som inngår i drøfting av spesialpedagog som profesjon, så som etiske/verdimessige aspekt, kunnskapssyn, og syn på betydning av kunnskap, oppfatninger om jussen og spesialpedagogikken, altså et velferdsspørsmål, internt og eksternt samarbeid, læremidler og skolens oppgaver og løsninger når det gjelder elever med svært omfattende behov for tilrettelegging. Skolesjefenes oppfatninger og føringer i feltet har også gitt interessante og tankevekkende utfylling og nyansering av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og i dette: spesialpedagogens virke. Skolesjefene er for øvrig viet et eget kapittel i avhandlinga; en nekrolog nærmest! (Jf. endring fra 3-nivå til 2-nivå organisering i en del kommuner.) Disse 8 spesialpedagogene har ulike liv og yrkesliv. De har selv – selvfølgelig – hatt styring på hva de ville fortelle og ikke. Det bildet av spesialpedagogen i grunnskolen som framkommer ut fra deres fortellinger, bidrar til et motbilde til det etablerte bildet av

spesialpedagogen. Det genereres et bilde av spesialpedagogen som synes opp mot si tid. Så er det jo et tankekors – handler det om disse 8 spesialpedagogenes egenart, eller er det snarere metodens egenart?

## Referanser

- Aristotleles: *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker (1999).
- Convery, A. (1999): "Listening to teachers's stories: are we sitting too comfortably?" *Qualitative Studies in Education*, 199 Vol. 12, NO 2, 131 – 136. Taylor & Francis Ltd. International Journal of Qualitative Studies in Education.
- Eggen, N.A. (1999): *Godfoten. Samhandling – veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Fontana, a. and J.H. Frey: "The Interview: From structured Questions to Negotiated Text." In Denzin, N.K. og Y.S. Lincoln (2000): *Handbook of qualitative research*. USA: Sage Publications Inc.
- Goodson, I.F. (1996): *Att stärka lärarnas röster*. Stockholm: HLS Förlag.
- Goodson, I.F. (2000): *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (1998): *Myrlandet. Spesialundervisning i grunnskulen 1965 –1991*. Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda: Forskningsrapport nr 32 1998.
- Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Kvernmo, G.A. (1991): *Spesialundervisning – en lettelse eller byrde for elevene?* Hosle: Hovedoppgave til 3. avdeling spesialpedagogikk. SSLH 1991.
- Ness, F.D. (1998): *Tales of Norwegian Physical Education Teachers: A Life History Analysis*. Dr.gradsavh. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Nordahl, T. og T. Overland (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo, NOVA: Rapport 20/98.
- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- Skrtic, T.M. (1991): *Behind special Education. a Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. USA: Love Publishing Company.
- Skrtic, T.M. (1995): *Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. NewYork and London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Stangvik, G., A.L. Rønbeck og O. Simonsen (1998): *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid. En undersøkelse av elever som får spesialundervisning gjennom enkeltvedtak i fem kommuner*. Alta: HiF-forskning 1998:10.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *St.meld. nr 30 (2003-2004) "Kultur for læring."*

## Sjangrer og stemmer i forandring

Mapper og refleksjonsskriv som redskap i utviklingen av språklige og faglige identiteter i lærerutdanningen.

Jon Smidt, professor ved HiST ALT [Sesjon B2 – Fag- og yrkesdidaktikk]

Læring handler, slik Lave & Wenger (1991) ser det, om å bli aktiv deltaker i ulike *praksis-fellesskap* (*communities of practice*). I lærerstudiet blir studenter deltakere blant annet ved å gå inn i en rekke akademiske sjangrer som tekstanalyser, teorioppgaver, prosjektrapporter og eksamensbesvarelser. Men også på universitet og høyskoler endrer sjangrer seg med rådende strømninger, lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Eksempelvis har ideer om *skrivning som redskap for refleksjon* i økende grad fått innpass i lærerutdanningen, og *mappevurdering* er på full fart inn i skole og lærerutdanning. Det er derfor rimelig å se nærmere på de normene og forventningene som utvikler seg i arbeidet med mapper og refleksjonsskriving.

I denne artikkelen skal vi se nærmere på den faglige diskursen som refleksjonsskriv i mapper åpner for<sup>34</sup>. Konkret skal vi ta for oss norsk-mappene til to ganske ulike lærerstudenter, den foreløpige mappa de leverte og fikk tilbakemelding på etter første år i grunnutdanningen, og den endelige presentasjonsmappa de leverte til vurdering etter andre år. Undersøkelsen viser hvordan studenter på litt ulike måter tolker *kravene til fagdidaktisk "refleksjon"*, og spesielt *hvordan utviklingen av språklige og faglige identiteter ("stemmer")* henger sammen med *hvordan de oppfatter seg sjøl i forhold til tema, form og formål ("posisjonering")*. Studien kan ses som et bidrag til å se muligheter og problemområder i mappevurdering og refleksjonsskriving, nødvendig blant annet for å kunne drøfte krav og vurderingskriterier.

### Teoriramme

Den følgende studien bygger på sosiokulturelle teorier om læring, språkutvikling og sjanger (se for eksempel Lave & Wenger 1991, Säljö 2000, Ongstad 2004). Ganske særskilt bygger den på Mikhail Bakhtins syn på skriftlige og muntlige ytringer (Bakhtin 1981, 1986/1998). For Bakhtin er språket, "ordet", fundamentalt dialogisk. Den individuelle ytringen, muntlig eller skriftlig, bærer alltid med seg andres stemmer - andres tanker, syn på verden, stiltrekk og uttrykksmåter. Slik Bakhtin ser det, er likevel enhver ytring unik. Den som ytrer seg, inntar en selvstendig posisjon i den uendelige kjeden av ytringer som utgjør en kultur, når hun eller han går i dialog med alt som er sagt før, og med tenkte mottakere og svar. Slik åpner Bakhtins teori for en forståelse av at skriftlige ytringer er tvers igjennom kulturelt og sosialt skapte, uten å miste den enkelte ytringen og den som ytrer seg av syne (Bakhtin 1998:13 ff).

"Learning and a sense of identity are inseparable," skriver Jean Lave og Etienne Wenger (1991). Empiriske studier (Freedman et al. 1989, 1994, Ivanic 1998, Ongstad 1997, 1999, Sjøhelle upubl., Eik-Nes upubl.) viser hvordan læring og identitet henger sammen når

---

<sup>34</sup> Denne studien er en del av en mer omfattende undersøkelse av lærerstudenters sjølposisjonering i fagdidaktiske sjangrer med tittelen "Jeg – en lærer?!". Målet for det større prosjektet er å skaffe mer kunnskap om hvilken betydning skrivning kan ha for lærerstudenters utvikling av læreridentitet generelt og norsk-lærerprofesjonalitet spesielt. Undersøkelsen tar for seg skrivning i ulike skriftlige sjangrer i lærerstudiet - fagoppgaver som elevtekstanalyser og fagessays i tillegg til refleksjonsskriving av ulike slag - og prøver å finne ut hvordan ulike studenter forholder seg til normene for faglig skrivning slik de tolker dem. Materialet ble samlet inn i en storklasse i grunnutdanningen på Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning fra høsten 2001 til våren 2003, med spesielt fokus på studentene i fire praksisgrupper (seksten studenter i starten), og består av studentenes foreløpige norsk-mapper etter første år, intervju med elleve av studentene om skrivning og mappearbeid om høsten det andre året, og de endelige norsk-mappene til disse elleve ved slutten av andre år. Noen andre deler av materialet fra dette prosjektet er presentert i Smidt 2004.

studenter prøver ut skrivemåter og sjangrer de møter på universitet og høyskoler<sup>35</sup>. Roz Ivanic (1998) viser hvordan skrivende studenter konstruerer *diskursive identiteter* gjennom skriving, i dialog med ulike ”stemmer” for eksempel fra faglitteratur de har lest, og skriftlige sjangrer de har vært i kontakt med. Identitet konstrueres altså *språklig*, diskursivt, i et sosialt og kulturelt rom, hevder Ivanic, men enkeltmennesker posisjonerer seg forskjellig i språk og sjangrer alt etter hvilke erfaringer de har fra tidligere liv.

Sigmund Ongstad (1997, 2004) har fulgt opp Bakhtins dobbeltperspektiv på det individuelle og det kollektive og snakker om elevers og studenters *sjølposisjoneringer* i sosiokulturelle sjangrer<sup>36</sup>. I en videreutvikling av Bakhtins syn på ytringer og sjangrer understreker Ongstad at enhver ytring har tre dimensjoner: Den *handler om noe – refererer* til verden på en eller annen måte. Den har en *form*, det Bakhtin kaller *ekspressivitet*. Og den er rettet til noen, som en språklig *handling* – det er ytringens *adressivitet* (Bakhtin 1998:27,39, Ongstad 2004:98f). I min analyse av elevers mappepresentasjoner og refleksjonsskriv har jeg, som vi skal se, nytte av denne triadiske tankemodellen. Den hjelper meg til å se hvordan studentene posisjonerer seg i forhold til *fag, språklige forbilder* og det de oppfatter som *hensikten* med mappa.

## Hva slags mapper?

Slik Bakhtin ser det, er vi alltid i sjangrer – ”talesjangrer” kaller han dem (Bakhtin 1986/1998). Sjangrer er mønster for sosial handling (Miller 1984, Ongstad 1997), som når studenter presenterer seg i mapper og refleksjonsskriv for å vurderes faglig av en faglærer. Vi må altså regne med at mapper og refleksjonsskriv etablerer seg som nye sjangrer i lærerutdanningen. Ganske fort har det utviklet seg ulike sjangernormer i ulike fag og på ulike utdanningsinstitusjoner, iblant også i ulike fag på samme institusjon. Tar vi et sveip omkring i landet for å se hva som legges i begrepet mappevurdering, finner vi ingen enhetlig praksis og heller ikke en felles forståelse av målet med slik vurdering. Det er ikke sikkert det er nødvendig (kanskje ikke engang ønskelig) at mappevurdering praktiseres helt likt i alle fag og alle typer av studier, men det er iallfall nødvendig for den faglige kommunikasjonen at vi vet hva vi snakker om, og hva vi er enige eller uenige om. Jeg tror derfor det kan være nyttig å sortere de ulike variantene av mappevurdering<sup>37</sup>.

Så langt jeg kan se, finnes det i dag to ytterpoler i forståelsen av mappevurdering. I den ene enden (A) finner vi dem som legger all vekt på læringsprosessen. Da er mappa først og fremst et arbeidsredskap for studentens faglige utvikling. Faglig arbeid av ulike slag legges inn i mappa underveis i studiet, ofte med respons av faglærer eller medstudenter og eventuelt i flere versjoner med omarbeiding. Faglærer følger arbeidsprosessen og vurderer *den* like mye som de endelige produktene. I en totalt annerledes forståelse av mappevurdering (B) er mappa rett og slett en samling definerte arbeidsoppgaver fra studiet. I noen tilfeller kan oppgavene ha fått respons og blitt omarbeidd før innlevering, men i mappa vurderes hvert bidrag som et selvstendig faglig arbeid. Modell A legger opp til ”underveisvurdering” i egentligste forstand. Den

---

<sup>35</sup> Nancy Eik-Nes (upubl.) bruker på en spennende og fruktbar måte Wengers – og også Ivanics - teorier om identitet til å studere dr.ing.-studenters loggbøker på engelsk.

<sup>36</sup> I tidligere studier av elevers skriving har jeg sett på hvordan elever posisjonerer seg individuelt i sosialt gitte *skriveroller* (Smidt 1997ab, 2002). Her bygger jeg i tillegg til Bakhtin på tradisjonen fra George H. Mead, bl.a Erving Goffman. Goffman (1959, 1974) beskriver hvordan mennesker presenterer seg sjøl for omverdenen ut fra hvordan de tolker situasjonene de befinner seg i, og signalene om hvilke normer og regler som gjelder der. Slik jeg ser det, er dette direkte relevant for å forstå elevers og studenters forhold til de sjangrene og skrivesituasjonene de møter i skolen eller i studiet.

<sup>37</sup> Dette gjøres langt grundigere i en ny bok redigert av Olga Dysthe og Knut Einar Engelsen (2003). Olga Dysthe har ellers skrevet om mappevurdering i flere sammenhenger, bl.a. i Dysthe 1993, 1999, 2001. Se også Ongstad 2004:179ff.

gir studenten stort faglig ansvar og mulighet til selvstendig arbeid, men er krevende, også for faglærere som skal følge prosessen og vurdere arbeidet fortløpende. Modell B er oversiktlig, men gir studenten lite handlingsrom, og er i praksis lite annet enn et visst antall hjemmeoppgaver levert til vurdering sammen, istedenfor hver for seg.

De lærerstudentene vi møter i denne studien, har mappevurdering av et tredje slag. I løpet av grunnutdanningen arbeider de med oppgaver i mange sjangrer, og det er lagt opp til at de skal bruke skriving aktivt i studieprosessen, både i forbindelse med faglitteratur, skolepraksis og ulike oppgaver. Det meste av dette tar de vare på i en arbeidsmappe. Underveis redigerer de også en *presentasjonsmappe* med utvalgte arbeid som skal vise ulike sider av deres fagstudium og faglige utvikling. Normalt inneholder presentasjonsmappa tre til fem bidrag. I tillegg kommer en *innledning* som presenterer mappebidragene og forklarer hva studenten ønsker å vise med dem, og *refleksjonsskrivene* som følger hvert av bidragene. I denne modellen er det ikke bare gjennom de utvalgte enkeltarbeidene studenten viser sin faglighet, men minst like mye i refleksjonsskrivene. Derfor vurderes også mappa helhetlig. Slik var føringene som disse studentene møtte i en skriftlig instruks om mappevurderingen det andre året (utdrag):

**Innholdet i mappa:**

Til innleveringsmappa velger du sjøl ut 3-5 arbeid fra de to åra du har hatt norsk i lærerutdanningen. Minst to av bidragene skal være fra andre studieår. Ulike sjangrer skal være representert, for utvalget du gjør, skal vise bredden i din norskfaglige kompetanse. Mappa skal ha en *innledning med begrunnelse for utvalg av tekster*. Alle arbeidene skal ha et *refleksjonsskriv* med begrunnelse for valget, vurdering av arbeidet, refleksjoner over hva du lærte av det osv.

/.../

**Vektlegging og vurdering:**

Mappa vurderes som *helhet*, og det settes ikke karakterer på enkeltbidragene. *I vurderingen legges det vekt på din evne til å reflektere over det du har gjort og lært i studiet, og din evne til å sette kunnskaper, praksiserfaringer og teori inn i en sammenheng. Din evne til å presentere et stoff for en utenforstående leser vil også telle med. Du bør gjøre det klart for leseren hva du ønsker å vise med et bestemt bidrag. Dersom du vil fokusere på hvordan et bidrag har blitt forbedret, kan det være aktuelt å ha med flere utkast og forklare hvilke endringer du har gjort i forhold til eventuell veiledning og respons. Framstillingsmåten blir vurdert i tråd med vanlige krav til en god fagtekst.*

Vekten i denne formen for mappevurdering ligger altså ikke minst på den konstruksjonen av kunnskap som kan skje når studenter *reflekterer* over egne og andres erfaringer i pedagogiske situasjoner, i skolen og på høyskolen, og det de leser i faglitteraturen. Mulighetene i denne varianten av refleksjonsmapper – iallfall mulighetene slik de er *tenkt* -, kan vi oppsummere i tre punkt ved hjelp av den triadiske modellen:

1. (*innholdsida*) Mapper og refleksjonsskriv gir studenten en mulighet til å konstruere en forståelse av faget eller studiet sitt.
2. (*formsida*) Mapper og refleksjonsskriv gir studenten en mulighet til å utvikle egne faglige stemmer.
3. (*handlingssida*) Mapper og refleksjonsskriv gir studenten en mulighet til å presentere det hun har lært og seg sjøl som fagperson for andre.

La oss nå vende oss til studentene Birgitte og David. Vi begynner med å se på hvordan de presenterer andre års norskmappa. Deretter skal vi se hvordan de posisjonerer seg etter første og etter andre år i refleksjonsskrivene til et av bidragene. Min tanke er at hva de tar opp (*innhold/referanse*), hvilken stil de velger å uttrykke seg i (*form/ekspressivitet*), og hvilken hensikt presentasjonen - og dermed mappa - ser ut til å ha for dem (*handling/adressivitet*), til sammen gir et bilde av hvilke krav og hvilke muligheter studentene ser i mappesjangeren, og hvordan de ser på seg sjøl som skrivere og vordende lærere.



## Forståelsen av faget og studiet - mappenes innhold

Studenter konstruerer et bilde av faget og studiet sitt i mappa – i mappa som helhet og i de enkelte refleksjonsskrivene. Det skjer gjennom utvalget av bidrag og begrunnelser for utvalget, ved å fokusere på det de oppfatter som særlig viktige tema, og ved å finne eller bygge linjer og sammenhenger mellom praksiserfaringer, praktiske oppgaver, diskusjoner, forelesninger og faglitteratur.

**Birgitte** har med fire bidrag: først en analyse av en elevtekst fra en skrive dag i første klasse, så et fagessay om motivasjon skrevet med utgangspunkt i egne skoleerfaringer helt i begynnelsen av studiet. I tillegg har hun med en fagtekst om lesing i skolen og en fagtekst om norsk for minoritets elever bygd på praksiserfaringer i en mottaksklasse. Hun har også skrevet et ekstra refleksjonsskriv om den muntlige presentasjonen av disse praksiserfaringene. I begrunnelsene for utvalget ligger vekten på det hvert av bidragene viser om den kompetansen Birgitte mener å ha bygd opp gjennom studiet, og på temaenes relevans for en vordende norsklærer:

På den måten får jeg vist hvordan jeg kan bearbeide en tekst /.../ ”/.../ analyse av elevtekster er en såpass viktig del av det å være norsklærer, og jeg vil på denne måten vise at jeg har kompetanse når det gjelder akkurat det. (Mine kursiveringer.)

Om fagessayet:

/.../ jeg vil på den måten vise hvor mye jeg har utviklet meg ved å reflektere over hva jeg ville gjort annerledes om jeg hadde fått den samme oppgaven i dag. (Mine kursiveringer.)

I Birgittes mappe framstår lærerutdanningsfaget norsk som et *didaktisk rettet fag* med fokus på *elevers skriving* (bl.a. respons) og *lesing* og *språkutvikling* (norsk som andrespråk) og på *egen utvikling skriftlig og muntlig*. Studiet framstår som *bygging av kompetanse* spesielt gjennom skriftlige og muntlige oppgaver (der også faglitteratur trekkes inn), og praksiserfaringer.

**David** har med fem bidrag i den endelige mappa si: I tillegg til et essay om utfordringer i læreryrket og en skrive dagstekst om fantastisk litteratur for barn har han med en tekst om tilpassing og inkludering, egentlig skrevet som pedagogikkoppgave, men med norskfaglig refleksjon, en barnebokanalyse fra første år og en tekst om punktpraksis i norsk, som dreide seg om litteraturundervisning. Begrunnelsene for utvalget skiller seg fra Birgittes ved å være mer tydelig instrumentelle: Han har med tekster han er særlig fornøyd med, eller som han måtte ha med for å fylle oppstilte krav til mappa:

Dette individuelle bidraget er jeg *veldig fornøyd med /.../*. (Mine kursiveringer).

Om pedagogikkoppgaven:

Grunnen til at jeg vil ha med det bidraget, er at *man må ha to bidrag* fra i år /.../”. ”Denne analysen [barnebokanalysen] er helt klart *blant de beste arbeidene* jeg har gjort i norskfaget. Det at teksten står på nynorsk var med på å gjøre dette til *et av de sikreste bidragene i mappa*. (Mine kursiveringer).

Norskfaget i lærerutdanningen framstår i Davids mappe som ulike *fagemner* gjerne knyttet til *lærerrollen*, men framfor alt til *oppgaver på høyskolen*, spesielt til skriveoppgaver i ulike sjangrer, som ”fagtekst”, ”analyse” og ”essay”. Studiet framstår langt på vei som *en serie oppgaver som skal løses, og krav som skal oppfylles*.

## Stemmer og handling – mappenes form og bruk

Bildet en tegner, henger uløselig sammen med hvordan en uttrykker seg og hvordan en oppfatter hensikten med det en gjør. Slik åpner Birgitte sin mappepresentasjon:

Ja, så er den ferdig – norskmappa mi. Dette jeg nå har levert fra meg er en samling av ulike tekster jeg har jobbet med i de to årene jeg har hatt norsk på lærerskolen. Jeg er altså straks ferdig med norsk, og kan jobbe som norsklærer i barne- og ungdomsskolen, noe som er en litt skremmende tanke. Til tross for at jeg har lært utrolig mye de to årene jeg har gått på lærerskolen, føler jeg at jeg ennå har veldig mye mer igjen å lære. Norsk omhandler jo så mye forskjellig! En skal i tillegg til det opplagte som lese- og skriveopplæring, ha kunnskap om film, mediekunnskap, drama, IKT, bildeanalyse og norsk som andrespråk for å nevne noe. Så jeg vil nok aldri føle meg utlært som norsklærer, og ikke som noen annen lærer heller for øvrig, og det er kanskje en bra ting? Det vil i hvert fall si at jeg hele tiden er interessert i å lære noe nytt som kan gjøre meg til en enda bedre lærer. [B siterer så L97 om norskfaget før hun går over til å presentere bidragene i mappa.]

## Og David:

Dette er den endelige mappa i norsk, og jeg håper disse bidragene ville være med på å gi et riktig bilde på hvor jeg nå står som norsklærer. I den foreløpige mappa i fjor, hadde jeg med fire bidrag. I år har jeg valgt å ta med fem bidrag. Årsaken til det er at jeg stiller sterkere med fem bidrag enn med fire. Tre av arbeidene hadde jeg også med i fjor, og grunnen til at jeg valgte å bruke dem i år, er at disse er blant de tekstene jeg er aller mest fornøyd med. Disse fem bidragene bidrar til å få en variert oversikt over arbeidene i løpet av de to ”norskårene” og min egen utvikling. Det er også ved arbeidet av disse oppgavene at jeg selv føler at jeg har lært mest. [I neste avsnitt går D inn på hvert av bidragene og forklarer hvorfor han har valgt å ta det med.]

Birgitte åpner i en personlig tone: ”Ja, så er den ferdig – norskmappa mi.” Snarere enn en formell henvendelse til en sensor gir anslaget inntrykk av en logg eller et personlig brev til faglæreren. Selvsagt er Birgitte seg bevisst at hun leverer fra seg en mappe til vurdering, men mens noen av Birgittes medstudenter mer formelt snakker om hva ”mappa inneholder”, framstår Birgitte som mer aktivt handlende når hun skriver at hun har ”*levert fra [seg] /.../ en samling av ulike tekster [hun] har jobbet med*” (mine kursiveringer). Karakteristisk for Birgittes innledningsavsnitt i forhold til enkelte andres er også at Birgitte ikke starter med å presentere innholdet i mappa, men med refleksjoner rundt det å være ”ferdig” norsklærer – ”en litt skremmende tanke,” som hun sier. Hun tar altså et skritt tilbake, ser på det hun har lært og forstått om norskfaget, betrakter seg sjøl og sin egen faglige utvikling og konstaterer at hun ”ennå har veldig mye mer igjen å lære”. Vi definerer hvem vi er bl.a. gjennom ”historien om egen utvikling”, sier Etienne Wenger (1998:149), og Birgitte posisjonerer seg tydelig her som en lærerstudent på vei til å bli norsklærer.

Tydligere enn de fleste av sine medstudenter henvender David seg til en vurderende instans: ”Dette er den endelige mappa i norsk, og jeg håper disse bidragene ville være med på å gi *et riktig bilde på hvor jeg nå står som norsklærer.*” Påfallende er innslaget av strategisk tenking: ”I den foreløpige mappa i fjor, hadde jeg med fire bidrag. I år har jeg valgt å ta med fem bidrag. Årsaken til det er at *jeg stiller sterkere med fem bidrag enn med fire.*” Innledningen hans er på mange måter et svar på de instruksene og anbefalingene som ble gitt om mappene, for eksempel at mappa burde vise bredde og gi et inntrykk av studentens faglige utvikling. David skriver at ”bidragene *bidrar til å få en variert oversikt over arbeidene* i løpet av de to ”norskårene” og min egen utvikling.” (Mine kursiveringer). Gjennomgående er David opptatt av å framstå som en student som oppfyller kravene på høyskolen, og som har lært og utviklet seg gjennom studiet.

Studentene *posisjonerer seg* altså i mappepresentasjonene sine gjennom *hva de skriver om, hvordan de uttrykker seg, og hva slags handling de utfører* gjennom det de skriver. Alle er, som rimelig kan være, preget av at de presenterer en mappe som skal vurderes som del av eksamen, og på ulike måter står alle i dialog med krav og instruksjoner de har fått om mappevurderingen, men det er forskjell på hvordan de presenterer seg som studenter og – ser det ut til - hvordan de ser på mappa si. Eksempelene viser at mappepresentasjonene for noen studenter

gir mulighet til å ta et skritt tilbake og se på sitt eget arbeid og sin egen faglige utvikling og i norskfaget, i forhold til et framtidig arbeid som norsklærer.

## Refleksjon til ”skrivedaysteksten”

For å komme nærmere inn på hvordan lærerstudenter bruker refleksjonsskrivingen i mappene, og hvordan de posisjonerer seg faglig i denne sjangeren, skal vi ta for oss Birgittes og Davids refleksjonsskriv til et bidrag som begge tok med både i den foreløpige mappa og i den endelige. Det er refleksjoner rundt en fagtekst skrevet i en obligatorisk skriveprosess om våren i det første studieåret. Da hadde disse lærerstudentene ”skrivet dager”, organisert som en arbeidsprosess over to dager. Den første dagen fikk de velge ett av to temaområder – om arbeid med skriftlig fortelling i skolen eller om fantastisk litteratur for barn og unge - og fikk anledning til å forberede seg gruppevis på dette temaet med alle hjelpemidler tilgjengelige. Neste dag fikk de en konkret skriveoppgave innenfor det valgte temaområdet og skrev individuelle fagtekster med innlagt grupperespons.<sup>38</sup> Etter disse skrivet dagene fortsatte skriveprosessen med skriftlig respons fra faglærer på fagteksten og med omarbeiding av teksten etterpå. Birgitte valgte å analysere en fortelling skrevet av en åttendeklassing, å drøfte relevant respons til eleven og å skrive om hvordan en som norsklærer kan hjelpe elever til å bygge opp kompetanse til å skrive gode fortellinger. David valgte å skrive om fantastisk litteratur med utgangspunkt i en analyse av utdrag fra Lindgrens *Bröderna Lejonhjärta* og Rowlings *Harry Potter og de vises sten*. Begge legger i norskmappa ved førsteutkastet fra skrivet dagen med lærerespons og sin egen omarbeidde andreversjon av denne fagteksten. Siden vi også er interessert i å se hvordan studenter (eventuelt) lærer seg å bruke nye sjangrer og utvikler ”stemmer” gjennom studiet, skal vi sammenlikne refleksjonsskrivene i den foreløpige mappa etter første studieår og i den endelige norskmappa mot slutten av andreåret.

### Birgitte om skrivet dagsteksten

Birgittes ”refleksjonsnotat” i *den foreløpige mappa* er omtrent en maskinskrevet side lang og handler mest om arbeidsprosessen på den andre skrivet dagen. Hun forteller hvor vanskelig hun synes det er å konsentrere seg på slike dager:

*.../ Jeg har alltid hatt problemer med å skrive tekster på slike dager hvor vi må sitte konsentrert på skolen og skrive i flere timer. Selv om det er helt stille rundt meg og jeg ikke blir forstyrret av noe, så får jeg ikke til å konsentrere meg under slike forhold. Jeg føler også alltid at jeg har veldig god tid, og det kan kanskje være noe av grunnen til at jeg ikke skriver så mye i begynnelsen av dagen? Dette er noe jeg må jobbe videre med, og den måten jeg kan gjøre det best på, er om vi får flere slike skrivet dager. .../*

Birgitte fortsetter å reflektere over egne skriveproblem og skrivestrategier og forklarer hvorfor teksten hun skrev ikke ble ”særlig bra”. Den ble ”ikke noe jeg er stolt av,” derfor har hun også lagt en del arbeid i omarbeidingen, sier hun, uten å gå konkret inn på hva hun har forandret og forbedret.

Dette refleksjonsskrivet framstår som *en logg til faglærer* med forklaring til at teksten ikke ble bedre enn den ble, kanskje delvis et *svare på lærerens respons* på førsteutkastet, der han påpekte en del muligheter til forbedringer. Samtidig bruker Birgitte altså refleksjonsskrivet til å *diskutere sine egne skrivestrategier og presenterer seg* som en student som gjerne vil ”jobbe videre med” det som er vanskelig.

Birgittes refleksjonsskriv i *andreårsmappa* framstår som en annen slags tekst – og altså en annen handling - enn skrevet i den foreløpige mappa. Mens skrevet i første klasse nærmest er

---

<sup>38</sup> Dette er for øvrig også modellen for avsluttende eksamen i norsk på HiST ALT.

en logg til faglæreren om problemer hun hadde i skriveprosessen, skriver hun i andre klasse snarere en fagdidaktisk tekst om skrivning og skriveundervisning, der hun posisjonerer seg både som bevisst norsklærer og som engasjert lærerstudent med ”riktige” meninger om skrivning i skolen – over tre maskinskrevne sider pluss referanser. Fagteksten signaliseres allerede i åpningen, der Birgitte siterer Sylvi Penne (2001): ”Tolkning er søking etter mening – etter å forstå – både teksten og, gjennom teksten, det livet vi til enhver tid er deltaker i.” Og så tar hun på seg lærerbrillene og skriver:

Når jeg skal se på en elevtekst er det viktig for meg å først se på *innholdet* i teksten, hva er det eleven vil si med denne teksten? Her må en prøve å se bort fra eventuelle skrivefeil og dårlige formuleringer. En kan lære mye om eleven, hva han/hun er opptatt av og mener om den verden vi lever i ved å studere en elevtekst. Det har jo hendt at elever har gitt ulike beskjeder til læreren gjennom elevtekster, og det er også en god grunn til å finne temaet i teksten. Deretter vil jeg plukke ut det jeg mener eleven mestrer og som eleven burde få skryt for. Alle elevene har helt klart behov for å bli fortalt hva de er flinke til, og det er noe som er viktig for at de skal få et positivt syn på faget, noe som igjen kan føre til framgang. En må som lærer også finne områder hvor eleven kan utvikle seg, uansett om det er en svak eller sterk elev. Til slutt kan en se på feilene eleven gjør og om det er noen av dem som går igjen eller om det kun er slurvefeil. De feilene som går igjen må en prøve å få oppklart med eleven så raskt som mulig. /.../

Det er verdt å stoppe opp litt ved stemmene i denne innledningen. Det er ingen grunn til å tvile på at det er Birgittes egen holdning til elevtekster vi møter. Samtidig er dette helt på linje med den rådende holdningen til elevtekster og respons blant norsklærerne på den lærerutdanningsinstitusjonen der hun går. Med Bakhtin kunne vi si at Birgitte har tilegnet seg eller *appropriert* faglærers og pensumlitteraturens stemmer (Bakhtin 1998:32f, Ivanic 1998:84ff). Det er intet merkelig med det, selvfølgelig. Slik, ved å overta andres kunnskap, innsikt og holdninger, er det vi lærer i de fleste sammenhenger. Og spesielt i vurderingssituasjoner har studenter til alle tider reproduert ”godkjent” kunnskap og rådende fagsyn. Men nettopp derfor er det interessant å spørre om refleksjonsskriv i mappevurdering legger opp til at studenter i større grad enn ved tradisjonelle vurderingsformer gjengir ”offisielle sannheter”, eller om mappene tvert om åpner for at studentene i større utstrekning stiller kritiske spørsmål til det de har lest og lært, eller setter det i forbindelse med egne erfaringer og annen kunnskap.<sup>39</sup>

Birgittes refleksjonsskriv gir ikke noe entydig svar på det. I teksten møtes mange stemmer. Vi merker dem tydelig i et avsnitt der Birgitte skriver om prosessorientert skrivning:

Om elevene i en klasse skal bruke prosessorientert skrivning, må det jobbes en del med det før de får det optimale utbyttet. For jeg husker selv fra mitt siste år på ungdomsskolen at vi begynte med prosessorientert skrivning, og vi hadde tydeligvis ikke helt skjønt hva det gikk ut på. Det vi gjorde var at vi bytta tekster og retta dem for hverandre under avgangseksamen, og selv om vi muligens lærte litt av å rette, og i tillegg fikk noen ekstra tips til innhold, så fikk vi ikke akkurat noen konkret tilbakemelding på det vi hadde skrevet.

Men blir det gjort på rett måte, ser jeg helt klart store fordeler ved prosessorientert skrivning. Elevene vil ha en reell mottaker, nemlig de som skal gi respons på teksten, og i tillegg kan det være nyttig for elevene å få høre andre synspunkt og måter å løse en oppgave på. Når elever lærer hverandre, kan det også være enklere for dem å oppfatte det den andre mener, enn når det er læreren som underviser dem. Som Vygotsky sier er samhandling med andre mennesker viktig for å lære noe (Imsen 2000), så når elevene gir hverandre respons på det de har skrevet, vil både responsgiver og eleven som får respons lære av det.

Her, tror jeg, arbeider Birgitte med å utvikle sin egen faglige stemme, og i det arbeidet står hun i dialog både med egne erfaringer, undervisningen i lærerstudiet og pensumlitteratur og låner stemmer fra flere hold. Det går både på innhold og språk og dermed også på det synet på prosessorientert skrivning hun presenterer seg med, hennes sjølposisjonering i teksten med andre ord. Fra undervisning og pensumlitteratur overtar hun abstrakte og generaliserende

---

<sup>39</sup> Ongstad (2004:174f, 179f) tar opp en diskusjon om oppgaveideologier og hva vi ønsker å utvikle ved mappevurdering.

uttrykk som ”det optimale utbyttet”, ”reell mottaker” og ”samhandling”, men når hun trekker inn egne skoleerfaringer, blir språket et annet, mer subjektivt og fortellende: ”For jeg husker selv fra mitt siste år /.../ Det vi gjorde var at vi bytta tekster og retta dem for hverandre /.../”. Her bruker hun også språkbruken om skriving fra sin egen skoletid - å ”rette” - og setter den – bevisst eller ubevisst - opp mot den språkbruken hun har tilegnet seg i lærerstudiet: ”konkret tilbakemelding”, med de ideologiske overtonene som følger hvert av disse uttrykkene. Birgitte gjør altså her et skikkelig forsøk på å se tilbake på egne skoleerfaringer med sine nyervervede skrivepedagogiske lærerbriller. Samtidig prøver hun seg i en faglig diskurs, en diskurs som bl.a. innebærer at en underbygger generelle uttalelser med henvisning til autoriteter, her Vygotsky. Visst er det mulig å lese Birgittes refleksjonsskriv som et forsøk på å uttrykke ”riktige” synspunkt på ”riktig” måte overfor faglærer/sensor, men, vil jeg hevde, det er like mulig å se det som et skritt på veien til å utvikle en egen ”stemme” – både som lærer og som fagskribent.

### David om skrivemedagsteksten

David's refleksjonsskriv til skrivemedagsteksten i *den foreløpige mappa* er delt i tre. I første avsnitt forklarer han hvordan han opplevde arbeidsprosessen på de to skrivemedagene. Framstillingen viser at disse dagene for ham hadde karakter av heldagsprøve, en skolesjanger han var kjent med fra videregående skole: Han skriver om forberedelsene til skrivemedagen: ”Jeg hadde lest alt og følte meg godt forberedt”. Og da oppgaven kom på bordet annen dag, visste han av erfaring fra tidligere prøver og eksamener at det gjaldt komme raskt i gang: ”Når vi fikk oppgaven visste jeg at vi bare hadde fire fem timer å skrive på, og satte derfor fort i gang. Det blir i slike tilfelle lite tid til tenking i motsetning til å skrive oppgaver hjemme.” Her er det snakk om en oppgave som skal leveres til vurdering, og David posisjonerer seg som en student (eller elev) som har vært oppe til en prøve, og som sammenlikner seg med de andre: ”Etter at oppgaven var levert, hadde jeg en brukbar magefølelse om at det kom til å gå bra. Jeg regnet med at jeg kom til å få en middels bra innlevering i forhold til de andre.”

Imidlertid viste responsen fra faglæreren at David ikke helt hadde forstått hvilke sjangerkrav som stilles til en fagtekst i norsk i lærerutdanningen. David's førsteutkast på skrivemedagen hadde preg av en besvarelse i sjangeren ”skriftlig prøve” på videregående skole, der en uten altfor mye vekt på oppbygging og sammenheng prøver å få svart på spørsmålene i oppgaven. I de to siste avsnittene i refleksjonsskrivet er det lærerresponsens autoritative stemme David svarer og slutter seg til:

I ettertid når jeg ser på sluttresultatet ser jeg at det var mye som burde vært gjort annerledes. Setningsoppbyggingene og språket var sånn passe bra, men det var allikevel en god del som jeg nå har måttet rette på for å kunne bruke det som mappebidrag. Det var lett å se at jeg ikke hadde skrevet en skikkelig analyse siden videregående. Mye av metodene som ble brukt der hang igjen, og på lærerskolen er jeg enig i at man ikke kan skrive en analyse på en slik måte. Jeg var for opptatt av å svare på spørsmålene som sto i oppgaven, og utformet dermed ikke teksten på en tilfredstillende måte. I tillegg hadde jeg ikke alltid forklart meg skikkelig. Dette har jeg nå prøv[d] å rettet en del på.

Jeg har gjennom arbeidet med dette bidraget lært hvordan man skal utforme en analyse på en riktig måte. Det hele skal være en sammenhengende tekst der innholdet blir koblet sammen gjennom en rød tråd som ledesnor. Jeg har i tillegg lært om fantastisk litteratur og hva som kjennetegner forskjellene på litteraturen innenfor denne sjangeren.

David's posisjonering her – som lærevillig student i dialog med faglærer og institusjonens normer og krav – er det verdt å stoppe opp ved. Refleksjonen eksemplifiserer igjen spørsmålet om læring og selvstendighet som vi var innom i forbindelse med Birgittes refleksjonsskriv ovenfor. På den ene sida er det noe nesten beklemmende lydige over måten David vurderer arbeidet sitt her, med faglærers briller og normer. Det blir aksentuert av David's språkbruk, HiST ALT rapport nr 13 / FoU i praksis 2004 : rapport fra konferansen, 26.-27.04.04

som hele tida er skolsk vurderende ("passe bra", "skikkelig analyse", "på en tilfredsstillende måte") og bygd på dikotomien riktig-galt: "/.../ på lærerskolen er jeg enig i at man ikke kan skrive en analyse på en slik måte," men nå har "[j]eg /.../ gjennom arbeidet med dette bidraget lært hvordan man skal utforme en analyse på en riktig måte." Det kan ikke være noe mål at lærerstudenter skal ha et så enkelt skjema for det riktige og aksepterte. På den annen side tyder refleksjonen på at David faktisk *har* lært noe viktig om skriftlig framstilling generelt og fagskriving spesielt. Lest på den måten kan en si at refleksjonsskrivingen har hatt en funksjon som befesting av faglig innsikt.

Hvordan skriver David om samme mappebidrag året etter? Forskjellen mellom refleksjonen i første og andre klasse er langt fra så stor som hos Birgitte. Innholdet og strukturen i refleksjonsteksten er nokså lik den i førstearsmappa, men David har utvidet og utdypet punktene en del, så refleksjonsskrivet har blitt en halvside lengre. Det første avsnittet, der han redegjør for arbeidsprosessen på skrive dagene, er noe mer informativt, mindre innforstått, slik at også en ekstern sensor vil kunne forstå hvordan opplegget var. Fortsatt er framstillingen preget av at David opplevde dette som en prøve mer enn som en mulighet til å utvikle en faglig tekst. Ordet "prøve" går igjen. Redegjørelsen skal kanskje også fungere som en apologi for det David har oppfattet som ufullkommenheter i førsteutkastet fra skrive dagen.

I andre del av refleksjonsskrivet gjentar han mye av den sjølkritikken han satte ord på året før: "Setningsoppbyggingene var ikke gode nok og hele oppgaven bar preg av at jeg var fastlåst innenfor rammer fra den videregående skole." Og: "Det var mye å rette på, men det viktigste var å få dette til å bli en god sammenhengende tekst." Men David er litt mer spesifikk når det gjelder hva han gjorde for å få til "en god sammenhengende tekst":

Jeg kuttet derfor alle de små overskriftene og lot teksten bli mer sammensveiset. Jeg skjønnte allerede da hvor mye bedre en hvilken som helst tekst blir, ved å løsrive seg fra faste skjemaer. Synes teksten ble mer "min" /.../.

I det siste avsnittet i det nye refleksjonsskrivet konstaterer David at han nå har blitt fornøyd med skrive dagsteksten sin: "Det er en god tekst som tar for seg [et] veldig interessant tema", og han "kan med god samvittighet legge den i mappa". I tillegg utvider han den ene setningen han hadde med i den foreløpige mappa om temaet for skrive dagsteksten, fantastisk litteratur, og skriver litt om hva han lærte om dette emnet. Å ta for seg *Bröderna Lejonhjärta* og *Harry Potter* fikk ham til å se både fellestrekk i fantastisk litteratur og ulikheter innenfor denne sjangeren, skriver han, og mener han vil få god bruk for dette seinere fordi barn leser mye fantastisk litteratur. Stort lenger går han ikke inn på temaet, men ønsket er tydeligvis å framstå som en student som har lært av det han har arbeidd med, og som har et lærerperspektiv på det.

Davids refleksjonsskriv både første og andre år er altså i ganske stor grad sjølvvurderende tekster skrevet for å gjøre et godt inntrykk på en vurderende lærer eller sensor. Det, kan en si, ligger i sakens natur. Refleksjonsskriv i presentasjonsmapper (eksamensmapper) er jo akkurat dette. Spørsmålet er i hvilken grad de samtidig kan gi studentene rom for å utvikle ny kunnskap eller sette ord på viktig innsikt. Vi har sett tilløp til det i Davids oppsummering av sin nyvunne forståelse av hvilke krav som stilles til en god fagtekst, og i Birgittes lange refleksjonsskriv om skrive og skriveundervisning.

## **Muligheter og problemområder i mapper og refleksjonsskriving**

Hva viser disse eksemplene om muligheter og problemområder i mappevurdering? Sier de noe om hvordan mapper og refleksjonsskriving kan fungere som redskap i utviklingen av språklige og faglige identiteter? Vi ser at refleksjonsskrivene i mappene tilbyr studentene et rom som

gjør det mulig for dem å se seg sjøl som studenter og fagpersoner utenfra og i utvikling over tid. Samtidig ser vi at det er mulig å plassere seg forskjellig i dette rommet. Birgitte går fra den enkle loggen til læreren inn i en mer fagpreget diskurs om tekst og norskdidaktikk.

Refleksjonstekstene hennes blir lengre, mer utdypende og drøftende og i noen grad koplet til teori. David bruker refleksjonsskrivingen på en litt annen måte. For ham er mappa først og fremst en mulighet til å vurdere seg sjøl i forhold til det han oppfatter som faglige krav, og til å bygge opp et eget sjølbilde som kompetent skriver og lærer overfor faglæreren.

Mapper har to primære funksjoner: som *redskap for læring og faglig utvikling* og som *vurderingsredskap* (jf. Dysthe og Engelsen 2003). I spenningen mellom disse to funksjonene ligger Birgittes mappe noe nærmere den første og Davids nærmere den andre. Jeg hører til dem som mener at den viktigste grunnen til å bruke mapper i skole- og høyskolestudier er muligheten til å kombinere disse to funksjonene, men med læring og faglig utvikling som det primære sikttet (jf. også Ongstad 2004:183). Mapper og refleksjonsskriv gir studenten en mulighet til å presentere seg sjøl som fagperson for andre (så vel som for seg sjøl). Det ligger mange muligheter til læring i dette. Blant annet stiller det krav til pedagogisk framstilling, til mottakerbevissthet, til å kunne ramme inn det en presenterer, og forklare hensikten med det, slik vi så Birgitte og David prøve å gjøre i innledningene sine. Men som vi har sett, blir framstillingen og kvaliteten av læringen ganske forskjellig om en som Birgitte prøver å sette egen skriving inn i en faglig sammenheng, eller som David mer ønsker å gi et positivt bilde av seg sjøl som student og vordende lærer.

Jeg har hevdet at mapper og refleksjonsskriv gir studenten en mulighet til å utvikle egne faglige stemmer. I prosessorientert skrivepedagogikk, som i Norge har påvirket synet på skriving både i skole og lærerutdanning, er det et viktig prinsipp at elever skal utvikle et " Eierforhold" til egen læring og skriving, eventuelt også en "personlig stemme" (Halse 1991). Dette synet har blitt problematisert av representanter for et mer poststrukturalistisk eller postmoderne syn på språk og identitet (bl.a. Witte 1992, Rhedding-Jones 1994). Ut fra et slikt syn har mennesker ingen fast identitet eller "personlig stemme", men konstruerer sosiale identiteter og "stemmer" diskursivt i kommunikasjon med andre mennesker og i skiftende situasjoner (Ivanic 1998). Norsk skole bygger nok i stor utstrekning på et "moderne" syn på læring og kunnskapsutvikling, som bl.a. vektlegger individet som aktivt subjekt i egen læring.<sup>40</sup> Jeg tror det er riktig å si at ideen om mapper og mappevurdering bygger på et slikt "moderne" syn. Noe av det som ses som verdifullt i mappevurdering, er nettopp at elev eller student kan utvikle et Eierforhold til eget arbeid og egen læring. Det er imidlertid fullt mulig å se betydningen av at elever eller studenter har et Eierforhold til eget arbeid uten å ta den ekspressivistiske ideen om én "personlig stemme" med på kjøpet. En kan tvert imot se det slik: I mapper får elever og studenter mulighet til å utvikle *flere og ulike* faglige "stemmer" – langt større mulighet enn i mer tradisjonell eksamensskrivning for eksempel.

Men *hvilke* stemmer utvikles? Hvordan er forholdet mellom det å skrive seg inn i faglige diskurser og sjangrer og det å utvikle "selvstendighet"? En slik problematikk berører spørsmål om hvordan den enkelte elev eller student utvikler skriftlige eller diskursive identiteter i spennet mellom gitte mønster og individuell posisjonering, eller om en vil: i det uoversiktlige landskapet mellom plagiat og personlig tilegnelse (se Ivanic 1998: 181ff).

Vi har sett hvordan studentene låner stemmer fra ulike sjangrer de er mer eller mindre fortrolige med – mer uformelle logger så vel som mer formelle fagoppgaver og eksamensskriv – når

---

<sup>40</sup> I tråd med dette legger L97 og Læringscenterets eksamensoppgaver i norsk opp til at lærere og sensorer mer enn før skal se etter "elevens prosjekt" (Smidt 1996).

de skal skrive sine refleksjonstekster i mappene. Vi har sett hvordan de på sett og vis forhandler med seg sjøl og ikke minst med alle de stemmene de omgis av, om hvordan de skal framstå faglig og skriftlig (jf. Ivanic 1998). Det gjelder både *hva* de uttrykker og *hvordan*. Hvordan de uttrykker seg, har igjen intim sammenheng med hva de oppfatter som den primære *hensikten* med å komponere disse mappene og skrive presentasjoner og refleksjoner. Og det har selvsagt nær sammenheng med hvilke føringer – krav og forbilder – de møter i det praksisfellesskapet de skriver seg inn i – her lærerutdanningen. Som en student skrev i et refleksjonsskriv: ”Skriving er identitetsskapende”.

Som tilfellet er med alle didaktiske sjangrer, er det selvsagt en viss fare for stereotyper og ukritisk overtakelse av andres stemmer i mappepresentasjoner og refleksjonsskriv: Studentene finner et innhold og en form, for eksempel norskfaglige forståelsesmåter og uttrykksmåter, som de tror slår an hos sensor eller faglærer. Vi må akseptere at både læring og identitetsbygging i stor grad er overtakelse (*appropriering*) av andres tenkemåter og språk, både på skolen og i lærerutdanningen. Faren for ukritisk overtakelse er der alltid (men den er åpenbart ikke større enn for eksempel i eksamensoppgaver!). Her som ellers handler det om hvordan studentens yringer blir til i møtet med andres, og hvordan hans eller hennes stemme blir møtt av faglærer og medstudenter. Det handler om deltakelse – om å bli tatt imot i et diskursfellesskap som verdsetter fagdidaktisk refleksjon, for eksempel i form av kritiske spørsmål og forsøk på å knytte sammen teori og praksis.

## Litteraturliste

- Bakhtin, Mikhail (1981). *The dialogic imagination. Four essays* (ed. M. Holquist), Austin TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid: Bergen: Ariadne Forlag.
- Dysthe, Olga (1993). Alternativ elevvurdering i norsk. I: I.Moslet & L.S.Evensen (red.) *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s. 191-208.
- Dysthe, Olga (1999). Mappevurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringssyn. I: Fuglestad, O L m.fl., *Elevvurdering i en reformtid*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Dysthe, Olga (2001). Mappemetodikk med sosiokulturell forankring. I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 333-348
- Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (red.) (2003). *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: abstrakt forlag.
- Eik-Nes, Nancy Lea (upubl.) Academic writing in English: Students' motivations and progress in a scientific writing course. (utkast lagt fram for Skrive-PUFF april 04)
- Freedman, Aviva; Carey, Julia; Miller, Antonina (1989). Students' stances: dimensions affecting composing and learning processes. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, Vol. VI, 1989, p 84-106.
- Freedman, Aviva; Adam, Christine; Smart, Graham (1994). Wearing suits to class. Simulating genres and simulations as genre. *Written Communication* Vol. 11, No. 2/1994, p. 193-226.
- Goffman, Erving (1959/1990): *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- Goffman, Erving (1974/1986): *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Halse, Marte Engdal (1991). Subjektet, teksten og klasserommet. *Edda* 1/91, s 45-55.
- Ivanic, Roz (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, George H. (1934/1967): *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. (first publ. 1934) Chicago & London: The Univ. of Chicago Press, Phoenix Books.
- Miller, C.R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, p. 151-167.
- Ongstad, Sigmund (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*. Avhandling for graden dr.art. NTNU.
- Ongstad, Sigmund (2004) *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Penne, Sylvi (2001). *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (1994). *Girls, subjectivity and language: from four to twelve in a rural school*. Doctor of Philosophy dissertation. La Trobe University.



- Sjøhelle, Dagrun (upubl.). Samhandlingsmønstre, posisjonering og identitetsutvikling i et virtuelt læringsmiljø. Lærerstudenters bruk av asynkrone samtaleforum i nettbasert fjernundervisning. (Doktoravhandling under arbeid, NTNU).
- Smidt, Jon (1996): *Fornyelsens konflikter*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Smidt, Jon (1997a). Lærroller og elevroller i tekst. I: *PS-skrift nr. 2, 1997*, red. Astrid Eggen Knutsen, Program for skoleforskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, ss.29-48.
- Smidt, Jon (1997b). Elever, lærere og skrivingens mening - økologisk blick på skriving i videregående skole. En rapport om fire skriveforskningsprosjekt. Rapport nr. 18 fra prosjektet SKRIVE-PUFF, Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Trondheim: ALLFORSK/SESAM.
- Smidt, Jon (2002). Double histories in multivocal classrooms. Notes toward an ecological account of writing. *Written Communication* Vol 19 No 3, July 2002: 414-443.
- Smidt, Jon (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witte, Stephen (1992): Context, text, intertext: toward a constructivist semiotic of writing. *Written Communication*, 9.2: 237-308.

# KRL-fortellingen i praksis: En fenomenologisk-estetisk vurdering av studenters fortellingsdidaktikk

Jon Skarpeid, Høgskolen i Nord-Trøndelag [Sesjon B2 – Fag- og yrkesdidaktikk]

## KRL-fortellingen

Før vi gir oss i kast med fenomenologisk estetikk og studentenes fortellingsdidaktikk, må det sies noen ord om hva vi legger i begrepet “KRL-fortellingen”. Læreplanverket har så vidt jeg kan bedømme brukt begrepet på tre plan. For det første er det snakk om enkeltfortellinger, f.eks. en lignelse av Jesus. I L97 ble også begrepene “den lille” og “den store” fortellingen brukt.

Den lille fortellingen er enkeltfortellinger og den store fortellingen den mer systematiske tilnærmingen. Det er antakelig Sven Bjerg sitt begrep den kristne grunnfortellingen, dvs. skapelse, gjenløsning og nyskapelse, som ligger til grunn for begrepet den store fortellingen. I neste gang også Terje Stordalens og Reidar Hvalviks bok *Den store fortellingen: om Bibelens tilblivelse, innhold, bruk og betydning*. I allfall har begge disse bøkene hatt stor innflytelse.

Begrepene den lille og den store fortellingen finnes ikke i det gjeldende læreplanverket for fagets spesielle del, *KRL-boka*, men tankegangen er ikke forlatt, bare noe nedtonet, da særlig den store fortellingen. I tillegg har vi et mellomnivå som blir tydelig når *KRL-boka* bruker formuleringer som “fortellingen om Moses”. Fortellingsbegrepet brukes da ikke bare om enkeltfortellingen, men også som begrep for en samling av fortellinger, i dette tilfelle fortellingene om Moses som i Læreplanen altså omtales som fortellingen om Moses. I det følgende er det først og fremst enkeltfortellingen jeg vil fokusere på. Det er nok slik begrepet oftest blir forstått, både i den fagdidaktiske litteraturen og i den praktiske undervisningssituasjonen.

## Fortellingen er også estetikk

Av en eller annen grunn forbindes ofte ikke fortellinger eller litteratur til estetikken i KRL-faget. Når studentene, f.eks. i mappebidrag, skal skrive om estetikk, dreier det seg om arkitektur, billedkunst, drama og musikk. Kanskje reflekterer dette den tanke (-løshet) som de møter hos lærerutdannere. Uansett grunn, fortellinger hører utvilsomt med. Både den fenomenologisk- og den strukturalistisk baserte estetikken regner litteratur som kunst, og den blir av flere framholdt som den fremste kunstart. I vår sammenheng er det ikke noe poeng å bedrive rangering av kunstarter. Det er tilstrekkelig å fastslå at litteratur må være en selvskreven del av estetikkbegrepet, også i KRL-faget. Fortellinger fra de religiøse tradisjoner framstår som en vesentlig del i så måte. Gitt deres sentrale plass i Læreverket – først L97 og dernest *KRL-boka* fra 2002 – må fortellingsdidaktikken sies å være et viktig emne i lærerutdanningen, inkludert praksis. Nettopp studentenes tilnærming til KRL-fortellinger i praksisfeltet kan gi oss innsikt i hvordan lærerutdanningen og i noen grad også skolen, fungerer på dette feltet. Gjennomgangen som følger, bygger først og fremst på praksismapper og praksisbesøk. Før vi går videre er det imidlertid nødvendig å avklare hva som ligger i fenomenologisk vurdering, dvs. den estetiske innfallsvinkelen som ligger til grunn for min videre behandling av materialet.

## Fenomenologisk estetikk

Den estetiske innfallsvinkelen som jeg vil benytte, tar utgangspunkt i det fenomenologisk funderte kunstbegrepet til Heidegger slik det kommer til uttrykk i *Kunstverkets opprinnelse*. I dette relativt lille skriftet defineres *kunstverk* ved å sammenlikne det med begrepene *ting* og

*bruksting*. En ting beskrives her som noe forhånden værende, f.eks. en stein eller en kvist. Går vi videre til brukstingen og kunstverket, vedgår selvsagt Heidegger at de har det til felles at begge er frembrakt av menneskehånden. Imidlertid er det også en vesensforskjell mellom dem. Brukstingen er et instrument for å fremvirke noe annet og i motsetning til kunstverket kjennetegnes den av *tjenligheten*, eller for å si det Heideggersk: "Brukstingens brukstinglighet består utvilsomt i dens tjenlighet" (Heidegger 2001, s. 32). I motsetning til brukstingen hviler kunstverket i seg selv. Den sentrale forskjellen blir at brukstingen "mangler kunstverkets selvtilstrekkelighet" (Heidegger 2001, s. 25). Kunstverket er ikke et instrument som skal skape en verden men det representerer en verden i seg selv. Nettopp i kraft av å oppstille en egen verden er kunstverket selvtilstrekkelig.

### **KRL-fortellingen og den bruksmessige tilnærming**

Ut i fra dette estetikkbegrepet, blir mye av dagens religionspedagogikk tvilsom, både den teoretiske og den praktiske. Fortellingen gjøres ofte til et instrument. Tilnærmingen til kunstverket tyder ikke på at det blir betraktet som selvtilstrekkelig slik som ovenfornevnte definisjon. Jeg støter ofte på oppfatningen om at KRL-faget er så viktig fordi det skal formidle etikk og moral. Dette utgjør utvilsomt en vesentlig del av faget, men en slik tankegang kan lett føre til at fortellingen blir en metode for å legitimere en bestemt moral, eller dogmatikk en sjelden gang. De religiøse fortellingene blir et verktøy som skal lære elevene noe om tro, liv, eller helst moral, og samfunnets normer og verdier. Selvfølgelig bygger etikk og dogmatikk på tekster, også fortellinger, og legitimerer seg ut i fra disse, men dette tilhører religionens systemtenkning. Fortellingsdidaktikken må også funderes på i estetikken.

Å bruke fortellinger til å få fram et etisk poeng er så vidt jeg kan bedømme vanlig i KRL-undervisningen, iallfall i grunnskolen. Lærerne virker også mest fortrolig med den etiske, eller kanskje bedre, den moralske tilnærming. Det er nok noe av grunnen til at en liknelse som *Den barmhjertige samaritan* oppleves som en tilforlatelig tekst å jobbe med. Samaritanen representerer det forbilledlige handlingsmønster som kan holdes fram, men dessverre også brukes som instrument for moralisering. Problemet med den bruksmessige tilnærmingen er at fortellingene ikke blir hovedfokus i undervisningen. Noen ganger ender de bare opp som ingress. Jeg leste for en tid tilbake en praksismappe. Studentene hadde hatt undervisning om Kain og Abel. Kort fortalt var de første minuttene viet en opplesing av fortellingen mens resten av timen dreide seg om misunnelse i sin alminnelighet. Mulig handler Kain Abel om sjalusi, men fortjener ikke fortellingen noe mer enn å bli brukt som en ingress i en undervisningstime om misunnelse? Selvsagt, men slik kan timen ende hvis den bruksmessige verkstilnærmingen får dominere fortellingsdidaktikken. Jeg klandrer ikke studentene. De glir i stor grad bare inn i det mønster som møter dem i lærerutdanningen og i skoleverket. Imidlertid er jeg bekymret dersom lærerutdanningen, inkludert fag- og øvingslærere, ikke evner eller ønsker å bevisstgjøre studentene på forskjellen mellom den verksmessige og den brukstingsmessige tilnærmingen til estetikken, ikke bare i KRL men også i fag som kunst og håndverk, musikk og norsk. Det hører for øvrig med til historien at de ovenfor nevnte studenter i sin grundige evaluering holdt selve sekvensen med (gjen-)fortellingen av *Kain Abel* som den beste delen av undervisningstimen. Det var fortellingen, kunstverket, som hadde fenget elevene. Den verksmessige tilnærmingen i form av opplesingen fungerte altså bedre enn de vordende pedagogers bruksmessige tilnærming i form av en parnese.

### **Alternativ?**

Det påtrengende spørsmålet blir om det over hodet er mulig med en tilnærming til fortellingene som er verksmessig og ikke bruksmessig. Hvis vi ikke skal bruke fortellingen til noe, hva skal vi da med den, og hva skal vi i gjøre i timene utover det å fortelle dem? Står valget

mellom en instrumentell tilnærming eller en ren opplesning, gjerne en god en a la Sven Tindberg? Jeg ser her bort fra at sistnevnte var teater og at selv den rene opplesning aldri kan bli fullstendig nøytral. Vil alt annet enn lesing av teksten ende i en metodikk som gjør fortellingen til virkemiddel? Finnes det noen vei ut av det uføret som den brukstingsmessige tilnærmingen til fortellingen innebærer? Jeg tror Heidegger har elementer som det kan være verdt å forfølge i det han knytter kunstverket, den store kunsten som han selv understreker, til sannheten:

For verket er kun virkelig som verk når vi rykker oss selv ut av det tilvante og dagligdagse og rykker inn i det som er åpnet av verket, for på den måten å bringe vårt vesen selv til å stå i det værendes sannhet [...] Sannhetens i-verk-settelse støter frem det u-trygge og omstøter dermed det trygge og det som ansees for å være det. Den sannhet som åpner seg i verket, kan aldri belegges eller utledes av det etablerte. Det etablerte blir i sin utslukkende virkelighet gjendrevet av verket (Heidegger 2001, s. 90f).

Slik skriver en fenomenologisk orientert filosof og hermeneutiker som startet sin akademiske løpebane som teologistudent. Kunstverket framstår her som noe i nærheten av en åpenbaring og Heidegger bruker også begreper som *historisk hendelse* og *sprang*, hvilket for øvrig er i tråd med selvforståelsen til mange religiøse tradisjoner. Og, om det er tillatt å smøre på med enda mer fenomenologisk inspirert hermeneutikk, så skriver Ricoeur at estetikken

er en modell for praktisk aktualisering, vel så mye i form av avvik som i form av [de eksisterende] paradigmer (Ricoeur 1984, s. 80).

Vi vet ikke nøyaktig hvordan Jesu lignelser virket på tilhørerne den gang de ble fortalt, men alt tyder på at de i mange tilfeller ble rykket ut av det tilvante og dagligdagse. Iallfall gjelder det mange av oss som leser og hører dem i dag. Jeg er neppe den eneste som har reagert med sympati for den hjemmевærende sønn i lignelsen *Den fortapte sønn* og på en lønningsliste der de sist ankomne får like mye betalt som dem som har arbeidet hele dagen, slik som i *Arbeiderne i vingården*. Det forundrer meg for øvrig at enkelte velmenende lærebokforfattere fremdeles utelater slutten av *Den bortkomne sønn*, den hjemmевærende sønns reaksjon. Studenter som har hatt slike lærebøker og som i lærerutdanningen møter den fullstendige fortellingen har uttrykt både forbauselse og skuffelse. De føler seg snytt. Det er ikke merkelig all den tid de ble frarøvet en vesentlig del av den verden som oppstilles i denne lignelsen. Den verden som ikke kan “belegges av det etablerte”, men som tvert i mot er “gjendrevet av verket”.

Noen fortellinger ser ut til å gi seg selv i så måte. Andre ganger er det avgjørende at vi har historisk kunnskap om hva som var den etablerte verden den gangen fortellingen ble fortalt. Det er sannsynligvis tilfelle med fortellingen om *Ofringen av Isak*. Jeg reagerte selv på den i barneskolen. Hva slags Gud var dette? Riktig nok endte det godt, men bare å finne på det, å tenke tanken. Hvorfor? Senere, leste jeg at det i tidligere tider har forekommet menneskeofring i Midt-Østen. Med det som bakgrunnsteppe ble fortellingen forståelig og akseptabel, for ikke å si ønskelig. For å si det Heideggersk, den etablerte verden, menneskeofring, er gjendrevet av verket. Nå kan en slik tilnærming være problematisk. En slik forklaring av en vanskelig fortelling ender gjerne opp i et forsvar for fortellingen; Fortellingen oppstilte en verden mye bedre enn den etablerte. Nå ligger ikke problemet i at forklaringen på tekstens tilblivelse kan ende opp med et forsvar for den verden de oppstiller. Problemet oppstår i det forsvaret for fortellingen – eller mer nøkternt, forsvaret for den tradisjonelle fortolkningen – går over til å bli et forsvar for tvilsomme praksiser i vår egen tid. Slike tilnærminger er imidlertid som regel lett gjenkjennelige siden de ofte er bruksmessig fundert.

Målet må være en tilnærming til fortellingene som i størst mulig er verksmessig- og ikke brukstingsmessig. Selv om noen og enhver lett kan henfalle til den instrumentelle tilnærm-

ingen, lek eller lærd, predikant eller pedagog, er det også med atskillig optimisme jeg observerer studentene grep i forhold til fortellinger. Dette gjelder særlig på det metodiske planet. I resten av dette paperet vil jeg drøfte med utgangspunkt i fenomenologisk estetikk, drøfte vanlige metoder, men da eksemplifisert med studentenes egne opplegg. Læreplanen nevner som arbeidsmåter i faget

gjenfortelling, lek, drama, forming, musikk, prosjektarbeid og dialog (KRL-boka, s. 14)

- men la oss starte med høytlesningen, eller opplesningen som jeg foretrekker som term.

### **Opplesningen og gjenfortellingen**

Den mest gjennomførte verksmessige tilnærmingen er nok opplesningen, selv om tonefall, trykk og (kunst-) pauser gjør at heller ikke høytlesningen verken kan bli opprinnelig eller nøytral. Samtidig kan det sikkert leses opp mye mer i skolen, inkludert KRL-faget. Som Einstein skal ha sagt: "Vil du ha begavede barn, gi dem fortellinger. Vil du ha genier, gi dem enda flere fortellinger." Lærere som evner å lese høyt er uvurderlige. Det vet de av oss som har hatt slike. Øving gjør mester, men det virker som om noen bare har det. Imidlertid er det også mange lærere og studenter som er flinke til å gjenfortelle fortellingene. Fri fra den trykte tekst blir de nonverbale elementer viktigere, noe som kan være en fordel for de av oss som ikke er mestre i høytlesning. Men gjenfortellingen blir nok lett mer subjektiv, og faren for instrumentell tilnærming kan øke. Gjenfortellingen, at pedagogen bruker egne ord, blir en slags mellomting mellom den rene opplesningen og dramatisering. Det lyder klisjéaktig men i fjernsyns og dataens tidsalder, kan gjerne skolen være en motkultur hvor man lytter til fortellinger, enten de er opplest eller gjenfortalt. Men, vi kan ikke fylle alle KRL-timer med opplesning og gjenfortellinger.

### **Drama**

De færreste av oss har forutsetninger til å drive enmannsteater slik som Tinnberg har gjort, men drama ser ut til å være en velegnet metode i både skole og førskole. Studentene gjør bruk av ulike dramametoder, f.eks. "kom inn i mitt bilde" og "simuleringsspill", og mange vurderer denne arbeidsmetoden som svært verdifull selv om den krever mye, både av lærere og elever. I det elevene må gå inn i et samspill med ulike roller, skulle dette åpne for flere perspektiv, ikke bare i den praktiske samhandlingen men også i forhold til fortellingen. Det vesentlige poenget i den fenomenologiske fundamentaleestetikken vi har tatt utgangspunkt i, er kunstverkets selvtilstrekkelighet, det å bli i den verden som kunstverket oppstiller. Dramatisering burde absolutt være en adekvat metode i så henseende, et vesentlig supplement til opplesning og gjenfortelling. Men dette er heller ingen lettvinnt måte til en verksmessig innfallsvinkel til fortellinger.

En dramatisering av den samiske skapelsesberetningen som en gruppe allmennlærerstudenter framførte i en barnehage, er et godt eksempel. Dramatiseringen var godt planlagt og studentene hadde konferert grundig med personalet i barnehagen. De brukte noe lyseffekter og de lot "himmelguden Bevje komme gående på 'natoplank'". Himmelguden er her personifisert og han går for anledningen på ski. Dette er forståelige og til dels nødvendige grep i dramatiseringen, men mange av disse fortellingene ble opprinnelige fortalt og dramatisering innebærer således et grep som ikke kan betegnes som opprinnelig. Den opprinnelige konteksten har vært gjenfortelling av fortellingen hvor tilhørerne har sett dramaet for seg i sitt indre. Hva som skjer i vår og barnas forståelse det vi konkretiserer fortellingen på denne er det vanskelig å vite, men konkretiseringen kan sikkert ha konsekvenser som kan diskuteres. Men, dramatiseringen av den samiske skapelsesberetningen slo i følge studentene godt an hos førskolebarna. Det er også tydelig at studentene ikke ønsket å bruke fortellingen til et bestemt formål. Fortellingen var tilrettelagt for førskolelærerbarne, men ikke bearbeidet som et innlegg i en debatt eller som

et instrument for en bestemt synsmåte. Det aktuelle opplegget var så vidt jeg kan bedømme balansert og var båret oppe av både den edruelighet som respekt for fortellingen fordrer og en kreativitet som en tilrettelegging for førskolelærerbarne burde innebære.

### **Kunst og håndverk**

I likhet med drama er kunst og håndverk, i KRL-faget ofte identisk med tegning, en kroppslig tilnærming til fortellingen. Det er ingen grunn til å gi sin støtte til en lettvent bruk av tegning eller malning i KRL-undervisningen. Da kan undervisningen stå i fare for å ende opp som en middels god tegningstime. Like fullt er tegning en aktivitet hvor elevene på en ikke-begrepsmessig måte kan bearbeide og gi et estetisk uttrykk for de opplevelser som fortellingen har frambrakt, opplest, gjenfortalt eller dramatisert. Verdien i tegningen kan heller ikke knyttes til elevenes evne til figurativ tegning. Som både Heidegger og Maurice Merleau-Ponty begge framholder, er kunst ikke imitasjon av objekter. Selv om det er den store kunsten de har i tankene, er dette en utvilsomt en prinsipiell synsmåte som også må gjelde i klasserommet. Ikke dermed sagt at barns tegning er kunst. Det kan godt være at Erling Dale har rett i at barnekunst er et "uferdig motorisk system". I vår sammenheng holder det at tegningsaktiviteten, figurativ eller non-figurativ, kunst eller "uferdig motorisk system", medfører at elevene må forholde seg til å inspireres av fortellingene. Mitt inntrykk er likevel at tegningsoppgavene i KRL-faget er relativt tradisjonelle. Barna blir som regel satt til å tegne en scene fra fortellingen, gjerne selvvalgt, men utover dette skjer det kanskje ikke all verden. Dette kan sikkert fungere utmerket, men kanskje er tegning i KRL-faget et området som det kan jobbes mer med.

### **Samtalen**

Etter disse mer non-verbale aktivitetene, la oss avrunde men en verbal, samtalen. Denne arbeidsmetoden er spennende, men også en meget krevende. Materialet jeg har gått gjennom levner ingen tvil om at det er nettopp her sjansene for en instrumentell tilnærming til fortellingen, til kunstverket, er størst. Dette til tross for at også opplesning, for ikke å snakke om dramatisering, på ingen måte er nøytral men tvert i mot kan fargelegge fortellingen. Likevel, vi kan ikke la være å samtale i forbindelse med fortellinger. Læreren og læreverkene må gjerne gi byggesteiner – de mest relevante tidshistoriske opplysninger, kanskje vil et par være tilstrekkelig – men dette kan ikke erstatte samtalen, bare forberede den. Framfor å henfalle til moralisering, noe som endog en del fortellinger kan synes å innby til, bør pedagogen strebe etter en verksmessig tilnærming. Her må jeg si at studentene er flinke til å stille spørsmål som ikke nødvendigvis styrer fortolkningen i en bestemt retning. Dette er i denne sammenheng helt nødvendig dersom vi skal unngå en instrumentell bruk av fortellingene. Den samtale som da forekommer har i seg elementer som kan slekte på den såkalte filosofiske samtale, et relativt nytt element KRL-faget. Kanskje tar en del studenter med seg elementer fra dette stoffområdet til fortellingen, bevisst eller ubevisst. La oss kikke på hvordan en praksisgruppe med studenter gjengir samtaleopplegget sitt i en 5.klasse. Temaet var domsprofeter og studentene stilte spørsmålet: "Hvordan ville dere reagert dersom noen hadde kritisert dere for å være urettferdige?" Studentene gav eleven følgende svaralternativ:

- Forsvart egne handlinger?
- Kritisert tilbake?
- Jage vekk den som kritiserte?
- Ikke hatt noe med den som kritiserte å gjøre?
- Lært av feilene, hvis kritikken var berettiget?

Studentene rapporterte at det var ulike svar, men at de fleste elevene “allikevel var enige i det siste svaralternativet”, dvs “lært av feilene, hvis kritikken var berettiget”. Rapporten til studentene gir ikke mye informasjon om hvordan dette var lagt opp ift individ-, gruppe- eller klasserelatert arbeid. Vi merker oss imidlertid at studentene i noen grad har styrt arbeidet med å sette opp svaralternativ. Imidlertid trenger ikke dette å være negativt så lenge de er såpass varierte som her. Slike svaralternativ kan like gjerne være med på å generere som å begrense elevenes refleksjoner i forhold til fortellingen. Eksemplet viser også at det faktisk er mulig å aktualisere uten å bli fullstendig bruksmessig i tilnærmingen til fortellingen. I dette tilfelle har nok dette å gjøre med at spørsmålene er prinsipielle, ikke aktuelle. Det må her også nevnes at forut for disse spørsmålsstillingene hadde tekstene om profetene blitt gjennomgått på egne premisser. Samtale omkring KRL-fortellingene, med eller uten aktualisering som element, må skje i tillegg til, ikke i stede for en tilnærming som er historisk og tradisjonsrelatert: “Ulike religioner og livssyn skal framstilles ut fra sin egenart”, sies det i forordet til Læreplanverket for faget (KRL-boka, s. 4). Spørsmålet og svaralternativene i forbindelse med domsprofetene kan forsvares med at “elevene skal være aktive, handlende og selvstendige [...] og innta den nødvendige distanse” (KRL-boka s. 14.), og kanskje enda mer siste delpunkt av felles mål for faget: “å stimuleres elevene i deres personlige vekst og utvikling” (KRL-Boka s.16). Ellers er det ikke vanskelig å tenke seg spørsmål som kunne vært enda mer verksmessige i forhold til domsprofetene. Svaralternativene inneholder ikke noe av den vertikale dimensjonen, profetene sees f eks på som sendebud for Gud. Likevel, studentene har så vidt jeg kan bedømme fått med seg hva vi kan kalle verksmessige elementer samtidig som de har knyttet an til elevenes erfaringsverden uten å henfalle til en lettvent bruksmessig tilnærming.

Jeg vil avslutte med et eksempel til, en studentgruppe som hadde om *Ofringen av Abrahams sønn*. Det er selvsagt ikke overraskende å lese i praksisrapporten at “Elevene hadde vanskeligheter med å sette seg inn i Abrahams eller Isaks situasjon, og uttrykke dette skriftlig.” Menneskeofring, endog bare ideen, er fjern for oss. I følge studentene ble det enklere for noen elever å forstå fortellingen “etter litt hjelp fra oss [studentene], der vi fikk dem til å forestille seg at det ble nødt til å ofre noen de var glad i, fordi foreldre eller noen som de stolte på ba dem om det.” Her er det sentrale religionshistoriske elementet som vi tidligere var innom, faktiske menneskeofringer, ikke tatt med. Det burde de kanskje, men historisk kunnskap står ikke alltid like sterkt. Det er iallfall tydelig at både studentene og elevene sliter med fortellingen. Dersom vi ikke har kjennskap til konteksten som kunstverket oppstilles i og som det utfordrer, er det mange fortellinger som blir oss ubegripelige og/eller mindre adekvat fortolket. Dersom fortellingen var blitt relatert til jødisk teologi hadde det ikke bare historisk men også teologisk vært relevant da dagens jødedom i sterkere grad enn kristendommen framholder den aktuelle fortellingen som en protest mot menneskeofring.

## Oppsummering

Det er tydelig at den instrumentelle tilnærmingen til KRL-fortellingen framdeles har sine forsvarere. Jeg har snakket med lærere som sier rett ut at de forbeholder seg retten til å gjøre bruk av fortellingen, uavhengig av hva som måtte være den historisk-kritisk metodes mest plausible fortolkning. Dette er en forståelig didaktikk, men jeg skeptisk til den instrumentelle tilnærmingen. Verket bør i utgangspunkt få tale for seg selv, og elevene må i størst mulig grad bringes inn i den verden som fortellingen oppstiller. Dette mål nåes bl a med at læreren bringer inn relevant historisk kunnskap. Vi har også sett at “Ulike religioner og livssyn skal framstilles ut fra sin egenart”. Dette må gjelde selv om tradisjonene har brukt fortellingen som virkemiddel i oppbygning av den systematiske teologi. Samtidig må dette balanseres opp i mot den selvstendighet og uavhengighet i forhold til tradisjoner som vi også skal kunne få møte fortellingene med. Lærerdanningen skylder studentene å bevisstgjøres på forskjellen mellom den verksmessige og den bruksmessige tilnærmingen til fortellingene. Dette burde kunne

demme opp for en lettvinnt instrumentell tilnærming. I tillegg bør lærerutdanningen bli flinkere til å arbeide videre med en verksmessig fortellingsdidaktikk. Et viktig bidrag i så måte er de undervisningsopplegg og erfaringer lærerstudenter, lærere eller lærerutdannere gjør i praksisfeltet.

## Litteratur:

- Bjerg, Svend (1981). *Den kristne grundfortælling: studier over fortælling og teologi*, Århus: Aros.
- Breidlid, Haldis & Nicholaisen, Tove (2000). *I begynnelsen var fortellingen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, Beate & Malmhøster, Bo (2003). *La barna filosofere: Den filosofiske samtale i skolen*, Høyskoleforlaget.
- Dale, Erling Lars, *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*, Gyldendal: Oslo 1991.
- Danielsen, Ruth (1996). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*, Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Dilthey, Wilhelm (1914-1974). *Gesammelte Studien*, 17 Vol, Stuttgart: Teubner; Göttingen: Vandenhoeck.
- Heidegger, Martin (2001). *Kunstverkets opprinnelse*, Oslo: Pax.
- Hvalvik, Reidar & Terje Stordalen (1999). *Den store fortellingen: om Bibelens tilblivelse, innhold, bruk og betydning*, Oslo: Det norske bibelselskap.
- Merleau-Ponty, Maurice (2000). *Øyet og Ånden*, Oslo: Pax.
- Ricoeur, Paul (1984). *Time and Narrative Vol 1*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet (2002). *KRL-Boka: Læreplan for den 10-årige grunnskolen*, Oslo: Læringscenteret.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet (1996). *Læreplan verket for den 10-årige grunnskolen*, Oslo: Læringscenteret.



## **Systematisk bruk av respons i lærarutdanninga.**

Kari Pauline Longva, Høgskulelektor i pedagogikk, Høgskolen i Finnmark  
[Sesjon B3 - Studenten som deltager]

Denne praksisforteljinga handlar om å bruke respons - positivt tilsvar – systematisk i eit undervisningsopplegg for å oppnå nokre mål i lærarutdanninga. Bakgrunnen for at eg har arbeidd med respons har blant anna med egne erfaringar både som småskulelærer og lærar i lærarutdanninga. Det eine er at eg sjølv som lærar har behov for å gi god og reell tilbakemelding til elevar og studentar og opplever dette som utfordrande. Det kan dette døme illustrere: Som lærar for 2 og 3 klasse hadde eg teikne time. Eg hadde ein elev som ikkje var så ivrig med skulearbeidet, og teikning var ikkje hans favoritt. Likevel sat han der med arket sitt, og på slutten av timen hadde han gjort noko. Eg gjekk bort til han og kommenterte arbeidet som flott, endå eg ikkje oppfatta det som flott eller trudde at han hadde gjort sitt beste.

Ei redsle for å kome til å seie noko som ville fungere som kritikk og som var urettvis, gjorde at eg valde ein feig måte å kommentere arbeidet hans. I ettertid har eg tenkt på denne episoden og at den kanskje var symptomatisk for ein del av svara til elevane. Det andre er at eg som lærar i lærarutdanninga også ser det som viktig å vere med på å legge grunnlag for å gi respons og øve på ferdighetene dette inneber. Å kome med muntlege svar og kommentarar er ein sentral del i læraren sitt arbeid. Å tenkje at desse svara og kommentarane skal fungere pedagogisk krev at læraren er medviten om innhald og form i responsen.

### **Kvifor arbeide med respons?**

I lærarutdanninga er framlegg av studentar og særleg av studentgrupper mykje nytta som ein del av undervisningsopplegg, ofte som avslutning av eit arbeid som til dømes prosjekt. Som del av dette opplegget skal studentane få respons av andre studentar og lærarar. Mi erfaringa er at dersom vi ikkje har arbeidd konkret med innhaldet i responsen vert responsen velmeinande, men til lite konkret hjelp og støtte for det vidare arbeidet. I responsen til gruppa som har framlegg bruker studentane ord som bra, fint og flott utan å seie så mykje meir konkret om kva dei meinte var bra, fint og flott. Kva er det som skjer? Begge partar i eit framlegg, både den som står fram med sitt arbeid og den som skal gi ein reaksjon er kanskje lite førebudd på kva som er kravet i denne situasjonen. Det kan ha bakgrunn i at det er for lite fokus på at dette er ein læringssituasjon og med eit felles ansvar for å skape denne fruktbar for begge partar. Framlegg og respons vert opplevd som aktivitetar som må til for å få godkjent studiet (arbeidskrav).

Mange av studentane opplever stress og påkjenning av å stå fram med eit arbeid. Å minimalisere påkjenninga gjennom å redusere krafta i responsen ved å vere solidarisk velmeinande med kvarandre, kan vere resultat av manglande fokus på læringspotensialet i denne situasjonen. Dersom det vert gitt ei vurdering som tek fram noko negativt, er mange studentar ikkje førebudd på dette og føler seg misforstått eller at vurderinga er urettvis. Dette er etter mi meining resultat av at det er for lite språk om kvifor dei ulike aktivitetane vert gjennomført. Det er ikkje aktivitetane eller formålet med framlegg og respons som skrantar, men manglande didaktisk drøfting om innhald og arbeidsform i undervisningsopplegga.

## **Mål i arbeidet med respons**

I arbeidet med respons som positivt tilsvaer i undervisninga har eg freista å oppnå tre mål. Det eine er å skape eit godt og trygt klasse- og læringsmiljø for studentane, det andre er at kvar enkelt student skal få direkte individuell tilbakemelding og det tredje er at arbeidsmetoden kan ha overføringsverdi til småskulen.

## **Læringsmiljø/klassemiljø**

I undervisningsopplegget har eg lagt vinn på å forklare formålet med responsarbeidet. Gjennom å bruke tid til å forklare kva respons som positivt tilsvaer tyder og kva som er føremålet med arbeidsmåten, trur eg kan vere med på å gjere studentane meir medvitne om læringsprosessen dette inneber. Som nemnt kan nokre av aktivitetane i eit undervisningsløp verte forbunde med stress, særleg gjeld dette situasjonar der studenten skal bli vurdert. Dette undervisningsopplegget med respons er eit forsøk på å gjere denne vurderingssituasjonen tryggare for studentane. Når fokuset for responsen skal vere det positive som studenten gjer, kan det ha ein viss verknad på å redusere redselen for å bli vurdert. Det er viktig å fokusere på kva vurderinga skal ha som funksjon. Kvar enkelt student har sine sterke sider, både medvite og umedvite. Desse kan trekkast fram og utviklast vidare. Gjennom å fokusere på at responsen tek utgangspunkt i kvalitetar som studenten viser, kan studentane føle seg tryggare i sjølv vurderingssituasjonen. Sjølv om dette kan ha ein viss verknad på å trygge studenten som skal få eit tilsvaer, så trur eg fokuset på det positive gjer noko med stemninga i klassa. Ved stadig å gjenta at responsen studentane skal gi skal ta utgangspunkt i fokus på dei positive kvalitetane hos studenten og ikkje manglane, og gjennom å setje ord på kvifor vi vil arbeide slik, kan studentane verte merksam på kva vurderinga skal føre til. Dette kan vere med på å skape ein atmosfære av velvilje for kvarandre. Denne velvillige grunnhaldninga til medstudentar kan opne for at einskildstudenten torer å utfordre seg sjølv, og skape rom for variasjon i uttrykka. Dette kan igjen føre til variasjon i tilsvara frå studentane.

## **Kvar enkelt student skal få individuell tilbakemelding**

I undervisningsopplegget på PAPS 1 er arbeidskravet eit individuelt muntleg framlegg i pedagogikk, og det er til dette framlegget responsen som positivt tilsvaer skal vere retta mot. Responsen skal ta utgangspunkt i det som er positivt og tilsvaret vere slik at den som får den skal få konkret tilbakemelding om seg sjølv. I arbeidet som lærar er det ikkje berre faget og metoden som er i fokus, men det er også sentralt korleis ein bruker seg sjølv som lærar. Sjølv om ein kan ha stor sjølvinnsett og kunnskap om å formidle, er det likevel noko som andre ser og som kan vere ukjent for ein sjølv. Fordi at fokuset for responsen skal vere kvalitetar hos studenten, er det også høve til å seie noko om det personlege uttrykket som ligg i det muntlege framlegget. Å få direkte og konkrete positive tilbakemeldingar om seg sjølv i sitt muntlege uttrykk kan gi studenten ei oppleving av å få stadfesta kjente og ukjente kvalitetar hos seg sjølv som lærar og kan gi studentar eit driv til å utfordre seg sjølv vidare. I dette studiet er det mange gode førskulelærarar, men nokre av dei er svært audmjuk i høve til å stå fram som lærar. Mange uttrykker at dei er trygge på formidlingssituasjonen overfor barn, men ikkje overfor vaksne. Å gi desse studentane innsikt og tru på egne kvalitetar i det muntlege, ser eg som ein del av utdanninga av lærarar og som dette undervisningsopplegget kan gi høve til.

## **Overføringsverdi til arbeidet i småskulen**

Kan arbeidet med respons som positivt tilsvaer i lærarutdanninga ha noko å seie for arbeidet i småskulen? Øvinga på å tenke svar som positiv reaksjon kan også få konsekvensar for stemning og læringsmiljø i ei småskuleklasse. Først og fremst fordi læraren si åtferd og muntlege uttrykk er sentral for korleis stemning og åtferd i klasserommet skal vere. Når læraren sine svar fokuserer på kvalitetane hos elevane og ikkje manglane, kan dette vere med

på å trygge relasjonen mellom elev og lærar. Det er også med på å gjere dei andre elevane merksam på kva som er viktig å sjå etter. Dette gjeld både svar som gjeld generelle situasjonar i klasserommet og fagleg til dømes i leseopplæring. Dette har med prototype situasjonar å gjere. Stadig å gjenta dei positive tilsvara i starten i eit undervisningsløp i ei klasse, kan ein som lærar vise elevar korleis ein skal gjere ei oppgåve.

Vidare er positivt tilsvar viktig i sjølve læringsoppgåva. Gjennom å fokusere ut små trinn i oppgåva som vert sett på som godt, lærer eleven kva han eller ho kan. Dette gir også utgangspunkt til å gi eleven noko å arbeide vidare med, ei utfordring.

Å lære elevane å gi respons kan og vere med på å skape den stemning ein ønskjer i ei klasse. I tillegg kan merksemda mot andre elevar sine kvalitetar også hjelpe eleven sjølv til å legge merke til sine eigne kvalitetar og kva som skal til for å bli betre. At småskulelevane skal gi respons krev at læraren gir dei grunnlag for å gi respons. Til dømes i å vurdere opplesing. Kva er ei god opplesing? Då kan læraren arbeide med å hjelpe elevane til å bli klar over verkemidla i opplesing og som dei kan lytte etter. Det kan føre til at elevane vert merksam på kva som er tydeleg lest og ikkje berre at det var fort.

### **Kvifor respons og ikkje kritikk?**

Respons tyder 'svar' og ordet har ein positiv valør i språket vårt. Nynorskordboka forklarar ordet som eit imøtekommande svar, velvilje og som ein positiv reaksjon. I undervisningsopplegget eg har gjennomført i PAPS 1 2003-2004 er ordet brukt om å gi positivt tilsvar til nokon. Tilsvaret bygg på noko positivt i det den andre har gjort. Respons er ei vurdering, slik som kritikk er det. Kritikk tyder 'skilje, avgjere, dømme'. Å vere kritisk har i motsetnad til respons ofte ein negativ valør i språket. Kritikk kan like godt vere negativ som positiv. Å øve opp evna til å vurdere og gi kritikk er ei sentral oppgåve til ein lærar. Då vert kritikk forstått som å kunne vurdere på grunnlag av avgjerande kjennemerke til dømes ved ein ting eller eit arbeid. Kritikk er ein meir avansert form for respons. Respons er i undervisningsopplegget vald som utgangspunkt for å øve opp kunnskap og ferdigheiter (evne) til å vurdere. Det har bakgrunn i eit syn på læring og læreprosessar og læringsmiljø. Når ein har gjort eit arbeid eller kjem med ei ytring, har ein ofte forventningar til reaksjonen frå andre. I forventninga ligg ønske om svar på om korleis den andre vurderer det ein har gjort eller om den andre er samd eller ikkje. I utdanninga er dette situasjonar der studenten skal prøve seg i ulike fag og ferdigheiter. Reaksjonen eller svaret vil for studenten ha noko å seie for både synet på arbeidet som er gjort og seg sjølv som person. Same kor vi poengterer og vektlegg at det vi gir reaksjon til er saka, vil vi i lærararbeid aldri fri oss frå at det også har noko med utøvaren å gjere, altså læraren. Dette undervisningsopplegget i respons er eit ledd i å øve på evna til å vurdere eit arbeid til ein person, gjennom å setje fokus på korleis svaret skal fungere for studenten. Som framtidige lærarar er det sentralt at studentane ser på respons, å gi ein reaksjon, som pedagogiske situasjonar.

I undervisningsopplegget for PAPS 1 skal reaksjonen, svaret, kommentaren i utgangspunktet vere positiv, då må den som gir svaret ha ei viss haldning til mottakaren og den andre sin læreprosess. Denne haldninga er eit medansvar for den andre si læring, og i medansvaret ligg å gi eit svar som tek omsyn til denne læringa. På bakgrunn av den doble tilskrivninga av ein reaksjon, både reaksjon på arbeidet og på personen, vert det viktig å gi reaksjonen både eit pedagogisk og reelt innhald. Å evne å vere både ærleg og imøtekommande kan i mange tilfelle vere ei utfordring, og det er særleg ei utfordring når svaret skal kome direkte og utan noko tid til å tenkje seg om. Undervisningsopplegget er ei øving i å gi respons direkte til utøvaren og med det føremål at den skal fungere pedagogisk.

## **Gjennomføringa av undervisningsopplegget på PAPS 1 2003-2004.**

PAPS 1 (pedagogisk arbeid på småskuletrinnet 30 studiepoeng) er samansett av 5 fag, pedagogikk, norsk, matematikk og estetiske fag (musikk og kunst og handverk) og er samlingsbasert. Dei fleste studentane er førskulelærarar. Studentane kjem frå heile Finnmark fylke.

I fagplanen til PAPS 1 er det eit arbeidskrav: "Besvarelse på en problemstilling fra hvert fagområde." Faget sjølv avgjer om arbeidskravet skal vere skriftleg eller muntleg, individuelt eller gruppevis. I pedagogikk har vi valt eit 10 minutters individuelt muntleg framlegg samt skriftleg vurdering av framlegget og responsen ein får. Det er i samband med dette arbeidskravet undervisningsopplegget rundt respons er lagt opp. Problemstillinga som studentane skulle svare på og ha framlegg om var knytt til forteljing og dei ulike emna og pensumtekstane i pedagogikk. Desse problemstillingane var vide og med høve til å prøve ut konkrete metodar og tankar i praksis.

På første samling vart studentane orientert om undervisningsopplegget i pedagogikk og arbeidskravet med framlegg og respons. På 2. samling hadde norsk og pedagogikk eit felles opplegg om norsk muntleg forteljing. Til denne samlinga skulle alle studentane lære seg ei forteljing etter minnet og alle skulle framføre si forteljing for andre studentar og få respons på si framføring. Både norsk og pedagogikk ga innspel til kva ein lyttar og ser etter i ei god forteljing og hos ein forteljar. På bakgrunn av dette og med vektlegging i å gi positivt tilsvar ga studentane respons til kvarandre.

På kvar samling var respons som positivt tilsvar tematisert før framlegga. Studentane fekk ei innføring i kva dei skulle sjå etter og gi positiv tilsvar til, og kvifor det var viktig å gi den som hadde framlegg denne tilbakemeldinga.

Etter framlegget brukte vi nokre minutt til å skrive ned vår respons til studenten. Deretter opna eg opp for muntleg tilbakemelding frå medstudentane. Eg som lærar gav respons til slutt samt kommenterte medstudentane sin respons. Eg prøvde å fordele ordet til studentane, også til dei som ikkje retta opp handa sjølv og ville seie noko. Eg brukte lite av å gå runda slik at alle studentane fekk gi sin respons muntleg, men fordelte ordet slik at alle studentar fekk gitt muntleg respons ein gong på samlinga. Dette er eit val som har bakgrunn tidspress. Studenten sjølv fekk kommentere framlegg og respons til slutt. Etter at vi hadde gitt muntleg respons til studenten fekk studenten den skriftlege responsen. Responsen både den muntlege og skriftlege skulle vere ein del av grunnlaget for studenten å gjere etterarbeidet av framlegget sitt, ei skriftleg vurdering om eiga framføring og respons.

## **Evaluering av undervisningsopplegget**

Etter to samlingar (2. og 3. samling) der det vart arbeidd med respons som positiv tilsvar, var studentane klare for å bli meir utfordra i responsen. Dei gav uttrykk for at dei ville ha meir å arbeide mot. Ein av studentane gav konkret uttrykk for eit ønske om å få respons som ville gi ho noko å arbeide mot. Ho opplevde det som hyggeleg at studentane var positiv til framlegget og ho, men ho sakna å få hjelp til kva ho kunne bli betre i. Fleire av studentane gav uttrykk for at det hadde vore bra å bruke nokre samlingar til å bli kjent og trygge på kvarandre og at det hadde vore nødvendig med mjuk start i responsen.

På fjerde samling vart studentane utfordra til å gi respons som skulle ta utgangspunkt i noko positivt i framlegget og som hadde potensial i seg til å utviklast vidare. Responsen til

studenten skulle gi vedkommande hjelp og støtte til vidare arbeid. Det vil seie at studentane framleis skulle arbeide med å gi positiv tilbakemelding på noko som studenten gjorde, men samtidig skulle medstudentane no fokusere på at dette kunne utviklast vidare. Medstudentane skulle prøve å kome med konkrete forslag og råd til kva som skulle gjerast meir ut av i framlegget. Denne responsen var vanskelegare å få til. Denne forma for respons er meir krevjande i høve til å kunne noko meir om måtar å gi respons på. Til no hadde studentane brukt punkta over forhold dei kunne sjå etter i ei god forteljing og hos ein god forteljar som grunnlag for å gi respons. I høve til innføringa i respons til framlegga på denne samlinga burde eg ha gitt fleire konkrete døme og haldepunkt på kva dei kan gjere for å arbeide med potensiale i eit framlegg. Til dømes korleis bruke spørsmål som både viser interesse og kan hjelpe studenten vidare i arbeidet.

På denne samlinga fekk den eine tilbakemeldinga ei litt anna form enn tidlegare. Studenten som hadde framlegg sa at ho ønska seg forslag og idear til korleis ho kunne bruke forteljinga som var ramma rundt framlegget. Hennar opne stil og at ho valte å lytte og ikkje forsvare framlegget sitt, opna opp for fleire kritiske stemmer i klassa i høve til innhaldet i framlegget. Eg stoppa ikkje diskusjonen i klassa då den trakk opp viktige etiske spørsmål som eg såg som sentrale i lærarutdanninga. Studenten som hadde framlegg verka trygg og lyttande. Fordi vi diskuterte etiske problemstillingar var fleire av studentane tydeleg rørt ved emnet, hadde eigne erfaringar som dei delte med klassa.

I ettertid har eg snakka med studenten som hadde framlegget, og det har gitt meg tankar om respons og kritikk. Ho opplevde at å få mange kritiske innvendingar til innhaldet i hennar framlegg gjorde at ho hadde blitt i tvil om hennar vurderingar som lærar. Kva var det ho fekk tilsvar på? Sjølv om det var innhaldet og ikkje ho som fekk kritiske innvendingar, så gjorde det noko med ho som person.

Og eg som lærar, burde eg ha stoppa diskusjonen? Mi vurdering var at det var god tone i klassa, eit alvorleg emne som vart tatt seriøst og studenten verka roleg og lyttande, slik som ho sa ho ønska å vere. For studenten vart det ikkje heilt slik som ho hadde trudd det skulle fungere. For min del må eg vurdere tema og intensitet meir i styringa av slike diskusjonar. Kva for omsyn bør ein ta? Eg fjerna meg frå mitt utgangspunkt i responsarbeidet gjennom å opne opp for den kritiske diskusjonen på bakgrunn av eit framlegg. Dette førte til at responsen ikkje vart opplevd med den intensjon eg hadde for responsarbeidet, ei positiv stadfesting av kvalitetar hos studenten. Sjølv vurderer eg dei kvalitetane studenten viste med å lytte og ta inn over seg kritikken som svært positivt.

Mi erfaring er at sjølv om studentane ber om å få meir trøkk i tilbakemeldinga, så må ein som lærar styre dette trøkket. Ein må sjå kven studentane er og stadig gjenta for studentgruppa at responsen skal fungere som positiv tilsvar for studenten som har framlegg. Funksjonen til responsen skal vere pedagogisk.

### **Studentane si evaluering**

Studentane sine muntlege kommentarar etter framlegga og responsen var at dei opplevde ei trygg og god stemning i klassa. Dei følte seg lytta til og det var godt å få positive tilsvar på det ein gjorde og seg sjølv som utøvar. Ein student sa at ho ville samle på arka med respons og ta dei fram når ho følte seg nedfor, dei gav ho tru på seg sjølv.

I studentane sitt skriftlege etterarbeid kommenterer mange av studentane at det dei var klar over sine positive kvalitetar og som dei fekk stadfesta i responsen. Men dei peiker på at det var godt å høyre og lese dette og få støtte på oppfatninga si. I tillegg kommenterte nokre av studentane at det var viktig å få vite om ting som dei gjorde umedvite og som vart opplevd

som positivt, dette gjeld særleg det å vere muntleg forteljar. Og slik sett har responsarbeidet fungert for ein del av studentane.

### **Vart måla nådd?**

I høve til klassemiljø meiner eg at responsarbeidet har fungert slik som eg hadde ønska. Både stemninga og tonen mellom studentar var høfleg og støttande. Etter kvart i studieløpet vart studentane tryggare og kjente seg klar for å bli utfordra. Det var studentane som var ferdige med sitt framlegg som uttrykte ønske om meir utfordrande respons! Det kan vere fordi dei var tryggare på vurderingssituasjonen eller også fordi dei var ferdige med den.

Alle studentane fekk direkte og individuell respons, men den var ikkje like konkret og utfordrande til alle. Det var vanskeleg å gå skrittet vidare i responsen slik som å finne fram til potensiale i tekst eller framføring som studentane skulle gi konkrete råd om.

Her er det mitt undervisningsopplegg som har potensiale, eg ser i ettertid at studentane skulle fått meir konkrete oppgåver å gi respons på. Utan å sleppe det positive fokuset kunne eg ha gitt studentane hjelp til kva dei skal sjå etter og gi respons på. Både i den muntlege responsen i klassa og i det skriftlege etterarbeidet er det tydeleg at der vi i har jobba konkret med å lage liste over kva som kan vurderast, fekk studentane godt blick og var dyktige til å formidle sine vurderingar på ein positiv måte. I det skriftlege etterarbeidet syner dei denne evna til å vurdere seg sjølv. Dei har til dømes vurdert seg sjølv i korleis dei har brukt augekontakt, stemme, pausar, smil osv i sitt framlegg.

Overføringsverdi til arbeid i småskulen er det vanskeleg å gi svar på, men ein kan tru at studentane er meir medvitne om bruk av svar og kommentarar i sitt arbeid med elevane. Som i mitt eige døme frå småskulen kan det å vere medviten at responsen bør vere positiv og reell hjelpe ein til å sjå potensialet i dei små kommentarar.

# **VISUELLE KOMPOSISJONER I ROMMET**

## **- nye veier i flerfaglig undervisning?**

Liv Grøteig, høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo, Avd. for lærerutdanning  
[Sesjon B3 – Studenten som deltager]

### **BAKGRUNN**

Som høgskolelektor i Kunst og håndverk for allmennlærerstudenter har jeg over lengre tid opplevd hvordan studentene ofte strever med tilnærmingen til visuelle virkemidler. Storparten av studentgruppen har ikke erfaring med faget etter 5. klasse i grunnskolen. I følge Rammeplan for allmennlærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003, s.38) skal studentene "kunne bruke fagets virkemidler i praktisk opplæring innenfor hovedområdene bildekunst, skulptur og bruksform". Som fremtidige lærere skal de "kunne veilede og vurdere elever med ulik bakgrunn i utviklingen av visuell kompetanse og i arbeidet med materielle uttrykksformer" (s.37). I et samfunn der visuelle stimuli bl.a. innen gjenstandskultur og underholdning knyttes stadig sterkere til identitetsbegrepet, er det et paradoks at studentene i stor grad er ukjent med visuelle virkemidler. Rammeplanen stiller krav til undervisningen i kunst og håndverk i grunnskolen der arbeidet skal gi elevene "skjerpet oppmerksomhet overfor estetiske kvaliteter i omgivelsene" (s.37).

Under samhandling og refleksjon i nevnte rammeplan finner vi også: "Studentene skal kunne ivareta den estetiske dimensjonen i tverrfaglige tema- og prosjektarbeider i skolen" og "kunne initiere faglig samarbeid og bruke kunst og håndverk både som regifag og som støttefag i tverrfaglige tema- og prosjektarbeider" (s.38).

I lærerutdanningen har jeg erfart at flertallet av studentene har preferanser for det naturalistisk gjenkjennelige, rene symboler og det litterære innholdet. Moten med plastarmringene og hvordan de unge koder disse med konsekvenser for mange, viser at det ikke bare er en målsetting for kunstopplevelse å få en bredere forståelse for symbolbruk, men en holdning til livet generelt. Min erfaring med grunnskoleelever viser imidlertid at ikke alle barn har preferansen for entydige symboler.

Vi konstaterer at barns preferanser for ulike stilarter i kunstbilder blir tydelig med økende alder. De foretrekker det gjenkjennelige, det de kan forstå, men er mest mottakelige også for "andre" uttrykksmåter i førskolealder. De blir mer opptatt av det visuelt naturalistisk forestillende med økende alder.(Samuelsen 2003, s.48).

Det er ønskelig at alle får en bred erfaring med det visuelle både i forhold til eget arbeid og i møtet med profesjonell kunst. I denne sammenheng trenger vi flere tilnæringsmåter fra det saklige til opplevelsen og fra det realistiske til det abstrakte. Å styrke det assosiative og arbeide fram eget bildemotiv i skapende arbeid kan være en forlengelse av denne problematikken.

### **MITT INTERESSEFELT**

I arbeidet med å vekke studentenes interesse for det visuelle, ser vi stoltheten som kommer med egen vekst og forståelse. Det er ønskelig at dette kan skje på en måte som gir tydelig erfaring i skapende arbeid og at studentenes ståsted/startsted blir ivaretatt.

Forståelsen for visuelle virkemidler vanskeliggjøres p.g.a mangelen på fasitsvar. I bildekomposisjon lister vi opp eksempler som omhandler bl.a. størrelse, avstand, mengde og retning. Bildeeksemplene som tydeliggjør virkemidlene forblir en teoretisk presentasjon for studentene. Når de selv skal praktisere dette, handler det ikke bare om at de spiller på virkemidlene, men hvordan de gjør det. På samme måte er ikke noten identisk med lyden av den på et instrument. I det øyeblikket dette blir en ferdighet, er den taus i verbal forstand. Det er en totalopplevelse av et fenomen som gir ferdighet. (Kan drøftes i større skala med utgangspunkt i Kroppens fenomenologi (Merleau-Ponty, 1994) og Fra nybegynner til ekspert (Dreyfus, 2003).

Min skolering og erfaring innen dekorasjon og reklametegning, grunnleggende kunstutdanning i tegning og maleri samt ulike tilnærminger til rombegrepet som scenografi og kunst i natur, har skapt faglige koblingsmuligheter. Å overføre prinsipper for bildet ut i rommet, har vært nærliggende over lang tid. Lek med objekter i rommet kan settes på plass og tas bort raskt, og sporene blir ikke like ambisiøse som når vi arbeider todimensjonalt (der assosiasjonen til kunst og produkt kommer raskt). Rommet som omgir oss gir en direkte tilstedeværelse jeg vil utforske i studentenes erfaringsløp.

Første eksempel med utprøving skulle være å få studentene til å leke med et utvalg objekter i et rom. Elementenes plassering ville utgjøre en komposisjon. Dette ligger nært opp til bilde-skaping. De måtte assosiere og skape sammenhenger. Deres eventuelle preferanser ville kunne finne sin form. Ved at flere studenter laget hvert sitt motiv, fikk de se objektene på flere måter. Gjennom mitt arbeid med studenter i lærerutdanningen, har jeg lett jeg etter en arbeidsform og en praksis i dette stoffet som tar hensyn til den som skal utvide sin forståelse. I dag er det et felles anliggende både i kunstutdanningen, i lærerutdanningen og i grunnskolen å spørre hvordan veilederrollen kan fungere best mulig for å styrke den individuelle stemmen; samtidig som studenters og elevers egne uttrykk også skal sees i lys av kunst- og kulturuttrykk i fortid og nåtid.

I min egen faglige utforskning har jeg studert det poetiske som fellesbetegnelse for estetiske disipliner. Det greske poietike

betydde ikke bare diktekunst, men kunne brukes om kunst overhodet. (...) Det fremgår av bøker at poietike også omfatter musikk og bildekunst. (Børtnes 1980, s.5).

Vi finner støtte for dette hos flere bl.a. Kittang/Aarseth 1968, s. 29:

Det greske verbet poiesis betyr å skape eller forme. Opprinnelig dekket ordet all kunstnerisk aktivitet overhodet, (...).

I heftet "Inntrykk og uttrykk" skrev Gunnar Danbolt en artikkel "Noen refleksjoner omkring Gunnar Torvunds skulpturer" (1986, s.38), der han sier.

Hva er det han gjør da? Skaper poetiske bilder. Klarere kan jeg ikke uttrykke hans hensikt (...) Men poesi er mer enn dikt - det er snarere en livsholdning som det gode dikt, det gode maleri, den gode skulptur fanger inn og lar oss oppleve (...) poesien makter å få tingene sammen uten at de mister sin paradoksale karakter.

Nettopp her har estetiske disipliner felles grunnlags-problematikk for hvordan de skaper spenning og liv med kontrastene.

Allt vad vi oppfattar inom bildytan kan indelas i motsatspar (...). Dessa er bildens grundkrafter.(Hård af Segerstad 1952, s. 49).

Men spenningsforholdet mellom likhet og ulikhet må ikke forsvinne. (Stubberud 1972, s.79).



Slik kobler jeg opplevelsen til det poetiske og arbeidet med kontraster.

Slektskapet mellom de estetiske disiplinene førte til et ønske om å skape et møte mellom det visuelle og andre estetiske disipliner som teater, dans og musikk, her eksemplifisert med forestillingen "En stol-lek". Å styrke studentenes evne til å se sammenhenger, førte også til et ønske fra min side om å skape en samhandlingsarena med andre fag. Helhetsperspektivet åpner opp for flere kombi-nasjonsmuligheter.

## SPØRSMÅLSSTILLING

Jeg vil utforske handlings- og formidlingsmåter for skapende prinsipper og spør hvordan dette kan bli en flerbruksmodell for faglig styrking i bildeskaping og en samspillarena med andre estetiske disipliner som dans/bevegelse og musikk. Hvordan kan andre fag knytte sine studier til denne arenaen?

I dette paperet vil jeg vise 3 eksempler på hvordan jeg arbeider med prosjekter i flerbruksmodellen:

- Eks. 1: Studenter arbeider med komposisjon og fortelling i rommet.
- Eks. 2: Profesjonelle skaper en forestilling med samspill mellom scenografi, sang og dans. Elevers aktivitet i etterkant av forestillingen.
- Eks. 3: Mine bildekomposisjoner som viser komposisjonsproblematikk og som kan være eksempel på praktiske student- og elevoppdrag med bildekomposisjon i 2-dimensjonal form. Bildekomposisjonene skal drøftes med studenter.

### 1. EKSEMPEL - "Komposisjoner i rommet." (vist gjennom videoopptak)

Deltakere: Arbeidseksempel med 3 allmennlærerstudenter og deres egne fortellinger.

Sted: Utstillingsrom.

Mål: Omforming fra utgangskomposisjon til eget (bilde)motiv/fortelling.

Handlingsarenaen innbefatter komposisjon med elementer, motivutvikling og egen innlevelse som forutsetning for opplevelse. Min komposisjon i rommet skulle omformes til deres sted - gjennom lek til eget uttrykk. Det skapende har en klang for mange som skaper avstand. Komposisjonen i rommet er et forsøk på å skape nærhet til problematikken. I rommet finnes gjenstander. Hvordan kan studentene påvirke dette? Jeg oppretter en situasjon for handling. Det er skapt rammer for handlingen, men selve handlingen skapes av hver enkelt deltaker. Resultatet blir deres egen komposisjon og deres egen fortelling. I etterkant av arbeidet tok studentene videoopptak av hverandre. De ville vise sine steder mens de fortalte historiene.



#### UTGANGSKOMPOSISJONEN:

Oppsettet besto av 12 barnestoler med lik form og ulik farge oppstilt som en komposisjon. Barnesandaler med tåformer ligger som spor på golvet mellom stolene. Bak i rommet står et renskurt tre i en vannkanne og et mindre tre liggende på golvet med et tau. Plasthansker og fargede kleshengere utgjør ekstra rekvisitter i komposisjonen.

I komposisjonen og objektene ligger grunnleggende prinsipper for skapende aktivitet med et spekter av kontrastmuligheter. Det er et sted som er ment å være en inspirasjon. Samtidig er det lite personlig og litt for "flink" i oppsettet uten sterke følelser. Ønsket er at de som får oppdraget skal klø i fingrene etter selv å komme i gang. Oppdraget var å skape et sted de kunne vært i en drøm. Hvilken rolle hadde kroppen i dette?

### Student 1:

Jeg har valgt å la dette rommet være et klasserom med elever som hører på en lærer. Jeg har valgt å forandre klasserommet for å ta elevene ut i naturen for å leke seg litt. De rosa stolene er en gjeng jenter som sitter i en ring. De ønsker å være like og stenger seg ute fra annen lek. De som klatrer i treet kan være både jenter og gutter. De liker å gjøre litt gale ting og ønsker å nå det som vokser på treet. Den gule stolen er en skeptisk person som har meldt seg ut og ser det hele på avstand. Han eller hun er skeptisk til å begynne å klatre. En har tatt på seg en litt morsom lue og er litt akrobat. Han eller hun er opptatt av sin egen verden og lek. Bortest i hjørnet står to utenfor uten kontakt med de andre. Begge har lyst til å delta, men klarer det ikke. De får heller ikke kontakt med hverandre, og blir bare stående der. De to siste prøver å få i gang en hoppetaulek. Nå er det ikke flere stoler, og jeg trenger flere for å gjøre ferdig historien....



### Student 2 [bilde mangler]:

Dette er en drøm. Det handler om barnas hevn over samfunnet vi lever i, de undertryktes hevn, de små. Du ser barna står oppstilt militært der det foregår. Du ser en hagevanningskanne, fargesterk slik som stolene. Den er i stolenes regi og den representerer undergangen. Og det naturlige som er dødt, trærne, blir dratt ned i vannkannen. Hansken prøver å dra dem opp igjen. Hanskene er fargesterke som stolene de også, de vil egentlig ikke, men har fått mye aggresjon i seg. Vil holde det litt tilbake. Det skaper en undergang for noe.

### Student 3:

Nå har jeg løpt inn til min drømmehule. Det er en drøm. For å komme inn i hulen må jeg under stammene. Må krabbe under. Og det er ikke så vanskelig selv om steinene ligger her. Inni er det noen kjempefine blomster. For å bli virkelige og levende, må jeg ta på meg hansken. Her er det en vannkanne som har en egen skapende hanske. Hele tiden vanner den blomstene. Her er det kjempegodt å være - trygt og godt - mitt drømmested.



Studentene gikk rett på forflytningen av stolene og rekvisittene. Arbeidet gikk lett og raskt. Konsentrasjon og flyt. Som min erfaring tilsa, var fortellingen så viktig at de ville verbalisere det da de filmet hverandre i etterkant. Studentene fant eksperimentet spennende og deltar i videre utforskning.

## 2. EKSEMPEL: "En stol-lek"

Deltakere: Arbeidseksempel med sanger, danser, scenograf. Forestillingen tilbys fra 3.-7.

klasse i grunnskolen. Forestillingen tilpasses med variasjoner i gjenstandene tilpasset trinnet. Elevene skal selv være aktive medskapere i det sceniske rommet etter forestilling.

Sted: Aula, gymsal el.l. på den enkelte skole.

Mål: Elevene møter profesjonelle kunstneriske uttrykk. Sanger, danser og scenograf utforsker det profesjonelle samspillet mellom disiplinene som er rettet mot elever. Vi vil forsøke å oppnå en sterk samklang i et kunstnerisk uttrykk som består av sterke enkelt-disipliner. Vi kobler det profesjonelle kunstuttrykket til elevenes opplevelse ved at de går inn i en aktivitet i det sceniske rommet med mye av de samme gjenstandene.

Forestillingen er en lek mellom gjenstander i rommet, stemme og bevegelse. I det profesjonelle samarbeidet mellom det visuelle, sang og dans fram mot forestilling, står stolene sentralt. Vi benytter noen av barnestolene fra utgangskomposisjonen, og andre stoler og rekvisitter der vi projiserer lysbilder på stoler og skjermvegger. Lysbildene skaper stemning med lys uten at vi trenger komplisert teknisk lyssetting. Det er et poeng at vi med enkle og gjenkjennelige virkemidler skal kunne forandre og skape flere ulike stemninger. Bildeskaping og fortelling blir til i lek med kroppens direkte delaktighet. Vi benytter gjenkjennelige objekter. Stoler er mye benyttet i samtidsdans og vi vil styrke elevenes eget forhold til "motivet". Med enkle forandringer tilpasser vi opplegget fra 3.-7.klasse. Vi har flere stoltyper og rekvisitter, og tilbyr slik en bredde på trinn.

Etter forestillingen tilbyr vi klassevis elevaktivitet over en time. Tilbudet innebærer elevenes lek med egne komposisjoner i det sceniske rommet der de skal lage sitt sted og sin fortelling. I motsetning til studentene arbeider elevene i grupper på 5. Oppdragene vil variere på trinn, men stedet og kroppen står sentralt.

Danser og scenograf har bred undervisningserfaring og vil være observante på elevenes tilstedeværelse. Vi går inn som veiledere der dette er ønskelig fra elevene. Opplegget kan med letthet utvides til veiledning av skolens egne prosjekter med kunst og håndverk, musikk og bevegelse på den enkelte skole.

## 3. EKSEMPEL: Egne bildekomposisjoner med stolen.

Deltakere: Studenter i allmennlærerutdanningen

Sted: Utstillingsrom

Mål: Vise arbeidseksempler på komposisjoner i 2-dimensjonalt arbeid. Tydeliggjøre og drøfte komposisjonsproblematikk med studenter. Hvordan kan eksemplene få betydning for undervisningssituasjonen for studenter og elever. Drøfte hva som kan være forskjellen på undervisning av studenter og elever. Drøfte andre mulige arbeidsveier i stoffet og forholdet mellom arbeid i rommet og det 2-dimensjonale.

Arbeidet ligger nær opp til bildeskaping og arbeid med bildets estetiske virkemidler. Klipp og lim i kartong er en teknikk hvor form og farge tydeliggjøres. Grunnleggende tegneopplæring med proporsjoner og gjengivelse er med, men kravet til å kunne uttrykke seg teknisk og følelsesmessig via blyanten er fjernet. Uttrykkene blir mer like med tydelig form, og gjenkjen-

neligheten er stor. Dersom vi utfører disse i etterkant av leken i rommet, spør jeg studentene hvordan det gir mening å studere de bildemessige virkemidlene for eget videre arbeid.

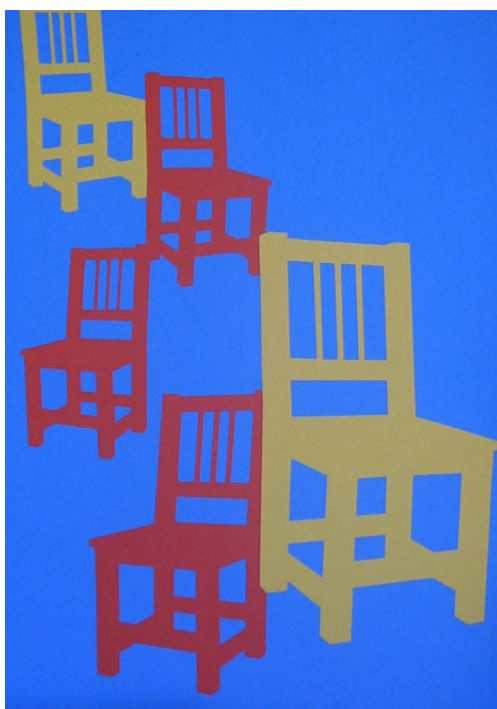
Barnestolen fra utgangskomposisjonen gjenkjennes direkte i 2-dimensjonal form. Arbeidene er et forsøk på å synliggjøre komposisjonsproblematikk i bildeflaten. Enkelhet i oppsettet med en gjentakende stol som bildemotiv og kompleksitet i dens form, legger til rette for å vise når noe fungerer og hvor lite som skal til før samspillet mellom elementene begynner å skurre.

### STOLKOMPOSISJON 1



Enkel arrangering i flaten med to stoler i ulike størrelser. Tandering og forskyvning. Felles retning. Ikea-stolens ikke-rette vinkler gir utfordringer som alle andre sammensatte former. Det samme gjelder de mange negative formene som vanskeliggjør og begrenser samspillet. Enkel rytme fra den gule stolens øvre venstre hjørne til den blå stolens øvre høyre hjørne og frem til dens nedre venstre ben. Gult, oransje og en kontrasterende blå skal skape liv, men de er ikke innbyrdes plassert for å skape maksimal romvirkning. Kontrast i farge og størrelse. Øvelser for et skjerpet blikk forholder seg ikke til linjalmåling av størrelser men til ferdigheten med å skjelle mellom millimeterne.

### STOLKOMPOSISJON 2



Sammensatt komposisjon av fem stoler i tre ulike størrelser. To retninger.

Tandering, overlapping, forskyvning. Nærhet og avstand. Ikke-rette linjer vanskeliggjør overlappingen. Mange negative former vanskeliggjør stolens møtepunkter. Den store gule stolen i bildets fremre høyre del konkurrerer med bildets ytterkant. Hele komposisjonen burde flyttes mot høyre, men stolformenes forhold til hverandre vanskeliggjør dette.

Blå bakgrunn med gule og røde stoler utgjør en treklang og sikrer en frisk og harmonisk fargebruk. Kontrast i farge, størrelse, retning.

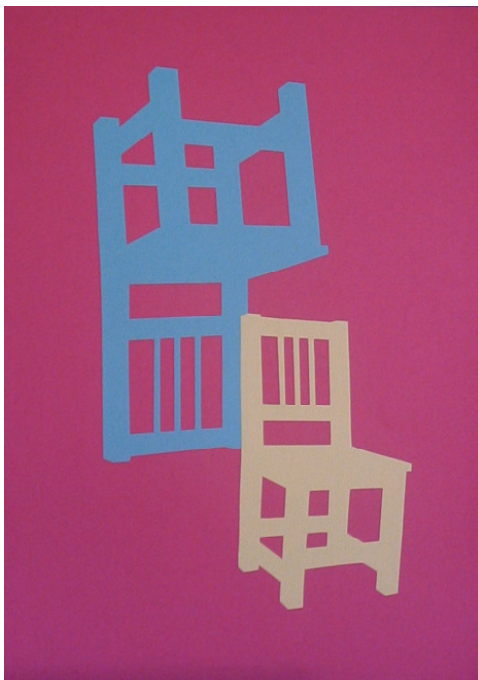
### STOLKOMPOSISJON 3



Enkel komposisjon med tre stoler i to størrelser og retninger. Grønn liten stol vender mot høyre og forsvinner ut av bildets øvre kant. Rytmask oppsett der neste stol (gul) nedover i bildeflaten vender motsatt vei og tangerer venstre side av bildet. Stolen overlappes så vidt av rød stol som vender samme vei som den bakerste grønne. Nederste del av det ene benet forsvinner ut av bildeflatens nedre del.

Rytmen fra grønn stol, via gul og til den store røde skaper et kontrastspill med størrelse, avstand, retning og farge. Mengde er her representert ved at to stoler har kontakt, mens den siste har avstand til disse. Romvirkning ved størst stol i front, og gjennomført fargebruk med gradvis kaldere farge bakover i bildet.

### STOLKOMPOSISJON 4



To stoler med ulik størrelse. Her er målet å tydeliggjøre en lekpreget holdning til elementene ved å snu den ene stolen opp ned. Tangering gir møtepunkt og stolene blir til en form. Møtepunktet forsterkes ved en forlenget linje fra den ene stolen til den andre og ved likhet i de lodderette sprinklene som gir gjentakelse. Kontrast i størrelse, farge, retning.

I disse øvelsene håper jeg at leken blir ivaretatt. Etter hvert er det kanskje ikke så underlig at stolene er snudd opp ned. Det blir gradvis lettere å godta at den visuelle leken i bildeflaten har sine egne "regler" for lek slik annen lek og spill har: paradishopping, strikkehopping, stigespill, ludo, sjakk osv. Spillet og leken er stikkord i denne sammenheng som kan styrke forståelsen. Slik sett er ikke veien lang til fotballbanen og dens fotballspillere. Men plasseringen av spill-elementene har ulik funksjon. Konklusjonen blir at hvert spill har sine regler.

## AVSLUTNING OG DISKUSJON

Gjennom disse tre eksemplene har jeg presentert tre ulike tilnæringsmåter til komposisjoner i rommet, og vist hvordan flerbruksmodellen kan vise vei for videre utvikling i lærerutdanningen. Dette fremkaller ulike områder eller dilemmaer for diskusjon. Jeg sammenfatter følgende problemområder:

1. det fagspesifikke basisstoffet og opplevelsesdimensjonen
2. lærerrollen sett i lys av studentens og elevens læringsprosess
3. den estetiske dimensjonen - skal den ivaretas av andre enn de estetiske fagene, eller skal samspillet være en komplementering? Kan den estetiske dimensjon ivaretas i andre fag dersom den forsvinner som kunnskapsfelt?

Læreren og veilederen setter rammer for faglig og personlig vekst. Av tidligere nevnte årsaker søker jeg arbeidsmåter som støtter opp om hele mennesket og hele kroppen. I denne sammenheng mener jeg de ulike fagene og tilnæringsmåtene innenfor disse ikke står i konkurranse med hverandre. Jeg oppfatter at fagene er gjensidig avhengige av å gi et bredere bilde av måter å være i verden på. På denne bakgrunn fortsetter jeg utforskningen av den faglige arenaen med utgangspunkt i kunst- og håndverksfaget.

I denne omgang retter jeg diskusjonen mot rammer for undervisning av studenter i lærerutdanningen, så vel som elever i grunnskolen. Som utgangspunkt spør jeg hvordan vi kan utvikle en lærings- og samhandlingsarena med lærerens kompetanse og studentene som aktive deltakere. Dette skal gi rammer for kreativ vekst både hos lærere, studenter og elever. En påstand om at arbeidet krever tydelige rammer for oppdragene med mulighet til individuelle variasjoner, og oppfølging via veiledning, skaper neppe mange motforestillinger. Likevel finner vi ulike strategier for dette blant lærere som arbeider med studenter i lærerutdanningen og lærere som arbeider med elever i grunnskolen. Mitt spørsmål er om mange av disse læringsstrategiene er underuttalt som læringsveier? For eksempel kan vi legge inn arbeidskrav og veiledning i studiet slik at studentene vanskelig kan mislykkes helt. Min erfaring er imidlertid at det ikke er en selvfølgelig sammenheng mellom for eksempel maleriets vellykkethet og studentens forståelse for stoffet. Jeg oppfordrer til debatt i forhold til hvilken erfaring og forståelse studenten trenger for å kunne veilede elever.

Også der vi arbeider med praktisk erfaringslæring, skal vi styrke forståelsen og ferdighetene med teorikunnskap. Det er i dette spennet mellom teori og praksis vi søker å avdekke mulige veier for samhandling. Da blir det ekstra viktig at det gis rom og støtte til utforskende eksperimenter.

### Litteraturliste

- Børtnes, Jostein. *Aristoteles om diktekunsten - en innføring*. Solum Forlag. Oslo 1980  
Dreyfus, Hubert L. *Fra nybegynner til ekspert*. (DVD). 2003  
Hård af Segerstad, Ulf. *Bildkomposisjon*. Nordisk Rotogravyr. Stockholm 1952  
Kittang, Atle, Aarseth, Asbjørn. *Lyriske strukturer. Innføring i diktanalyse*. Universitetsforlaget. Oslo 1968, 1973  
Merleau-Ponty, Maurice. *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag. Oslo 1994  
*Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Utdannings- og forskningsdepartementet 2003  
Samuelsen, A. Marius. *Formidling av kunst til barn og unge*. Universitetsforlaget. Oslo 2003  
Stubberud, Tore. *Det litterære uttrykks fenomenologi*. Universitetet i Oslo 1972

# Studenten som deltager i FoU prosjekter

## FoU-arbeid i lærerutdanning og skole – FoU-arbeid i yrkesfagene

JARL OVE GLEIN, NTNU/PLU [Sesjon B3 – Studenten som deltager]

### INNLEDNING

Hensikten med dette paper er å gi bakgrunnsinformasjon for mitt prosjekt som ble lagt fram på FoU-konferansen i april 2004 i Trondheim. Det er et utdrag fra kompendiet om FoU-arbeid i lærerutdanningen. Utgangspunktet for FoU-prosjektet er Kvalitetsreformen for lærerutdanning som tar til orde for studentdeltagelse i FoU-arbeid. På denne bakgrunn og med intensjonene i generell lære-plan var grunnlaget lagt for et FoU-prosjektet.

Målet med FoU-arbeidet er å få yrkesfaglærerstudentene til å forske rundt egen yrkespraksis til nytte i lærerpraksisen. Det doble praksisfelt er fokus i studentarbeidet. Videre skal jeg som faglærer bruke studentarbeidene til videre forskning, oppfølging av studentene i 1. lærerår, utvikle tilbud i yrkest teori og FoU-studium med grunnlag i FoU-arbeidene som utvikles. Tanken er at disse studentene skal bli inspiratorer til FoU-arbeid i skolene.

For å teoriforankre FoU-arbeidet som en integrert del av yrkesdidaktikken, tok jeg tak i de planer og rammer som finnes for lærerutdanning og arbeidet i skolen. I tillegg teorier knyttet til aksjonslæring, refleksjon, prosjektarbeid og entreprenørskap. Disse forankringene er mine valg ut fra mitt ståsted. For å få innspill til innhold og forhold rundt FoU-arbeid gjennomførte jeg en spørreundersøkelse blant et utvalg aktører som ble gruppert i yrkesfaglærerstudenter, skolens ansatte og yrkesfaglærerinstusjoner. Mange svar ble like og fra alle grupper entydig positivt at lærerutdanningen tar inn i seg FoU-arbeid som kan anvendes og nyttiggjøres i skolene. Hvilke tema som bør velges er i stor grad avhengig av gruppenes ståsted. Det samme gjelder prioritering av hva ressursene skal brukes til, arbeidsmåter i arbeidet og forholdet mellom skolens ansatte og eksterne deltagere.

Ut fra spørreundersøkelsen og teoriforankringene skisseres FoU-arbeid som en integrert del av yrkesdidaktikken der de ulike tema konkretiseres til arbeidet. Det gir mye studentaktivitet med fremføringer og diskusjon. I tilknytning til FoU-arbeidet må studentene utføre obligatoriske arbeider i ulike faser av sitt prosjekt. Disse fremføringene og/eller delrapporter/oppgaver må være godkjente før eksamensoppmelding. Eksamen i yrkesdidaktikk vil være sentrert rundt FoU-arbeidet. Gjennom hele arbeidsprosessen gis veiledning i forhold til de faser studenten arbeider.

Veien videre skisserer hva som videre bør skje i denne prosessen i yrkesfaglærerutdanningen, og hva som kan overføres til lærerutdanning generelt og skolene med hensyn til FoU-arbeid. Jeg ser også for meg at vi vil tilby FoU-utdanning for lærerne senere, men her må mange forhold avklares med myndighetene både sentralt og regionalt/lokalt.

### YRKESFAGLÆRERUTDANNING OG FoU-ARBEID

Utdanningen av yrkesfaglærere PPU ved PLU er og vil fortsatt være et 2-årig deltidsstudium med pedagogikk (30 studiepoeng), yrkesdidaktikk (30 studiepoeng) og praksis. Studiet tilbys som en kombinasjon av samlinger og IKT-støttet undervisning og veiledning. De fleste yrkesfaglærerstudenter har flere års yrkespraksis. Det er en utfordring å tilrettelegge opplæringen av

disse studenter slik at de får utnytte denne erfaringen i studiet. Refleksjon omkring egne og andres erfaringer er en viktig del av studiet.

Den nasjonale rammeplanen for praktisk-pedagogisk utdanning gir klare føringer med hensyn til studiets innhold og arbeidsmåter. Rammeplanen legger bl.a. opp til at studentene utvikler kompetanse som gjør dem i stand til å initiere og ta del i FoU-arbeid med tilknytning til læringsarbeidet i skole og verksted. FoU-arbeid i klasserom og verksted er altså en del av innholdet i studiet, og med ”eksemplarisk læring” som tilnærming til studentenes læring, vil det være naturlig at studentene i studiet selv, med utgangspunkt i eget fag og yrkeserfaring, gjennomfører mindre FoU-prosjekter i egen praksis i skole eller verksted.

## **RAMMER FOR FoU-ARBEID**

### KVALITETSREFORMEN

Stortingsmelding 16, Kvalitetsreformen, sto i fokus for prosjektet: FoU-arbeid i skole og verksted som ny læremåte i praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere. Det ga grunnlaget for dette kompendiet. FoU-arbeid settes i system i lærerutdanningen – i første rekke yrkesfaglærerutdanningen ved Program for lærerutdanning ved NTNU – fra høsten 2003. Prosjektet har til hensikt å utvikle FoU-arbeidere for skole og arbeidsliv, samt øke kompetansen for lærerutdannerne på forskningsfeltet. Sluttmålet vil være å utvikle både et yrkesteoritisk og FoU-studietilbud for yrkesfaglærerne.

I yrkesfaglærerutdanningene er kontakten med praksis av en spesiell karakter siden utdanningene henter sin legitimitet både fra læreryrket og fra de ulike yrkesfagene. En forskningsbasert utdanning på disse feltene står overfor store utfordringer. Departementet mener at i alle lærerutdanningene må en av de viktigste oppgavene for FoU-arbeid være å gi ny kunnskap til utdanningene og til feltet de utdanner for (Stortingsmelding 16 s. 48 ).

Dette gjenspeiler målet med dette prosjektet. Praksisfeltene er arenaene der arbeidet skal foregå. Kvalitetsreformen har blant annet følgende visjoner:

Ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i skolen enn lærerne----- . Fordi kvaliteten i opplæringen er avgjørende for vår framtid, er derfor læreryrket det viktigste kunnskapsyrket vi har”. Videre sies at det er viktig at lærerutdanningene kjennetegnes ved :” å være krevende, relevante og mangfoldige. Krevende fordi lærerutdanningene skal være utdanninger det står respekt av, relevante fordi de må forberede studentene på å møte barnehagens og skolens krav, og mangfoldige fordi yrkesfeltet har mange ulike behov og fordi læreryrkene må tiltrekke seg et mangfold av kompetanse og engasjerte framtidige lærere. (Stortingsmelding 16 pkt. 1.1)

FoU-prosjektet skal forsøke å oppfylle disse forventninger i yrkesfaglærerutdanningen ved NTNU.

Evalueringen i regi av Norgesnettrådet viser at noen av lærerutdannerne har problemer med å praksisrette undervisningen slik at den pedagogiske kompetansen integreres i de enkelte fag:

Dette kan komme av at studentene har vansker med å se sammenhenger mellom det de lærer i fag og det de trenger i praksisutøvingen, men også av at lærerutdannerne ikke vektlegger denne siden av undervisningen. Årsaken er ofte at de selv ikke kan nok om praksisfeltet. (Stortingsmelding 16 s. 30)

FoU-arbeidet skal rettes mot yrkesfaglærerens doble praksisfelt med fokus på egen praksis som lærer. Viktigheten av å øke kompetansen – for lærerutdannerne – på praksisfeltet sies slik:

En tett oppfølging av studentenes praksis er en unik mulighet til å holde seg a jour med utviklingen i barnehage og skole som alle bør benytte seg av. Kontakten med praksis gir ideer til FoU – arbeid. (Stortingsmelding 16 s. 32)



## Studentene bør trekkes inn i lærerutdannelsens FoU-arbeid:

En institusjon som driver FoU-arbeid, bør ta studentene med i dette arbeidet i den grad det er mulig. Alle studenter tjener på å være del av en forskningskultur i vid forstand. Studentene verdsetter kunnskap om nyere forskning og en utdanning som fokuserer på utvikling og endring----- . Studentene er ofte pådrivere når det gjelder kravet om relevans i utdanningen----- . Ikke alle studenter vil få anledning til å knytte seg direkte til et FoU-arbeid. Men også gjennom studiets arbeidsmåter vil studentene kunne utvikle en forskerholdning til eget og andres arbeid. Krav til åpen og etterprøvbar kildebruk, selvstendighet, analyse og refleksjon i studentenes egne muntlige og skriftlige produksjoner vil bidra til den generelle forskerholdningen som det er ønskelig at studentene tilegner seg. (Stortingsmelding 16 s. 51 )

Disse momenter er fokus i å ta studentene med i FoU-arbeid. Dette tas opp i dette prosjektet både som mål, de ulike faser og i yrkesdidaktikkens innhold. Studentene vil ikke innlemmes i mine FoU-arbeid, men skal arbeide med egne arbeider i sine to praksisfelt.

## Om lærerutdannerinstitusjonene sies blant annet:

Institusjonene har enkelte problemer med styringen av FoU – arbeid. Det er en viss overvekt mot akademisk orientert forskningstradisjon. Komiteen etterlyser en noe bedre balanse mellom tradisjonell akademisk og mer aksjonsorientert tverrfaglig forskning mot klasserom og skole.. (Stortingsmelding 16 s. 77)

Prosjektet FoU-arbeid i klasserom og verksted er nettopp et forsøk på dette og grunnlaget er aksjonslæring.

## GENERELL LÆREPLAN

Yrkesfaglærerens virke er i hovedsak i yrkesfaglige studieretninger i videregående skole. Det er yrkesfaglærerutdanningens grunnlag for studiet i pedagogikk, praksis og yrkesdidaktikk, men mange vil i løpet av den yrkesaktive delen av livet ha arbeid i bedrifter, råd og utvalg, opplæringskontor og i administrasjon på ulike nivåer. Noen utdrag fra den generelle læreplanen for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring påpeker den viktige rollen som læreren har og FoU-arbeid som grunnlag for endrings - og utviklingskompetanse slik:

Lærere må kjenne kunnskapens grenser og muligheter – også for å holde seg a jour og vokse i kompetanse når ny viten vinnes gjennom faglig utvikling eller forskning. En lærer som skal fungere godt, må selv ha mulighet for å komme videre i sin egen utvikling gjennom etter – og videreutdanning (Læreplan generell del s. 30 ).

Faglig kompetanse er nødvendig for å bli en trygg lærer i møte med elever, kolleger, foreldre og alle de aktører han skal samarbeide med. Undervisning og læring er et lagarbeid både for læreren og elevene uansett arena.

Lærerne skal virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndigheter som utgjør vesentlige deler av skolens brede læringsmiljø (Læreplan generell del s. 34 ).

## Andre perspektiver i den generelle læreplanen følger samme tanke:

Skolen skal være aktiv som et ressurs, kraft – og kultursenter for lokalsamfunnet, der det knyttes nærmere kontakter, ikke bare mellom voksne og unge, men også til lokalt arbeids – og næringsliv (Læreplan generell del s. 44 ).

Tråden går tilbake til partnerskapet i skolen som tidligere er omtalt der læreren er en av aktørene. Den generelle læreplan sier om den forskende holdning:

Opplæringen skal omfatte øvelse i vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte; ved trening av evnen til undring og å stille nye spørsmål, av evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert, og av evnen til gjennom kildegranskning, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringene holder. (Læreplan generell del s. 25)

Skal yrkesfaglæreren – som har to praksisfelt – lære elevene dette, må han selv ha erfart det ved å være deltager som for eksempel i FoU-arbeid i studietida. Den generelle læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring har mange slike intensjoner for virke i skolen som er i pakt med dette prosjektets målsetninger. Under det integrerte menneske sies:

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling. (Læreplan generell del s. 50)

Dette målet kan settes inn i FoU -arbeidets hensikt for studentene. Overføringen til elevene og andre aktører i skole og arbeidsliv vil da bli lettere for læreren.

## **PROSJEKTBEKRIVELSE**

### **Prosjekt: FoU-arbeid i skole og verksted som ny læremåte i praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere**

Det tas sikte på å utvikle bruken av ”FoU-arbeid i skole og verksted” som en ny læremåte i yrkesdidaktikken av studiet. Det skal utvikles konkrete undervisningsopplegg som tjener som innledning til studentenes eget arbeid med et FoU-prosjekt. Studentene skal gjennomføre dette FoU-prosjektet i egen praksis, og det vil bli gitt veiledning under dette arbeidet. Det vil bli lagt vekt på veiledning av den enkelte studenten vedrørende valg av prosjekt, planlegging, samarbeid med andre, gjennomføring og evaluering.

Det er et viktig mål at studentene gjennom egne erfaringer med FoU-arbeid skal utvikle reflektert kunnskap om opplæringen i skole og verksted, de rammene den skjer innenfor, og deres egen rolle som lærer og pådriver i utviklingen av opplæringen både i klasserom eller verksted og på skolenivå. Prosjektet tar sikte på at temaet ”FoU i skole og verksted” skal bidra til å skape helhet og sammenheng i PPU-studiet, og å gi studiet et profesjonsrelevant innhold. Det tas også sikte på å finne fram til relevante vurderingsformer når det gjelder studentenes arbeid med FoU-prosjektet.

**Mål:** Utvikle studentene til FoU-utøvere med fokus på egen yrkes- og læreridentitet og ved samarbeid ta del i FoU-arbeid på arbeidsplassen og i yrkeslivet.

## **MIN ARBEIDSMÅTE I PROSJEKTET**

Prosjektet startet med at jeg skisserte innholdet i FoU-arbeidet for studentene, ulike mål med studentenes arbeid, utnyttelse av arbeidet for egen del for å forske videre på arbeidene og utvikle tilbud i yrkest teori og FoU-arbeid. Deretter startet jeg arbeidet med teorigrunnlagene og det videre arbeidet med innholdet i denne første rapporten. Arbeidsmåten for teorigrunnlaget:

1. Hvilke rammer skal FoU-arbeidet bygge på og hvilket læringssyn?
2. Hvilke teoriforankringer og hvilken arbeidsmåte skal ligge til grunn for FoU-arbeidet? De fire som ble valgt: Aksjonslæring, refleksjon, kompetanse og entreprenørskap.
3. Hvordan konkretisere teoriene for anvendelse til studentenes arbeid?
4. Hvordan innhente informasjon fra brukerne av studentenes FoU-kompetanse som lærere? Jeg valgte spørreundersøkelse for disse for å innhente ønsker og behov:  
Yrkesfaglærerstudenter, ansatte i skolen og utdanningsinstitusjoner for yrkesfaglærere.

## **HVA SKAL STUDENTENE LÆRE?**

Prosjektets første del angir gjennom teoriforankring og spørreundersøkelse grunnlaget for hvordan FoU-arbeidet skal innordnes i yrkesdidaktikken og hva som skal være innholdet. Målet for prosjektet er at studentene skal lære å utvikle og framstille FoU-arbeid på egen arbeidsplass på en systematisk måte som utvikler en selv, men også andre ved å være en

inspirator og ressursperson for slikt arbeid. For å nå disse mål er det en rekke momenter som må læres og praktiseres i lærerstudiet på egen hånd, sammen med medstudenter og faglærere.

Hovedfokus i studiearbeidet er lærerpraksisen, men også å anvende/overføre erfaringer og kunnskap fra eget fag/yrke som lærer - det doble praksisfelt. FoU-arbeidet har som hovedmål å forske i egen klasse og sammen med andre skolens virksomhet i vid betydning der en naturlig videreutvikling er arbeidslivet.

Spørreundersøkelsen er et viktig bidrag til å konkretisere innholdet i FoU-arbeidet for blant annet relevansen til fag-/yrkespraksisen og lærerpraksisen og som overføring til FoU-arbeidet i skolen som lærer. Viktige tema som tas opp i studiet, og som lærerstudenten skal lære om og av, er blant annet:

- Egen fag-/yrkespraksis og refleksjon rundt denne sammen med lærerpraksisen
- Samarbeid med medstudentene og fagmiljø
- Fou-arbeid og forskning
- Metoder og arbeidsmåter
- Kildeinnhenting og bruk
- Lage problemstillinger
- Knytte teori og praksis sammen
- Arbeide systematisk
- Selvvurdering
- Gi og ta i mot tilbakemeldinger
- Framføre arbeidet sitt i ulike sammenhenger og på ulike måter
- Analysere og begrunne ulike valg
- Se helheten i de ulike deler av studiet og eget arbeid
- Se anvendelsen av arbeidet for andre og seg selv
- Se egen utviklingsmulighet i seg selv og sammen med andre aktører
- Lære å kvalitetssikre arbeidet som forsker
- Ta ansvar
- Ta initiativ
- Støtte/utfordre andre
- Læringskultur og læringsstiler
- Etikk
- mm

Yrkeserfaringen vil ha stor betydning for eget kunnskapssyn og hvilke problemstillinger som er interessante og forskbare i det doble praksisfeltet.

### **Studentdeltagelse i FoU-arbeid**

Kvalitetsreformen for lærerutdanning skisserer at lærerstudentene bør delta i FoU-arbeid. Det er jeg enig i og det er ett av motivene for dette prosjektet. I stedet for at de skal delta i mine FoU-arbeid, har jeg valgt at de skal få utvikle egne arbeider fra eget fag-/yrkesfelt som skal relateres til lærerpraksisen. Jeg benytter kompetansen de har fra arbeidslivet til anvendelse i lærerarbeidet.

## Studentarbeid i første del:

Deler:	Faser:	Utdypninger:	Mine oppgaver:
A2	2: 2 - 3 studenter går sammen om videre arbeid Støtter hverandre	Samme fag-/yrkesbakgrunn. Bruke ressurser i fagmiljø. Individuelle rapporter	Veilede i videre arbeid der like fag/yrker trekker inn flere fagmiljø.
A1	1: Hver student bruker sitt fag-/yrkesfelt med overføring til lærerpraksis	Utgangspunkt eget fag/yrke. Praksisrelatert, fag -/lærerrettet og utviklingsorientert	Veilede tema, problemstillinger, arbeidsprosess, framføringer underveis

## Problemstillinger i studentenes arbeid som må avklares med studentene:

Momenter:	Utdypninger:	Spørsmål:
1: Spørsmål/problemstillinger	Kompetanse, samarbeid	Selvvalgt? Styrte? Etikk?
2: Tema	Antall, valg, relevans	Selvvalgt? Alternativer?
3: Kriterier	FoU-arbeid: Kvalitetsnivå. Grunnlag det doble praksisfelt	Forutsetninger? Metode? Omfang? Begrunnelser?
4: Rapportens innhold	Faste momenter som til skriftlig eksamen	Bredde? Dybde? Tverrfaglig? Kriterier? Formulering?
5: Samarbeid	Ulike relevante aktører. Medstudenter - fagmiljø	Omfang? Antall? Nivå? Hvem? Område? Hvorfor?
6: Veiledning	Faste rutiner og tidspunkt	Form? Krav? Medium?
7: Vurdering	Arbeidet og eksamen	Motsetning /begrensning?
8: Styling	Selvstendighet og krav	Områder? Grad? Ansvar?
9: Kommunikasjon	Medstudenter. Data. Fremføring og utgivelse	Personvern? Opphav? Aktører? Forpliktelse?
10: Teori	Fag-/yrkes-/lærerrelatert. Relevant til tema.	Omfang og nivå? Utvalg? Begrunnelser? Anvendelse?

## FoU - ARBEID

Ved PLU vil studentene ikke være deltagere/premissleverandører i mine FoU-arbeider, men arbeide med egne prosjekt fordi:

- Vi har kun en stilling til yrkesdidaktikk og praksisbesøk for deltidsstudenter
- Studentdeltagelse krever store og/eller mange egne FoU-arbeid og vi har ikke ressurser
- FoU-arbeidene er en integrert del av yrkesdidaktikken
- Studentene skal velge tema/problemstillinger fra det doble praksisfelt
- Studentene skal se helheten i arbeidet fra begynnelse til slutt - utvikling
- Studentene skal fortsette arbeidet og utviklingen i lærergjernen

FoU omtales som Forskning- og utviklingsarbeid, men også noe forskningsmessig nedtonet til Førsøks- og utviklingsarbeid. Når jeg har valgt å innlemme forskningsbegrepet i arbeidet til studentene, er det med tanke på studentens mulige utvikling mot forskerens mål i sitt arbeid i fremtiden, men også fordi dette prosjektet skal løpe videre med meg som forsker på grunnlag av studentarbeidene. Mange tar til orde for å bruke begrepet handlingsorientert forskning eller forskning for handling som innebærer problemorientert, forklarende, praktisk og virkningsorientert forskning som tar hensyn til de rammebetingelser brukerne befinner seg innenfor. Nærheten til praksisfeltet innen læreryrket taler for et slikt syn. FoU-arbeid innen høyere utdanning har følgende funksjoner (Lærerutdanningsrådets temahefte/Blom):

- Kunnskapsmessig egenverdi
- Handlingsmessig nytteverdi blant annet i forhold til praksis
- Stimulerer fagmiljøene ved institusjonen
- Fremmer kvalitet i undervisningen

Det tredje strekpunkt vil i lærersammenheng kunne erstattes med skolene, men i utdanningen vil institusjonen bli stimulert blant annet ved mengden av ulike tema og problemstillinger. Yrkesfaglærerstudentene skal forholde seg til det doble praksisfelt i FoU-arbeidet. Hva kjennetegner profesjonsutdanningene - her lærerutdanningen ? Utdanningene står for/utvikler (Lærerutdanningsrådets temahefte/Blom):

- Et helhetssyn på studier og utdanning med utfordringer til det hele mennesket - holistisk
- Integreert og ofte tverrfaglig kunnskap
- Dyktighet for handling
- Evne til å foreta valg i yrket
- Etikk i forhold til yrkesutøvelse
- Læring og modning i forhold til yrkesutøvelse

Lærerutdanning sies å være en semiprofesjon fordi de ikke forvalter en vitenskap, men bygger opp sin profesjon tverrfaglig med mange fag og mindre kunnskap innenfor hvert fag. Studielengden er et annet argument for dette syn. FoU-arbeidene rettes mot praksisfeltet. Profesjonsutdanningene blir til i et forhold av flere felt som politikk, kultur, etikk, mål, teoretisk kunnskap, fagenes egenart, kunnskap i praksisfeltet og trekk ved målgruppen for utdanningen. I spenningsfeltene mellom disse ligger de faglige utfordringene.

FoU-arbeidet skal være en del av yrkesdidaktikken og den handler om yrkesfagenes egenart, disses historie og selvforståelse, forholdet mellom teori og praksis, fagområdets innhold, arbeidsmåter og hjelpemidler, undervisningsfaget i forhold til utdanningens overordnede mål og læringspsykologi og utviklingspsykologi. Et alternativ til endrings- eller aksjonsforskning er vurderingsforskning der en undersøker og vurderer ulike forhold ved yrkesutøvelsen og peker på endrings- og utviklingsmuligheter, uten å ta på seg forskningen med å gjennomføre og utprøve endringen.

Noe av det interessante med å forske i yrkespraksis er likevel at det kan være gode muligheter for å gjennomføre, prøve ut, vurdere og dokumentere endring og utvikling. Når denne muligheten er til stede, vil det ofte være nærliggende å gjennomføre forskningen som en prosess hvor man vurderer bestemte utfordringer i yrkesutøvelsen, prøver ut måter å gjøre arbeidet på, vurderer på nytt, gjennomfører ny utprøving, osv. i en form for systematisk dialog med praksisfeltet og ulike deltagere i praksisfeltet. På denne måten utnytter man muligheter til refleksjon i og over oppgaver. Slike muligheter gis per definisjon bare når yrkesutøveren forsker i sin egen virksomhet. Bare med dette utgangspunktet vil det være mulig å utvikle begreper, forståelse og yrkest teori gjennom utprøving av yrkesoppgavene, og dermed også gjøre det mulig å utvikle yrkesoppgavene. Å identifisere nye utfordringer, utprøving, utvikling og endring i praksisfeltet vil altså være en helt vesentlig side ved yrkesbasert forskning og utviklingsarbeid, for ikke å si den vesentligste. En forutsetning er at forskeren er i arbeid, eventuelt at hun samarbeider tett med kolleger. Når muligheten for å integrere yrkesutøvelse og forskning slik er til stede, bør dette i stor grad prioriteres (Hiim/Hippe s. 259/260).

Her påpekes det som er målet for FoU-arbeid i yrkesfaglærerutdanningen! Det doble praksisfelt gir mange muligheter og utfordringer.

## **FORSKNING I PRAKSISFELTENE**

Den yrkesbaserte forskningen har som primær oppgave å utvikle relevant kunnskap i form av yrkest teori som bidrar til å forstå og utvikle yrkespraksis, som igjen kan ligge til grunn for videre begreps- og teoriutvikling. Forskning og kunnskapsutvikling kan dermed komme til å medføre relativt betydelige endringer i yrkesinnholdet, og eventuelt peke i retning av helt nye yrker. Det er ganske vesentlig å understreke dette, for å poengtere at yrkes- og profesjonsbasert kunnskapsutvikling og forskning ikke er forenlig med fastlåste yrkes- og profesjonsgrenser (Hiim/Hippe s. 246).

Opprettholdelse av yrker slik de i dag er, er ikke noe mål, men det vesentlige er å se de oppgaver det er behov for å utføre, hvordan disse kan organiseres og hvilke kvalifikasjoner som er nødvendige. Den praktiserende yrkesutøveren kan være den som er best egnet til å se, og forstå behovet for endrede betingelser i et samfunnsperspektiv slik som rammer, kompetanse, læreplaner m.m.

Lærerstudenten skal forske i egen praksis og yrkesutøvelse som fagarbeider og anvende denne forskningen i lærerpraksisen. For det første må han reflektere over begge sine praksisfelt, sammenligne, forholde seg til egne og andres erfaringer på feltene og de kilder som finnes på feltene. Han må ta fatt i en problemstilling og se anvendelsen av funnene i sin lærerpraksis. Han må også kunne se problemstillinger i sin lærerpraksis der han kan anvende fagerfaringene for å se løsninger og forske videre. Å forske på egen praksis vil si å betrakte seg selv og sitt virke utenfra og med kritiske blikk. Dette krever solid kompetanse i forhold til eksisterende yrkeskunnskap og aktuelle utfordringer i yrket. Målet er ikke nødvendigvis å utvikle nye teorier og begreper, men å legge premisser for relevant yrkeskunnskap som kan anvendes i utdanningen av yrkesutøvere, ens egen utviklings- og endringskompetanse og fagets-/yrkets utvikling.

Om yrkesfaglæreren tok sitt fagbrev for 10 år siden og er 35 år når han går ut i lærergjerningen, kan han ikke kopiere egen erfaring og gi til yrkesfagelevne de neste 30 år. Om vi tenker tilbake på fag/yrker, utdanning og samfunnet på 1970tallet, så forstår vi hvor viktig utviklings- og endringskompetanse er for lærerne.

Hensikten med forskningen er å utvikle gyldig kunnskap som gir grunnlag for å forstå, utføre og utvikle den aktuelle yrkesoppgaven (Hiim/Hippe s. 257/258 ).

Hva som er relevante utfordringer, problemstillinger og forskningstilnæringer, vil være avhengig av fagets-/yrkets egenart og praktiske virksomhet. Forskningen må ha preg av frihet under ansvar, der tilnærmingen til forskning ikke er påtvunget allerede aksepterte regler som kan virke hemmende for arbeidet, men samtidig må ikke forskningen få preg av å kunne gjøre som en vil. Balansen mellom frihet og aksepterte regler for forskning må gjennomtenkes og drøftes på forhånd med forskere og yrkesutøvere.

En kan også tenke seg at den praktiske forskningen er premissleverandør til den profesjonelle forskeren og vurderer ulike sider ved yrkesutøvelsen og påpeker ulike endrings- og utviklingsmuligheter uten å gjennomføre forsøk med endringene. Målet for FoU-arbeid i yrkesfaglærerutdanningen er at studentene skal gjennomføre hele prosessen i forskningen fra egen yrkesutøvelse, vurdere, prøve og gjennomføre den i lærerpraksisen med eventuelle endringer. Det kan være mange grunner til at endringer er nødvendige som for eksempel nye materialer, nye arbeidsteknikker, ny teknologi, effektivisering, automatisering, kostnader m.m. Dialogen med praksisfeltet er viktig ved siden av refleksjon rundt egen erfaring på området.

Å identifisere nye utfordringer, utprøving, utvikling og endring i praksisfeltet vil altså være en helt vesentlig side ved yrkesbasert forskning og utviklingsarbeid, for ikke å si den vesentligste. En forutsetning er at forskeren er i arbeid, eventuelt at hun samarbeider tett med kolleger (Hiim/Hippe s. 260).

I yrkesfaglærerutdanningen er studenten i lærerarbeid.

En praktisk tilnærming til yrket og kunnskapen omkring innhold, oppgaver og kvalifikasjon i dette, vil også kunne være lesverdig for andre som for eksempel yrkesfaglærere, yrkesutøvere, forskere, skoleledelse, politikere m.m. Forskning rundt rammebetingelser som samfunnet har lagt for yrkesutøvelse og utdanning, bør utgjøre en stor del av lærerstudentenes forskning. Især vil læreplaner for studieretningene være relevante områder i sammenheng med lærerpraksis. Å se egen fag-/yrkesutdanning, erfaringer i sammenheng med dagens behov, læreplaner og egen rolle må være nyttig for egen kompetanse som yrkesfaglærer. På samme måte vil lærerens oppgaver for å utdanne gode fagarbeidere for fremtiden være nyttig også for andre enn læreren selv. Å utvikle kunnskap som er nyttig for en selv er viktig, men det samme kan og sies å gjelde overfor andre.

Å lære av andre både i skrift, handling og samtale er nyttig. Samtale med kolleger, fagmiljø, kildebruk, kritisk analyse av informasjonen en har innhentet, systematiske loggføringer, refleksjon over erfaringer, kilder, observasjoner, muligheter og begrensninger i rammebetingelsene, vurderinger i lys av teori m.m. er viktige for å bruke forskningsbegrepet ved praktiske undersøkelser, tilnærminger og endringer. Grundige og systematiske nedtegninger er viktige i alle deler av arbeidet og især for å sette informasjonene inn i den riktige situasjonen/konteksten. Å etterprøve kunnskap i naturlige situasjoner kan by på problemer.

Den yrkesbaserte forskningen er avhengig av samarbeid mellom flere aktører både før, under og etter forskning. Både en selv og andre som for eksempel kolleger, skal ha nytte av forsknings- og utviklingsarbeidet. Kunnskapen vi tilegner oss er en ressurs som også skal komme andre til gode. Vi lærer i alle livets sammenhenger og som lærer, er det selvsagt at vi lærer sammen med alle i skolen som organisasjon. Det gjelder også elevene!

FoU-arbeidet har som målsetting at studenten skal være en ressursperson for slikt arbeid i skolen enten han selv er pådriver eller deltager. Læring, samarbeid, kommunikasjon, demokrati og ansvar er nøye sammenvevd i skolen som i de fleste lærende organisasjoner. Den profesjonelle yrkesutøver lærer med og av andre og bistår samarbeidspartnerne i oppgavene. Læring og utvikling knyttet til profesjonelt arbeid stiller krav både til den enkelte og organisasjonen.

Yrkes- og profesjonsutdanningene og arbeidslivet har en betydelig utfordring når det gjelder å samarbeide om læring, kunnskapsutvikling og forskning. Dette er nødvendig for å utvikle relevant yrkeskunnskap, for å få et mer relevant utdanningsinnhold og for å utnytte kunnskap som en ressurs i samfunnet. Utvikling i arbeidslivet er ikke primært noe som skjer og noe vi må forholde oss til – det er noe vi gjør og kan ta aktivt del i! ( Hiim/Hippe s. 306 ).

De erfaringer, tradisjoner, kulturer og teoretisk ballast vi tar med oss inn i forskningen kan sette rammer for hva vi vil forske på, men også begrense vårt blikk for nye innfallsvinkler og problemstillinger for å gi ny kunnskap til praksisfeltet vi forsker i. Vi må gå inn i forskningen med åpent sinn og være ydmyke til ny kunnskap, andres erfaringer og se til andre felt for å gi ny næring i eget praksisfelt enten det gjeldet fag- /yrkes- og/eller lærerpraksis.

### **HVA KAN OVERFØRES FRA YRKESFAGLÆRERUTDANNINGEN?**

Her tenker jeg i første rekke på lærerutdanningene som vil la studentene delta i FoU-arbeid, enten som:

- Deltager i faglærers/forskers arbeider eller
- arbeide på egen hånd eller
- samarbeide med medstudenter eller
- samarbeide med eksterne fagmiljø.

Uansett form for arbeid kan studenten helt eller delvis delta. Jeg vil la studenten arbeide med eget prosjekt fra start til mål med grunnlag i praksisfeltene slik som skissert tidligere.

Alle som holder på med FoU-arbeid som andre skal anvende, må ha strategier for arbeidet. Spesielt viktig er det for lærerinstusjonen at det gis utdanning i slikt arbeid, og i hvordan arbeidet skal organiseres. Skal arbeidet være grunnlaget for vurdering både underveis, og til eksamen i et integrert løp, må helheten og fasene i arbeidet sees i helhet. Disse tema kan overføres fra mine tanker om yrkesfaglærerutdanningen med små tilpasninger til ditt miljø:

- Mål for arbeidet og kompetansen til deltager nå og videre utvikling i skolen
- Samarbeid studenter, forsker, fagmiljø og praktiker (veileder)
- Studentene blir ressurspersoner på arbeidsplassen
- Læreren som forsker – en utvikling fra egen praksis til lærerpraksis
- Ny kunnskap og tenkning i fag/yrkesfeltet - videreutvikling
- Grunnlaget i form av reformer, meldinger, planer, forskrifter m.m.
- Lærings syn og hva skal læres? Av og med hvem og for hvem?
- Kunnskapssyn, teori – praksis, erfaring og refleksjon fra erfaringer til ny kunnskap
- Teoriforankringer. Jeg valgte prosjektarbeid med vekt på problemformuleringer og resultat
- Praksisfeltene og forskningsprosessen med fasene ide – teorigrunnlag m.m.
- Studentdeltagelse og innhold i FoU-arbeid – overføring til lærerarbeidet med elevene
- Fra student til lærer – skolen som organisasjon/arena – ledelse, kolleger, elever m.m.
- Kildebruk, datainnsamling – metoder – analyse – funn – se spørreundersøkelse
- Organisering og integrering i utdanningen Studentenes arbeidsprosess og arenaer for støtte/hjelp/samarbeid
- Selvstendighet, ansvar og samarbeid på mange plan og i mange miljø
- Veiledning og vurdering som underveis- og helhetsprosesser i arbeidet
- Dokumentasjon og rapportskrivning
- Anvendelse og overføringsverdi frem – og tilbake i tid – se sammenhenger
- Evaluering av prosjektet
- Aktører og samarbeidspartnere på ulike felt
- Nye arenaer for FoU-arbeid : Fra skole til arbeids-/samfunnsliv - oppfølging
- Brukerne av skolens tjenester – hvem er vi til for? Identitet
- Ressurser og rammebetingelser

## **KILDER**

Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement: Stortingsmelding nr. 16 (2001 – 2002)

*Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning .*

Glein, Jarl Ove: *FoU-arbeid i lærerutdanning og skole – Forsknings- og utviklingsarbeid i yrkesfagene*. Petra forlag 2003

Glein, Jarl Ove: *Instruksjonslære*. Petra forlag 2003

Glein, Jarl Ove: *Refleksiv læring – Å reflektere og lære av praksis*. Petra forlag 2003

Glein, Jarl Ove: *Yrkesfagutdanningen etter Reform 94*. Petra forlag 2003

Hiim, Hilde og Hippe, Else: *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal Norsk Forlag 2001.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring – generell del. Det Kongelige Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartement 1996.

Lærerutdanningsrådets temahefter: *Profesjonsutdanning og forskning – FoU-perspektiver på praksisfeltet -1995:*

Læreryrket som profesjon med fokus på FoU-virksomhet av Kari Blom.



## Praksisoppfølging som FOU med studentar som medforskarar

Rutt Trøite Lorentzen, høgskolelektor i norsk ved HiST ALT  
[Sesjon B3 – Studenten som deltager]

### ”Gleder meg til å jobbe mer sammen med deg og forskergruppa (som vi liker å kalle oss...)” (Åshild 05.06.2002)

Læreryrket blir meir og meir avintellektualisert, er det sagt. Utsegna ovanfor frå ein førsteårs lærarstudent er interessant fordi den signaliserer ei sjølvopfatning og ei grunnholdning som tyder på det motsette. Åshild er ein av studentane i prosjektet denne presentasjonen bygger på, og som innebar tett oppfølging i praksisperiodane av faglærer i klassar involverte i forskingsprosjekt. Sølve svara på spørsmål om kva gruppa skulle kallast da det var klart for eit andre prosjektår for denne gruppa: ”Vi heiter forskergruppa” (02.09.2002). Gruppa brukte under-skrive med forkortinga FG, sjølv sagt skrivi med eit smil, men også i alvor. I denne samanhengen bruker eg utsegnene som støtte for vinklinga og overskrifta eg har valt på denne presentasjonen: *Studentar i praksis som medforskarar*.

### Bakgrunn

Bakgrunnen for studentprosjektet er mangfaldig, med ulike prosjekt som går over i kvarandre og inn i kvarandre. Eg har derfor karakterisert prosjektet som eit eske-inni-eske-prosjekt, prøvd illustrert gjennom denne modellen:

Studentprosjektet	Grunnskoleprosjektet	Forskningsprosjekt 1 og 2
<i>”Samhandling på nettet om studentars praksiserfaringar med første lese- og skriveopplæring”</i>	<i>”Datamaskin i leik og lese- og skriveopplæring frå 1. klasse”</i>	<i>”Læremiddel i 1. klasse”, seinare: ”Elev- og lærarskapte tekstar som læremiddel i 1. klasse”</i>
Delprosjekt i UFD-prosjektet ”IKT i lærarutdanninga”, med tilknytning til grunnskoleprosjektet og forskningsprosjektet	Delprosjekt i ”Elev- og lærarskapte tekstar som læremiddel i 1. klasse”, eit delprosjekt innan ”Valg og vurdering av lærebøker og andre læremidler” og kopla også til lærarutd.prosjektet	Delprosjekt i ”Valg og vurdering av lærebøker og andre læremidler” og kopla til både grunnskoleprosjektet og lærarutdanningsprosjektet
Finansiert av UFD og HIST	Finansiert av Sveberg skole, Utd.direktøren i ST og HIST	Finansiert av HIVE i første omgang

Bakom og overordna alle desse prosjekta har heile tida legi eit anna prosjekt: *Barns tidlege skriftspråkutvikling*. Fram til no har fokus vori på den tidlege skivinga før og utanfor skolens rammer. Frå kommande år vil det vera på den tidlege skoleskrivinga, i stor grad basert på materiale samla inn av studentane i prosjektet plassert lengst til venstre i modellen. Midlane frå UFD gjorde det nemleg muleg å knyte undervisninga i lærarutdanninga til dei andre arenaene eg som fagperson opererte på, med grunnskolen som utprøvnings- og forskingsarena, og lærarstudentane kunne bli direkte involverte i forskningsprosjekta og dermed fungere som

medforskarar. På den måten vart det betre samanheng mellom dei ulike oppgåvene eg som faglærer har: undervisning/rettleiing og forskings- og utviklingsarbeid (heretter fou). I denne framstillinga vil eg gå inn på den spesielle forma for praksisoppfølging som har vorti prøvd ut i prosjektet, den sjansen den gav studentane til å vera medforskarar i dei ulike prosjekta mine, og læringsutbyttet for både studentane og meg.

IKT inngår i prosjektet i alle ledd. IKT blir brukt av barna i 1. og 2. klasse, av lærarane deira som også er øvingslærarar, av lærarstudentane i arbeidet med elevane og i eigen læreprosess, av rektor og av faglærer i norsk, med teknologien som reiskap til å nå faglege mål for alle involverte. Målet for prosjektet var elles todelt:

- å styrke fagemnet første lese- og skriveopplæring i lærarutdanninga
- å styrke bruken av IKT som faglege og fagdidaktisk hjelpemiddel i lærarutdanninga

Dei to målområda har vorti sameinte gjennom at eit diskusjonsforum i praksisperiodane har vorti brukt til dagleg kontakt. Skriftleggjinga var meint å knyte band mellom teori og praksis og stimulere refleksjon over begge delar. Teknologien kunne dermed fremme didaktisk refleksjon, eit overordna mål i lærarutdanninga.

Bak prosjektet ligg ein hypotese om at læringspotensialet i praksisperiodane ikkje blir godt nok utnytta, verken med tanke på praksis eller på teori. Eg ønskte å undersøke kva ei tettare tilknytning mellom teori og praksis og mellom undervisning/rettleiing og fou-verksemd på feltet første lese- og skriveopplæring kunne føre til. Eg ville prøve å finne ut korleis refleksjon over praksiserfaringar studentane stod midt oppe i, kunne sette i gang refleksjon over teori og slik stimulere dialogen mellom fagstudiet og praksisopplæringa, og eg formulerte følgjande hovudproblemstilling: *Kva læringspotensial ligg i dagleg loggskrivning på nettet om praksiserfaringar med første skrive- og leseopplæring og daglege tilsvar frå faglærer i norsk? Av delproblemstillingane går eg i denne presentasjonen inn på denne eine: Kva er innhaldet i og kjenneteikna ved diskursen mellom studentar og faglærer når eit asynkront diskusjonsforum blir brukt til dagleg å samhandle om erfaringar med og observasjonar av første lese- og skriveopplæring, og kva utvikling skjer over tid med dei enkelte studentane?*

### **Praktisk gjennomføring av prosjektet - refleksjonar over bruken av diskusjons-forum, arbeidskrav, oppgåver, språkbruk og lærarrolle**

Kvar dag etter gjennomført praksis skreiv studentane logg til faglærer i norsk i eit asynkront diskusjonsforum, MWForum, forumversjon 1.10.2, og fekk tilbakemelding. Nettet var ikkje einaste møteplass for involverte studentar og faglærer, men eit supplement til vanleg undervisning. Studentane møttest ansikt til ansikt kvar dag i praksisperiodane og fekk rettleiing på ordinært vis av øvingslærar, mens vevmediert samhandling var einaste regelmessige kontakt med faglærer.

Hoel har gjennomført eit liknande prosjekt med praksisrettleiing via e-post og skil i oppsummeringa av prosjektet mellom to former for diskurs: ein-til-ein-kommunikasjon i e-post og fleire-til-fleire-kommunikasjon i diskusjonsforum (Hoel 2001). Med den måten diskusjonsforum er brukt på i dette prosjektet, er ein-til-fleire-kommunikasjon kanskje ein meir høveleg term. Alle loggane var individuelle og skrivne til faglærer, og alle fekk individuell tilbakemelding. Men når alt skjedde i eit forum opi for alle involverte, førte det til at alt som vart skrivi, kunne lesast av alle. Loggar stilte til faglærer fungerte samtidig som respons til medstudentar. Åshild sett ord både på dette og på verdien av skriftleggjing i og for seg i logg 10.04.2002:

Responser vi indirekte gjennom deg ga til hverandre, har også vært med på å ”bekrefte” innsatsen i praksis. Den skrevne responsen blir på en måte litt mer gjeldende enn den muntlige.

Prosjektgruppene har bestått av studentar i 1. og 2. klasse i grunnutdanninga som har hatt meg som oppfølgingslærer. Dei fleste har eg i tillegg vori faglærer i norsk for, men to grupper kjente meg før prosjektet berre som gjesteforelesar i emnet første lese- og skriveopplæring. Utvalet av studentar har skjedd på ulike måtar, oftast gjennom loddtrekning mellom studentar som positivt har meldt interesse for å vera med i prosjektet. Den aller første prosjektgruppa var med i prosjektet begge dei to første åra av utdanninga si, resten av prosjektgruppene i eitt studieår.

Å skrive logg i praksis er elles vanleg. Det spesielle med dette prosjektet er omfanget av og systematikken i loggskrivinga og tilbakemeldingane frå faglærer, dessutan at loggane er det ein av studentane kallar ”spontanloggar”, skrivne same dag:

En klar fordel e det å skriv logg tvert etter undervisninga. Da kjem tankan uhemma fram. Hukommelsen er også på topp. I fjor skrev vi refleksjonslogg etter ei uke, da hadd æ råkke å bearbeid my av det som hadd skjedd. Spontanlogg e my artigar (Solveig , 27.10.2003).

Ho vektlegg altså verdien av at loggane blir skrivne mens erfaringane er rykande ferske. Både det og at loggane blir skrivne i diskusjonsforum, gjer at dei også i større grad blir lesne av medstudentane. Bente samanliknar med vanlege praksisloggar og reflekterer over læringsutbyttet av dette spesielle prosjektet:

Dette .. at loggene hennes hjelper meg til å reflektere.. er jo ikke vanlig når man ellers reflekterer i en skriftlig logg. I tillegg har vi fagpersoner som oppfordrer oss til å tenke videre, reflektere, observere og begrunne. Våre tanker blir prøvd litt mer enn vanlig. Vi må sette ord på det vi ser og argumentere for det vi mener. Det er her vi bruker teori. Vi får læring gjennom å jobbe aktivt med teorien (Bente 26.10.2003).

Å sette seg inn i teori var eit vilkår for å delta i prosjektet; all pensumteori om første lese- og skriveopplæring skulle vera lesi før første praksisperiode. Den andre forpliktinga var å skrive logg til faglærer ti dagar i kvar praksisperiode. Arbeidskrava var på den måten klart definerte på førehand, både gjennom skriftleg orientering og munnlege samtalar. Forpliktinga til faglærer var i den grad det var muleg, kvar dag å svara på loggane, og å komma på praksisbesøk i kvar periode.

Eksplisitte oppgåver var elles ikkje formulerte. Tittelen på prosjektet var i utgangspunktet ”IKT som profesjonsutviklingsmedium i første skrive- og leseopplæring”, og studentane fekk på grunn av prosjektet praksis i 1.- og 2.-klassar som brukte datamaskin frå 1. klasse. Gruppa følgde elles vanlege planar for praksisopplæring. Det innebar at gruppene hadde eit norskfokus i praksis basert på sjangeren vektlagd dei ulike semestra, forteljing i første periode, poetisk tekst i andre, sakprega i tredje og dramatisk tekst med vekt på tilpassa opplæring i fjerde periode. Prosjektgruppene hadde ingen særskilde oppgåver, men i nettsamtalane var det vanleg at faglærer stilte faglege spørsmål med utgangspunkt i observasjonar og erfaringar omtalte i loggane, som studentane svara på, eventuelt berre tok med seg vidare utan å gi eksplisitte svar, jf. logg frå Bente sitert ovanfor.

Einaste instruks gitt på førehand om loggskrivinga var at studentane utan å tenke seg nøgnare om berre skulle skrive i veg om det dei såg og erfarte, med fokus på lese- og skriveopplæringa, ikkje tenke på rett språk for eksempel. Dette førte til at mange studentar delvis brukte dialekt, delvis kutta ut storbokstavar og i det heile ordla seg meir uformelt enn vanleg i fagskriving. Ong har undersøkt språket brukt på nett og funni så mange trekk som skil det frå skriftleg framstilling generelt at han finn det naturleg å snakke om ei ny kommunikasjonsform, sekundær oralitet - basert på det skrivne ord, men munnleg i sin karakter (Ong 1991). Hoel omtaler også nettskrivinga som ein mellomting mellom skriftleg og munnleg tekst (Hoel 2001), ei framstillingsform ho meiner gir rom for det spontane, uferdige og også implisitte. Formålet med skrivinga er primært å få i gang refleksjon, ikkje å få fram fagtekstar som er å sjå på som sluttprodukt som

fortel kor langt ein er kommen i fagtenking. Liksom i Hoels prosjekt verkar det også i mitt prosjekt som om atmosfæren var trygg nok til at studentane kunne føde nye tankar og vidare-utvikle tankar alt tenkte, og kanskje hjalp fråværet av formelle krav til dette.

Lærarrolla er sentral også i nettbasert undervisning. Dysthe kommenterer i "Dialogperspektiv på elektroniske diskusjonar" eit prosjekt der læraren er svært tilbaketrekt (Dysthe 2001). I hverande prosjekt har faglærer derimot hatt ei aktiv rolle. At faglærer ikkje berre var aktiv, men synleg og markert som fagperson, var noko av poenget med prosjektet. Første skrive- og leseopplæring er det fremste fagfeltet til faglærer, noko som borga for genuin interesse for alle meldingar frå praksisfeltet, og presumptivt for fagleg rettleiing på høgt nivå. Det siste er noko studentane skriv om og takkar for gjennom heile prosjektperioden. For eksempel skriv Therese 28.03.2004:

Jeg har lært masse av responsen din, slik som da du skrev om iscenesetting av tekstskaping.

Samtidig er det naturleg at eit slikt i utgangspunktet asymmetrisk forhold mellom deltakarane kunne hindre dialog: Faglærer veit så likevel alltid best... Men når problemstillinga er å finne ut om læringspotensialet i prosjektet, blir asymmetrien vegen opp av at det er studentane som er i praksisfeltet og som alt står og fell med. Det er dei som ser barna, som prøver teorien ut, og som veit mest om kva dei sjølv får ut av prosjektet. Inntrykket mitt av symmetri mellom deltakarane vart styrkt av tittelen på ein film laga som ei oppsummering av prosjektet: "En mer kompetent annen?". I filmen stiller gruppa spørsmålet kven den kompetente andre er, og konkluderer med at alle i prosjektet, dei sjølv, elevane, øvingslærarane og høgskolelæraren på kvart sitt vis er det.

## **Sentrale innhaldsområde i samhandlinga om praksis**

Ein førebels analyse viser at innhaldet i loggane fordeler seg på desse områda:

1. Eigne erfaringar i klasserommet, refleksjonar over eiga eller andre si undervisning generelt og respons til medstudentar
2. Planlegging og beskriving av undervisningsforløp med mål å stimulere skrive- og leseutviklinga
3. Observasjonar av og beskrivingar av skrive- og leseutvikling hos enkeltbarn, på skjerm og papir

Ein klar tendens er at skrive- og leseutviklinga hos enkeltbarn får meir og meir plass. Etter første prosjektår trudde eg forklaringa kunne vera at mange førsteklasingar om våren akkurat hadde knekt skriftkoden eller var i ferd med det. Etter tre års prosjekt ser eg den same tendensen når studentane er i 2. klasse. Hovudforklaringa må derfor vera utviklinga hos studentane: Dei kjenner elevane betre, ser derfor den enkelte eleven betre, har sjølv også høgare fagkompetanse i tillegg til styrkt interesse, jf Maris kommentar i ein av dei siste loggane første prosjektår:

Etter at jeg heiv meg med på dette prosjektet, har jeg blitt skikkelig hekta på å se hvordan barn skriver. I dag har jeg vært barnevakt for en 5-åring. Jeg fikk skikkelig dilla på å skrive sammen med henne, heldigvis synes hun det er morsomt også da... Vi snakket om alle bokstavene, og hun kjente igjen alle. Det eneste problemet som oppstod, var å finne et ord på X. Jeg brukte Xylofon som eksempel, men dette nektet hun å tro på siden x ikke er den første lyden. Disse små grublerne kan virkelig sette fast oss som er litt større. Jeg har med arket, det kan du få ta en titt på!! Hilsen Mari som er hekta hekta hekta... (Mari 20.04.2002).

Evne til presis observasjon av elevar i ferd med å knekke skriftkoden kan også lesast ut av ein logg av Maria, dessutan både teoretisk og praktisk kompetanse på feltet:

Han som ikke kunne lese, sa han skulle skrive "tangs" på data, for han hadde tegnet en, og jeg lovt å hjelpe han med det. Så spurte jeg om han visste hvordan det skrives, og han gjettest riktig på den første bokstaven; "t..og kanskje a...i?jj..ssss" med litt hjelp da, men det var artig, for han hadde tydeligvis peiling (Maria 16.04.2002 ).

Eit anna gjennomgangstema er kommentarar til erfaringar med å prøve seg som lærar i 1. eller 2. klasse og respons på opplegg til medstudentane. At loggar til faglæraren i så høg grad skulle fungere som respons til medstudentar, er ei side ved nettsamtalane som ingen hadde tenkt ut på førehand, eller tenkt seg på førehand:

Dette med at vi kunne sett ord på erfaringene til noen andre enn oss selv og øvingslærere, var utrolig greit...Det som var utrolig bra, men som jeg kanskje ikke ble helt klar over før samtalene våre, var responsen vi gav til hverandre. Jeg tenkte ikke på det som respons der og da, men etter samtalen vår ble jeg veldig klar over det. Å få respons fra medstudenter veier noen ganger litt tyngre enn det å få respons fra en øvingslærer" (Pål Einar 16.04.2002).

Åshild formulerer seg slik om det same:

Responsen vi indirekte gjennom deg ga til hverandre, har også vært med på å "bekrefte" innsatsen i praksis...Den skrevne responsen blir på en måte litt mer gjeldende enn den muntlige (Åshild 10.04.2002).

Sølve summerer opp verdien av skriftleggjing av praksiserfaringar og samhandling om desse i eit digitalt forum gjennom å kalle det "å skrive seg gjennom dagen i etterkant:

Det å skrive seg gjennom dagen i etterkant, hjelper også svært godt. Det blir som en gjennomgang, der en ser flere muligheter i det en har gjort, og får en grundig selvevaluering. Det at en også får se de andre deltakernes tanker om dagen, gjør at en får flere sider av saken. Og kanskje en klarere respons enn dersom den kun skulle skjedd muntlig (Sølve 2002).

## **Samhandlinga på nettet: Støtte og/eller utfordring?**

Rettleiingsstrategien faglærer hadde formulert på førehand var ein høveleg balanse mellom støtte og utfordring. Eg bruker uteskole og lese- og skriveopplæring til å eksemplifisere korleis verkelegheita vart. Allereie første praksisveke skriv eg:

Så til slutt standardspørsmålet mitt: Kunne det vori rom for meningsfull skriftspråkstimulerande verksemd på ein slik tur, eller rettare, i uteskolen? (01.11.2001).

Førebels analyse viser altså at utfordring er dominerande rettleiingsstrategi. Støtte får studentane først og fremst frå medstudentar og øvingslærar, dei som har vori til stades og sett kva som har foregått, jf utdraga frå loggane siterte ovanfor.

Men å bekrefte er også ei form for støtte, og det er det mykje av i tilbakemeldingane. Eg viser at eg har sett kva studentane har prøvd på, og sett ord på det. Eg gjer bruk av opptak (Dysthes oversetting av Nystrands termar, Dysthe 1995), utvidar det studentane har sagt, trekker inn relevant teori og oppfordrar til vidare refleksjon, jf Bente 26.10.2003. Eksempla på høg verdsetting er også mange, begeistra utsegner av typen

HIPP og HURRA og HIPP igjen for tekstskaping i fjæra! "Tanker, lukt og følelser" var suverene stikkord i denne samanhengen! (til Pål Einar 22.04.2002),

og til Åshild same dag:

Tekstskaping i noet! Du verda for ei formulering! Eg blir heilt overvelda over korleis du og dei andre greier å sjå og formulere dykk på måtar som opnar for ny erkjenning....tekstskaping i noet, det trur eg må bli eit nytt slagord!

Men utfordringane er mange, særleg med tanke på dei som er førsteårsstudentar, og utfordringane gjeld ofte faglege kjepphestar hos faglærar. Det Pål Einar og Åshild skriv om dagen i fjæra, kan sjåast på som svar på langvarige utfordringar om utnytting av uteskole og om tekstskaping i ikkje altfor store grupper:

I dag har vi vært i fjæra på tur. Været kunne nok vært litt bedre, men vi fikk mye ut av det allikevel. Vi hadde tekstska­ping i fjæra!!!! Vi delte inn i grupper slik at hver voksen fikk ansvaret for en gruppe. Jeg spurte elevene mine om tanker, lukt og følelser de har i fjæra. Hva som er fint og stygt, hvem som har bodd i huset der borte osv. Og du og du det ble en bra tekstska­ping. De kunne se seg rundt og fortelle til meg, de kom på nye ting hele tiden. De slutta aldri å snakke. Moro!!! Tekstene vi fikk, skal vi bruke i morgen til å jobbe videre med... (Pål Einar 23.04.2002).

Tilbakemeldinga mi er ”HIPP og HURRA og HIPP igjen for tekstska­ping i fjæra!”, og eg omtaler ”tanker, lukt og følelser” som suverene stikkord og viser til aktuell teori:

Orda minner om dei innfallsvinklane Per Olav Kaldestad har sett opp i samband med ein metodikk for diktskriving: Sansa. Assosiera. Fabulera. Kommunisera (Diktboka s. 65). Har du reflektert over val av sjanger i denne samanhengen?

Eg blir så lykkeleg når eg høyrer om tekstska­ping som fungerer slik du her fortel, ikkje f. eks. ”Skal vi ha tekstska­ping i dag og?”, men barn som assosierer og fabulerer, eller som du seier det: Kom på ting heile tida og ikkje slutta å snakke. Da er det mykje som er rett!. Spent på korleis du har tenkt å legge opp det vidare arbeidet! (22.04.2002)

Åshild trekker fram samanhengen mellom tekstska­ping og seinare skriveopplæring i sluttkommentaren til denne dagen: ”Jeg opplevde det som veldig nyttig å ha tekstska­ping om emnet fjæra i noet. De er nok mest vant til at de har TS om hvordan var turen i går el. lign.”. Det er denne kommentaren som utløyser den begeistra responsen sitert ovanfor om den faglege vidareutviklinga av feltet eg ser både i måten studentane har iscenesett tekstska­ping på, og ordlagt seg på. Eg drar parallellar til skriveprosess generelt og viser til teori:

Det er ein stor fordel med uteskole at den kan utnyttast til det du kallar tekstska­ping i noet ...eg trur nok at skrivinga oftare enn godt er, endar opp i skrivning av typen Fortel om turen til fjæra. Veldig fint også at du knyter an til konkret sansing! Eg ser fram til å lesa teksten!

Skriv ein etterpå, da blir det gjerne tekst om turen, og det blir det Mehlum kallar panoramatekstar, noko han har skrivi godt om både i boka Skriveundervisning, som eg oppgir referanse til i loggen til Pål Einar, og i pensumartiklar i grunnboka. Ved å spørje kva sansar barna bruker når dei er i fjæra, hjelpte du dei dessutan å tematisere, lage eit fokus i teksten. Er verkeleg spent på korleis du legg opp etterarbeidet med tekstane i morgon!

Den begeistra tilbakemeldinga blir altså avrunda med ei ny utfordring. Når slikt skjer, heng det saman med høg verdsetting av både studentane og øvingslærarane. Alle lærarar tilknytte prosjektet er lærarar eg har samarbeidd med lenge og godt, spesielt utvalde. Utprøvingar vil aldri skje som strir mot det dei oppfattar som barnas beste. Likevel er det sjølv sagt ein fare for at faglærar i for høg grad kan komma til å påverke praksis. Men dette forholdet vart heile tida tatt opp med studentane og problematisert. Eit korrektiv låg også i at diskusjonsforum var tilgjengeleg både for øvingslærarar og rektor og at dei også kunne kommentere.

Det faktum at studentar ønskte å halde fram også etter avslutta prosjekt, vitnar også om læringsutbyttet. Det same kan lesast ut av utsegner som denne av Mari: ”Vi hadde også lest mye på forhånd om lese- og skriveopplæring og IKT for de minste, på den måten var vi veldig forberedt på hva vi skulle se etter. Vi visste før praksis litt om hva vi skulle være med på, og det tror jeg var en stor fordel” (Mari 07.04.2002). Eit kanadisk prosjekt som sikta mot å forbetre teoridelen av lærarutdanninga, ”the campus program”, gjennom tettare tilknytning til praksisfeltet, viser det same, at teorien da i større grad verka inn på gjennomføringa av praksis enn studentane tidlegare hadde erfart (Beck og Kosnik 2002). Maria kommenterer verdien av samanheng mellom teori og praksis på denne måten:

Loggskrivninga var nok svært heldig, for da fikk vi dine synspunkter på det vi hadde gjort, samtidig som vi fikk tenkt over og satt ord på dagens hendinger. Det var godt å få ”svar” på ting vi lurte på. Det stimulerte til å lese mer pensum og dermed lære om det som skjer i den første lese- og

skriveopplæringa, og det ble artig å følge opp og observere elevene. Vi gledet oss veldig til å komme tilbake og se utviklingen. Dessuten fikk vi sett at bruk av ikt i lese- og skriveopplæringa kan være et kjempefint verktøy! Ja, vi har nok lært mye, og vi har fått mye ekstra oppmerksomhet slik at vi har blitt mer klar over det vi har gjort. (Maria 10.04.2002)

### **Studentar som medforskarar - ei eksemplifisering og ein dokumentasjon**

Eitt av forskarspørsmåla mine har vori kva barna bruker datamaskina til når den blir tatt i bruk frå 1. klasse. Det er også eit felt der det tydeleg går fram korleis studentane og eg har vori saman om både å observere og å reflektere over erfaringane. Det er dessutan så openbert at bildet av det som skjer i klasserommet, blir mykje klarare når det er fem personar som observerer og ikkje berre ein. Sjølv om det også blir gjort videoopptak, vil kameraet fange opp berre det som er i fokus for filminga der og da. Det menneskelege auget er mykje meir fleksibelt, og i tillegg hjelper det med mange ulike blikk på det som skjer.

Datamaskina har vorti introdusert gjennom at ein klassemaskot ein dag kjem med brev til klassen skrivi med "hemmeleg skrift". Læraren les brevet og fortel på vegner av maskoten kva hemmeleg skrift er: Å hamre i veg på datamaskina, ta utskrift og så få læraren til å skrive ned innhaldet med vanleg skrift. Etterpå får elevane gjera det same. I logg 15. okt. 2003 beskriv Bente situasjonen som oppstår etter denne introduksjonen når seks barn får prøve på det same som bamsen har gjort, og sitt to og to ved dei tre datamaskinene i klasserommet:

Det var ingen som rørte tastaturet med det første, litt avventende alle sammen. En del av dem satt med armene i kryss og bare så. Jeg syntes dette var veldig morsomt å se på. J 6;1 satt sammen med G 6;7. Da de fikk lov til å begynne var det ingen som gjorde noe. Plutselig trykker J 6;1 ned en finger og trekker den fort tilbake for å se hva som skjedde. Da ho så at det kom en bokstav på skjermen, lyste ansiktet opp og skrivinga var i full gang med disse to.

Samtidig har ho også greidd å observere dei andre dyadane. Det som skjedde med to gutar, beskriv Bente på følgjande vis:

I den andre enden satt to gutter. G 6;4 og G 6;9. Her var det G 6;9 som starta og han skrev så veldig. Da han var ferdig gav han turen til G 6;4. Han var litt skeptisk. Da han trykte ned og så resultatet, strålte han også. Han begynte å le og sa: Jeg klarte det. Etter dette var det akkurat som disse to spilte piano der G 6;4 sang for full hals. De produserte 6 sider med "godt språk" og var begge storfornøyd. Det er klart at for G 6;4 som ikke har så gode motoriske hender, så er dette absolutt flott. Bokstavene blir fine og han klarer det på lik linje med de andre. Han lyste virkelig.

I min logg står det at G 6;4 meir hang enn satt på stolen, og at kroppsspråket hans tydeleg fortalte at han var utan forventning om at denne situasjonen skulle kunne innebera ein positiv sjanse for han til å skrive. Eg skriv at etter ei stund kom han likevel opp med ei hand og trykte forsiktig ein tast. Det som da skjedde, har eg beskrivi i ein svarlogg til ein annan student denne dagen:

Det var verkeleg sterkt å vera i det klasserommet i dag og sjå og høyre det som foregjekk - ikkje minst utbrottet til G 6;4 da han såg kva han hadde fått til: "Æ klart det! Æ klart det!" Det trur eg er eit av dei største augeblikka eg har hatt i lærarlivet mitt!

Det som skjedde med denne guten som så uventa for han sjølv opplevde å lykkast slik med skriving, har Bente målande beskrivi som at det likna song med pianoakkompagnement. For meg var det så sterkt at det som skjedde i dei andre toargruppene, det gjekk meg hus forbi. Men det gjorde det ikkje for Bente! Ho såg alle og fekk fram korleis den tredje toargruppa, to jenter, nærma seg skrivinga på ein heilt annan måte enn dei andre hadde gjort:

Det var litt moro å følge med jentene i midten. Her kan den ene lese og skrive og den andre ikke. J 6;3 og J 6;2 så veldig spente ut. I forhold til de andre to gruppene så var disse to jentene mer gjennomført. De lette etter bokstaver, J 6;3 skrev og J 6;2 "leste". Det tok jo litt tid dette da, så når det ble tid for å

printe ut tekstene så reagerte begge to. Nei DA kunne de ikke avslutte, for de måtte jo skrive ferdig. Da var det ikke så gjennomført lenger. De produserte bokstaver som bare det... (Bente 15.10.2003).

Slik vart mine observasjonar både kompletterte og nyanserte. Det same gjorde dei andre loggane frå denne dagen. Ellen hadde ein interessant observasjon av elevane som ikkje fekk høve til å prøve seg på datamaskin denne dagen, men måtte nøye seg med papir og blyant, og som dessutan viser ringverknadene det kan ha å introdusere eit omgrep som hemmeleg skrift:

Det var kjekt å se på de elevene som skrev på papir og. Det virket som om det var utrolig stas å få skrive på et røverspråk, de kunne jo skrive de og. (Ellen 15.10.2003)

Den tredje studenten som var til stades, har i sin kommentar særleg lagt vekt på skrivelysta i klassen som heilskap, at skrivestunda var ei positiv oppleving ikkje berre for dei som fekk prøve seg på datamaskin. I tillegg reflekterer ho over kva grunnen er til at datamaskin er til slik inspirasjon for gryande skrivarar. Forklaringa hennar er at for dei som skriving er ein temmeleg omstendeleg og tung prosess for, er det sjølvstas å kunne skrive "fort og mye":

...første møte med ikt. Det va 6 eleva som fikk prøv sæ idag. For en utrolig opplevelse. Det ble tent stjerna i øyan på fleir av elevan. J 6;1 og G 6;7 var helt overivrige. Det lyste rundt dem da de oppdaga at dem kunn skriv fort og mye. Æ trur dem skreiv bortimot seks sida.. snakk om skrivelyst. (Solveig 15.10.2003)

Bente oppsummerer inntrykka frå introduksjonen av datamaskina på følgjande vis:

Jeg sitter igjen med et godt inntrykk av dagen deres. Det er klart at dette er noe positivt som elevene får ta del i. De har muligheter på lik linje til å få det til. Ut fra denne timen kan jeg si at IKT er en veldig styrke i tillegg til vanlig skriving. I klasserommet var det veldig elevaktivitet og engasjement. De koste seg.

Eg var i klasserommet denne dagen og dagen etter, og slik er det for ein forskar; ein vil kunne vera til stades i klasserommet berre ein dag no og da. Men i dette treårige prosjektet har eg gjennom loggane til studentane kunna vera til stades kvar dag i to eller tre veker i to praksis-periodar kvart år, ikkje berre på ein skole, men på to skolar og både i 1. og 2. klasse, og med studentgrupper frå både første og andre klasse i grunnutdanninga. I dei følgjande avsnitta går eg inn på kva studentloggane fortel om den vidare utviklinga i klassen når det å skrive på datamaskin blir ein integrert del av skolekvardagen.

Ein gjengangar i loggane er kor ulike holdningar ulike elevar har til det å skrive på ordentleg kontra å bruke hemmeleg skrift. Solveig klargjer korleis barn kan vera støttande stillas for kvarandre når ho beskriv korleis ein av gutane som fort fatta poenget med hemmeleg skrift, avdramatiserer skriving på datamaskin for to andre gutar:

G 6;6 og G 6;10 hadd lyst te å skriv på data, men begge sa at dem ikke kuinn å skriv. Det e jammen bra at det finnes hemmeligspråk, det kan jo aill skriv, konkluderte G 6;0 (Solveig 16.10. 2003).

Solveig observerer at forklaringa gjekk rett inn hos den eine av gutane: "G 6;0 va kjempe-utålmodig, hainn villa skriv!!!". Den andre reagerte heilt annleis, i alle fall først, men ho viser korleis også han etter kvart fekk ei god oppleving:

G 6;6 satt læng å så på skjermen og tastaturet. Begynte litt forsiktig lengst nede på tastaturet MBBknnbnmbm for seinar å dains over det med aill fingran. Hainn slappa av og haidd det veldi artig.

Denne loggen er elles eit eksempel på korleis konkret observasjon av eitt barn fører til didaktisk refleksjon over kva som er god skriveopplæring for barn som slit med skrivevanskar, eit tema denne studenten er spesielt opptatt av:



Snakk om skriveglede. Det e noko som skuilla ha vært fint å brukt for elevane som slit med ordan. Tenk å få skriv hemmeligskrift for en dyslektiker som slit med å skriv setninga. Det e kjempeartig å sjå stoltheten til elevane når dem har produsert fleire sida. ... G 6;10 ropt på me fleir gang, lurte på om hainn hadd skreve mang sia. Nederst i venstre hjørne sto det 30 KOL og hainn trudd at det va sideantallet.

Solveig dokumenterer deretter at skriving på datamaskin også inviterer til lesing, sjølv om elevane i utgangspunktet har skrivi uforståeleg språk. Ein av elevane som er aller mest opptatt av å lære å lesa, og veldig merksam på at han ikkje kan det, sette seg og las bokstavane ein for ein og symbola og teikna eitt for eitt:

Da vi haidd skreve ut aill sidan satt dem sæ ned, nån lest sin tekst eller ba om hjelp te å les. Fikk filma hainn G 6;0 da han stava sæ gjennom heile arket sitt. Hainn begynt timen me å sei at han itj kuinn læs. Det kainn hainn veldig snart. De eneste bokstavan hainn stussa over va b og d ( itj så rart for hainn skuill skriv med småe bokstava, ellers så va det itj ei ordentli bok fikk æ forklart). Æ, z og ø spurte hainn om en gang også leste hainn hele arket, med (, ) punktum (\*) blomster (+) pluss og tall. Det var virkelig moro å se. (Solveig 16.10.2004)

Bente skriv om ein gut som synest hemmeleg skrift er noko tull, og i loggen delvis refererer ho samtalen mellom seg og denne eleven, delvis reflekterer ho vidare, problematiserer og nyanserer. Den opne innstillinga ho møter eleven med, resulterer i at eleven i gjerning viser at han har sett at hemmeleg skrift kan ha ein funksjon også for han:

Jeg fikk en litt artig samtale med G 6;9 når han satt ved dataen. Han hadde skrevet ei halv side med hemmelig skrift. Så spør han meg hva står det. Jeg sier jo at det er det bare han som vet og at han må si til meg hva det står. Nei, det kunne han ikke for han kunne jo ikke lese. Du trenger ikke kunne lese for å vite hva som står der. Det står alt som du har lyst skal stå der. Nei, det trodde han ikke noe på. Han syntes det var noe tull. Her er jeg litt usikker på om han mener han virkelig har skrevet noe for ordentlig og vil at jeg skal lese det eller om han vil skrive ordentlig men får det ikke til... så vidt jeg kan huske så ble det ikke noe hemmelig skrift. Han tok bort alt det og skrev ordentlig i stedet, med hjelp fra de voksne.

"HYTTA. DET ER EN SKATT UNDER JORDA SOM BESTEFAR HAR GRAVD NED. HYTA ER PÅ FRØYA.DHRDBDGT"

Det tok tid for han å skrive dette og bokstavene etter punktum er jo det som er morsomt her. Da slår han seg litt løs og trykker flere bokstaver etter hverandre - litt raskt. De blir glade av å gjøre det litt fort innimellom - uten å tenke så mye.  
(Bente 16.10.2004)

Ellen fortel om ein praksis som utviklar seg i alle klassar, lesing av akkurat det som står, altså rein kaudervelsk. Elevane synest alltid det er utruleg artig, og grunnen kan vera den same som den som får dei til å gle seg over nonsensvers og røvarspråk / hemmeleg språk:

G 5;10 ville ikke skrive, men da jeg spurte om han ville prøve dataen fikk han lyst. Han satte seg ned og prøvde seg litt forsiktig fram før han sa til sidemannen. "Dette kan jeg jo" og hamret løst på tastaturet. men han ville ikke lese det selv eller forklare hva han hadde skrevet. Jeg spurte om jeg fikk lov til å lese det for ham og det var greit. Han lo godt da jeg leste det. Han er en forsiktig gutt som sier lite, og AH fortalte at det tok ganske lang tid før han begynte å tegne, så jeg følte at han hadda tatt et stort skritt. Jeg fikk skrive en ting da, og det var "jeg ønsker meg en bajaniko til jul, og så skrev han navnet sitt. (Ellen 16.10.2003)

Variasjonen i kva barna bruker datamaskina til, er enda større i vårpraksisen. Ein gjengangar da, og også i 2. klasse, er at når barna etter å ha skrivi ordentleg skrift ei stund, legg inn hemmeleg skrift som ein slags "kvileskjær", eller bruker hemmeleg skrift til fort å få ei meir imponerande lengd på tekstane sine.

Eg har trekt fram loggskrivinga rundt introduksjonen av datamaskin i 1. klasse for å dokumentere kor mykje meir nyansert bildet blir når ein kan ha medforskarar i klasserommet i HiST ALT rapport nr 13 / FoU i praksis 2004 : rapport fra konferansen, 26.-27.04.04

lange periodar kvart år, og også for å få fram at studentane ikkje berre gjer observasjonar for meg, men i høg grad er med på å utvikle både ny praksis og ny teori. Nyutvikling av feltet vil eg også utan tvil karakterisere det som kom ut av det som kan kallast ein føljetong første prosjektåret. Den starta ein av dei aller første dagane i praksis i form av ei etterlysing frå meg om utnytting av uteskolen til skriftspråkstimulerande verksemd, og fekk ein lykkeleg slutt i siste praksisperiode med tekstskaping i noet og tekstskaping i fjæra. Dette momentet blir utdjupa i dei neste avsnitta, eksemplifisert med loggar frå det første prosjektåret.

### **Samhandling eller liksom-samhandling?**

Henri seier at interaksjon kan vera av tre slag: ekte interaktivitet, kvasi-interaktivitet og simulert interaktivitet (Dysthe 2001), og eg vil prøve å vise at det som har foregått i dette prosjektet, har vori prega av ekte interaktivitet. For min eigen del hindra sjølve valet av prosjekt kvasiaktivitet, fordi nettsamtalane dreidde seg om det fagfeltet som interesserer meg mest, og som eg har høgast kompetanse på etter mangeårige forskings- og utviklingsprosjekt. Studentane har i liten grad visst kva dei har gått til, men meldt seg frivillig, noko som viser spesiell interesse for feltet. Dei har nemleg ikkje vori lokka med anna enn ekstra oppfølging i praksisperiodane – og ekstra arbeid. Langt på veg har studentar og faglærar derfor ått målsettinga saman. Det i seg sjølv borgar for at nettsamtalane skulle kunne bli liksom-samhandling, kvasi-interaktivitet. Støtte for ein slik konklusjon som går på ekte interaktivitet og autentisitet i prosjektet, finn eg i det faktumet at alle studentane har skrivi loggar utover det dei var forplikta til. Dei studentane eg har samhandla mest med på nett, er samtidig dei eg har hatt mest kontakt med ansikt til ansikt. I høg grad er varige menneskelege og faglege relasjonar utvikla. I tillegg viser loggane ei bratt kurve i utviklinga av teoretisk og praktisk kompetanse på feltet. Det første kan beleggast gjennom aktiviteten på nettet i og for seg, det siste kan ikkje beleggast, fordi det er umuleg å vita kva som skuldast deltaking i prosjektet, og kva som ville ha skjedd i alle fall.

Det einaste eg har å stø meg til når det gjeld utbyttet for studentane, er deira eigne utsegner. Sølve held fram fordelar ved daglege loggar i diskusjonsforum framfor ordinære praksisbesøk:

Etter å ha vært gjennom en periode med prosjektet, føler jeg meg svært privilegert. Som deltaker i prosjektet har jeg fått drøftet pedagogiske og praktiske problemer som oppstod underveis fortløpende. Det gjør at flere av de spørsmålene en får i praksis, blir tatt opp enn dersom en skulle huske på alt til praksisbesøket. Videre har vi fått et meget åpent forhold til det å stille spørsmål om ting som skjer i hverdagen” (09.04.2002).

Ein førebels konklusjon er at det i samhandling mellom teori og praksis og mellom alle partar i lærarutdanninga ligg eit potensial som vanlegvis blir for dårleg utnytta, og at diskusjonsforum er eit svært veileigna medium for samhandling mellom teori og praksis. Verdien i dette prosjektet ligg både i sjølve skriftleggjinga av erfaringar med praksis og teori, og i kva studentane kan lære av kvarandre og av tett oppfølging frå faglærar, som Bente skriv:

Vi har snakket om det tidligere, at refleksjonsloggene er veldig positivt for oss. Jeg må bare si det igjen. Her har jeg også merket en utvikling. Det skal jo være samhandling på nett og det føler jeg virkelig vi hadde på slutten. I begynnelsen hadde jeg litt tendens til å tenke "mine logger" . Jeg leste de andre sine, men jeg kommenterte ikke. Jeg er glad for at det endret seg for nå kan vi jo si at vi HAR samhandlet. Vi har kommentert og diskutert. Denne innblandingen fra alle studentene og deg gjør at vårt forum blir litt levende. Vi bruker det. (Bente 28.03.2004)

Bente avsluttar refleksjonsloggen etter endt prosjekt med følgjande tilråding: ”Denne samhandlinga skulle vært en mulighet for alle studentene”.

## To sluttpoeng

”Tilstanden er alarmerende ut fra myndighetenes mangeårige satsing på IKT i skolen og målsetninga om faglig integrert bruk av IKT på alle trinn”, er konklusjonen i rapporten etter den første breie kartlegginga av den digitale tilstanden i norske skolar (Aftenposten 12.02.2004). Det er få datamaskiner i klasseromma, barna bruker lite tid ved maskinene, og IKT er i liten grad ein meningsfull del av undervisninga. Slik eg ser det, er den beste måten å endre denne stoda på å starte slik det er gjort i dette prosjektet, i 1. klasse i grunnskolen og i lærarutdanninga. På Nordisk lærarutdanningskongress i 2000 sette professor Tomas Kroksmark fram følgjande spørsmål som sentralt i all lærarutdanning: Korleis sette lærarstudentar i stand til å løyse problem vi hittil aldri har sett? Eg meiner eitt svar kan vera at lærarutdannarar i større grad prøver å fange opp ”den gode praksis”, går inn i langvarige samarbeid med øvingslærarar slik at praksiserfaringar i større grad blir nyttiggjorde i teoriundervisninga, og praksisskolen i større grad blir opptatt av å utnytte teori og utvikle teori – og dermed praksis. Det var i det same foredraget Kroksmark kom inn på den farlege utviklinga med avintellektualisering av lærarane som eg var inne på innleiingsvis, og som eg meinte involvering av studentar i fou-prosjekt kunne fungere som ei motvekt til. Slike fou-prosjekt i praksisfeltet vil dessutan kunne føre til fornying også for faglærarar og øvingslærarar og dermed for heile lærarutdanninga.

Prosjektet eg har presentert, er eit forsøk på eit slikt prosjekt. Studentar som i studietida opplever seg som medforskarar og forskarar, trur eg dessutan i skolen vil bli forskande praktikarar. Når forskingsfeltet dessutan er skolefag i praksis, eller delar av skolefag i praksis, vil akademia og profesjon framstå som sider av same sak i samsvar med intensjonane for denne konferansen.

## Referanseliste:

- Beck, Clive, og Kosnik, Clare (2002). The Importance of the University Campus Program in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Volume 53, Number 5.
- Dysthe, Olga (2001): Dialogperspektiv på elektroniske diskusjonar. I Olga Dysthe (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2001): *Kommunikative vilkår for læring: Rettleiing via e-post*. <http://www.apertura.ntnu.no/ikt-babel/TLHoel100.htm>
- Kroksmark, Thomas (2000): Forelesning på *Nordisk lærarutdanningskongress*, Bergen 14.-16. mai
- Lorentzen, Rutt Trøite (2001): IKT for dei minste. I: Moslet I (red): *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ong, W. (1991): *Orality and literacy; the technologizing of the word*. London: Routledge

# Fleksibel IKT støtta praksis ved HiST

Carl F. Dons og Svein Otto Skjærvold, høgskolelektorer ved HiST ALT  
[Sesjon B4 – Partnerskap og samarbeid]

## Bakgrunn

Prosjektet *Fleksibel IKT støtta praksis* er et forsknings- og utviklingsprosjekt hvor siktemålet er å studere hvordan en kan utnytte IKT som katalysator for læringsprosesser som setter studentenes praksistilknyttede refleksjoner i sentrum. Prosjektet omfatter de 75 studentene som ble tatt opp ved avdelingas studium *Allmennlærerutdanning med vekt på realfag, høsten 2003*. Prosjektets gjennomføres over to studieår. I dette paperet vil vi beskrive og drøfte noen erfaringer fra første studieår. Prosjektet har en intensjon om å styrke studentenes helhetlige kompetanse ved at deler av teoriundervisningen flyttes fra campus og over til utvalgte praksisskoler. Dette for å kunne utnytte praksis som studiefelt i tillegg til å anvende praksis som arena for utprøving av framtidig yrkesrolle. Høgskolens faglærere arbeider i team på campus, samtidig som de er organisert i læringsfellesskap sammen med øvingslærere og studenter. Det er viktig for arbeidet i dette prosjektet at praksisskolene utvikler sin kompetanse når det gjelder veiledning og spesielt nettbasert veiledning. For samarbeidsskolene vil det også være nødvendig å utvikle sin kompetanse og ferdigheter når det gjelder anvendelse av alminnelige datakunnskaper. Denne kunnskapsutviklingen foregår parallelt med utviklingen av studentenes datakompetanse. Studentene gjennomfører aksjonsorienterte prosjekter knyttet til praksisfeltet i tillegg til aktivitetene i de ordinære praksisperiodene. Aksjonene dokumenteres gjennom ulike digitale sjangere. Øvingslærerne deltar aktivt i dette arbeidet både på praksisskolen og i nettbaserte grupper med studentene. Denne form for ”akademisering” av praksis har også som siktemål å utvide øvingslærernes veilederrolle til å omfatte flere sider av studentens utvikling.

## Mål

- Utvikle samarbeidsformer med praksisskoler slik at en kan utnytte IKT som katalysator for læringsprosesser som setter studentenes praksistilknyttede refleksjoner i sentrum
- Øke studentenes kunnskap og innsikt i hvordan de pedagogisk og didaktisk kan integrere og anvende IKT i sitt fremtidige yrke som lærer
- Bidra til økt IKT didaktisk kompetanse for øvingslærere og vitenskapelig personale ved høgskolen

## Faglig fokus

### Forskningsbasert undervisning

Når det gjeldet forskningsbasert undervisning tar vi utgangspunkt i en definisjon formulert i en tidligere NOU (2000:14) Her referert fra Stortingsmelding 16 (2001-2002) :

Forskningsbasert undervisning er undervisning som blir gitt av personer som har erfaring fra forskning og utviklingsarbeid, som kjenner den vitenskapelige metode og tenkemåte, som holder seg oppdatert på eget fagfelt, og som har kontakt med miljøer som driver forsknings- og utviklingsarbeid. (2001-2002:50)

Vi ønsker i dette prosjektet å bidra til at studenter deltar som kunnskapsprodusenter, og ikke bare mottakere av informasjon om forskning. Dette blant annet for å utvikle refleksjon og kritisk distanse. Dette er også betonet i Stortingsmelding 16 (op.cit) hvor det blant annet står:

Krav til åpen og etterprøvable kildebruk, selvstendighet, analyse og refleksjon i studentenes egne muntlige og skriftlige produksjoner vil bidra til den generelle forskerholdning som det er ønskelig at studentene tilegner seg. (2001-2002 : 51)

I et allmennlærerstudium eksisterer studentene i spenningsfeltet mellom tradisjoner knyttet til både "akademia" og "profesjon". (Dons 1997) Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom henholdsvis akademiske og profesjonsbaserte "dyder". Det er imidlertid en fare for at studenter til en viss grad får et for stort tyngdepunkt mot en av disse "dyder". Akademiske teorier kan bli løsrevet fra sin praksiskontekst, mens profesjonsutøvelsen kan bli for instrumentell. Denne konflikten gjenspeiles ved at praksisfeltet kan framstå som en konfliktfylt arena. Sundli(2001) omtaler dette som en kamp mellom to ulike diskurser eller kulturer. Hun skriver:

Lærerutdanningen har sine artefakter for kontroll over praksisfeltet og øvingslærere, som del av lærerutdanningen skal representere både teori- og praksissiden. I praksisfeltet er det likevel praksisdiskursen som er mest gyldig. Her møter studentene de praktiske ordninger som har vist seg å fungere. (Sundli i: Karlsen 2003: 234)

Å "akademisere" praksis gjennom at studenter deltar i FoU arbeid kan være et bidrag til å styrke studentenes praksisrefleksjoner. Dermed kan en kanskje også motvirke at ideer om *the reflective practitioner*<sup>41</sup> kan brukes til å legitimere erfaringstyranni (Kvernbekk1995) Det forutsetter imidlertid at det etableres felles forum mellom faglærere, studenter og øvingslærere hvor en kan utvikle felles diskurser. Her mener vi at det ligger nye muligheter gjennom økt grad av kommunikasjon i digitale rom.

### Digital kompetanse

Utvikling av digital kompetanse framstår som et sentralt virkemiddel i stadig flere land. Det er særlig fire argument som anvendes for å satse på digital kompetanse:<sup>42</sup>

- Ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv er det nødvendig at framtidige yrkesutøvere har høy IKT kompetanse og skolen har et særlig ansvar for å bidra til dette.
- IKT betraktes som en katalysator for forandringer som skal gjøre skolen mer fleksibel og øke kvaliteten på læringsarbeidet.
- IKT ses som et middel for å skape like muligheter, særlig for elever med funksjonshemninger.
- IKT ses som et verktøy for å forbedre effektiviteten i læringen.

I boka "Digitale skiller. utfordringer og strategier"<sup>43</sup> tar Ivar Frønes for seg hvordan sosiale forhold blir påvirket av den voldsomme veksten i digitalt basert teknologi. I USA brukes begrepet *digital divide* for å beskrive situasjonen; Frønes beskriver forholdene i Norge og peker på at digitalisering kan defineres som en sosial, økonomisk og kulturell utvikling, som i stor grad drives fram av digital teknologi.

Det digitale samfunn akkumulerer ulikhet i mange dimensjoner, de digitale prosesser aksentuerer betydningen av basiskompetanse og kulturell kapital. Dette innebærer at offentlige institusjoner som skole og bibliotek blir svært viktige for å motvirke denne utviklingen. Både ved å kunne tilby digital tilgang, og ved å representere utvikling av basiskompetanse og grunnlag for digital dybdekompetanse. (Frønes, 2002: 114)

---

<sup>41</sup> Jfr Donald Schön (1991)

<sup>42</sup> Se blant annet "Policies concerning ICT in education. Towards the third phase of policy-making in ICT-League countries" February 2002. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Netherlands

<sup>43</sup> Fagbokforlaget, 2002

Skolen er en sentral arena for utvikling av kompetanse, og har i denne sammenhengen også en rolle som utjevningsaktør i forhold til ulikheter som måtte finnes i hjemmemiljøene. Begrunnelsen for å utvikle digital kompetanse handler altså om å bidra til skolens grunnleggende dannelsingsprosjekt. Dette får selvsagt store konsekvenser for hvordan vi i framtida skal legge til rette for undervisning og læring i skolen.<sup>44</sup> I NOU:2003:16 "I første rekke" legges det vekt på følgende når det gjelder å utvikle digital kompetanse:

- Grunnleggende IKT ferdigheter
- Faglig og pedagogisk bruk av IKT
- Kritisk, innovativ og reflektert bruk av IKT

For lærere og lærerstudenter betyr dette at de også må utvikle det en noe upresist kan kalle "digital dobbeltkompetanse". Dette innebærer både tilrettelegging for læring i digitale omgivelser og utvikling og anvendelse av digitale ressurser

I dette prosjektet legges det særlig vekt på å bidra til at lærerstudenter og lærere i grunnskole og høyskole skal øke sin kompetanse i å tilrettelegge for læring i teknologiske omgivelser.

## Digital kompetanse og skoleutvikling

Det er imidlertid problematisk å endre måten vi underviser og lærer på ved bruk av nye teknologier. Det dreier seg ikke kun om å innføre teknologi til pedagogisk bruk i skolen, men om igangsetting av grunnleggende omstillingsprosesser hvor det må foregå et samspill mellom *pedagogikk, organisasjon og teknologi*. I den sammenheng har dette prosjektet en metodisk innfallsvinkel som er sammenlignbar med noen av de prosjekter som har kommet i kjølevannet av handlingsplan om *IKT i norsk utdanning 2000-2003*<sup>45</sup>

Prosjektet bygger også på erfaringer fra en rekke prosjekter som dokumenterer positive effekter ved bruk av IKT.<sup>46</sup>

Erfaringer fra tidligere prosjekter<sup>47</sup> viser at studenter som møter skoler med det en kan kalle "god praksis"<sup>48</sup>, blir inspirert til å anvende beskrivelser fra praksis i tilknytning til sine teoribaserte tekster. Samtidig kan denne kombinasjon av teori og praksis raffineres ved at samarbeidsrelasjonene mellom høyskole og praksisskole styrkes. Det er flere grunner til at disse samarbeidsrelasjonene bør utvikles. Eksempelvis ser det ut til allmennlærerutdanningen har viktige idealer for læringsarbeidet som ikke realiseres fullt ut i allmennlærerutdanningen selv eller i grunnskolen, og det er en svak forbindelse mellom pedagogisk teori og pedagogisk praksis. Det er videre tegn som tyder på at allmennlærerutdanningen ikke utnytter praksisfeltet godt nok som læringsarena, verken som studiefelt eller som utprøvningsarena (erfaringsbasert

<sup>44</sup> jfr blant annet Peder Haug: Lærarutdanning berre for den gjennomsnittlege og veltilpassa eleven ? ITU konferansen 2003: Digital dannelse. Oslo 16. – 18. oktober 2003

<sup>45</sup> Pluto, Pilot m.fl.

<sup>46</sup> Vi viser her blant annet til følgende:

Elever som bruker IKT gjør det signifikant bedre enn andre elever på standardiserte prøver i matematikk, naturfag og engelsk (Impact 2003) Elevers motivasjon for læringsarbeid øker ved bruk av IKT (IKT som mediator for kunnskapsproduksjon, Pilot 2003) IKT fungerer som en katalysator for organisatoriske endrings- og omstillingsprosesser (Pluto 2003) Bruk av IKT kan gi merverdi til studentaktive læringsformer som; prosessorientert skriving, PBL og prosjektarbeid (Pluto 2003) IKT støtter opp under prosessorienterte evalueringsformer (Pluto 2003) IKT bidrar til å utvikle læringsstrategier- metakognitiv kompetanse (Pilot 2003)

<sup>47</sup> Se blant annet Dons/Skjærvold: RefleksjonsrIKT NTNUs skriftserie 2003

<sup>48</sup> Jfr. karakteristika utformet av Læringssenteret i forbindelse med utvalg av skoler i PILOT prosjektet

læring). I denne sammenhengen er det derfor av interesse å utforske om det finnes et potensial for nye samarbeidsmodeller ved bruk av IKT.

## Clusters

New Zealand er et interessant land å sammenligne Norge med ettersom man her har liknende ambisjoner når det gjelder å bruke skolen som virkemiddel til styrking av "Velferdsstaten". I handlingsplanen "Digital Horizons 2002-2004" lanseres en ide for kompetanseutvikling som på mange måter fanger opp internasjonale erfaringer. Samtlige skoler i landet får anledning til å søke om å få lede et cluster med 5-10 andre skoler i nærmiljøet som skal drive kompetanseutvikling. For at de skoler som søker skal godkjennes, må søkerskolene ha godkjenning fra egen lokal ledelse og det må også avsettes en del av egne kompetanseutviklingsmidler til arbeidet. Dette arbeidet er ennå ikke avsluttet, men pilotstudier viser at jo lengre programmet pågår og jo mer omfattende det er, desto større påvirkning har det på lærernes arbeid.<sup>49</sup>

I vårt samarbeid med praksisskolene har vi lagt til rette for en organisering inspirert av "Clustermodellen" på New Zealand. I det UFD initierte programmet "Digital kompetanse" finner vi de samme tanker nedfelt i prosjektet "Lærende nettverk". I vårt prosjekt utgjør de 9 praksisskolene et cluster. De samarbeider om praksis med våre studenter samtidig som vi forsterker nettet gjennom egne samlinger hvor kompetanseutvikling gjennom erfaringsutveksling står sentralt. I tillegg består nettverksarbeidet av studiebesøk på den enkelte deltakerskole, involvering av vitenskapelig personale i skolebasert utviklingsarbeid, kurs i regi av høgskolen, samt egne skoleledersamlinger.

## Gjennomføring

### Etablering av samarbeid

For å forankre samarbeidet i skoleorganisasjonen etablerte vi først et samarbeid med rektorene ved praksisskolene. I alt utviklings- og endringsarbeid spiller ledelsen av skolene en avgjørende rolle for å lykkes. Rektors rolle som pedagogisk innovatør og kulturskaper i endringsprosesser er betydningsfull (Fullan1982, Grøterud, Nilssen1999). Etter hvert har vi fått etablert et nettverk av praksisskoler bestående av skoler som i ulik grad fyller krav når det gjelder *pedagogisk visjon, innovativ kraft, faglig og didaktisk kompetanse, fleksibel organisering og teknologibruk*. I vårt prosjekt har noen av skolene kommet kort i sin utvikling av, implementering og bruk av IKT i læringsarbeidet. Noen har gode forutsetninger gjennom en vel etablert IKT infrastruktur, men mangler den didaktiske kompetansen. Andre har gjennom sitt utviklingsarbeid utviklet IKT didaktisk kompetanse, men mangler nødvendig utstyr. Noen av skolene står i fremste rekke som innovative og aktive brukere av IKT.

Et sentralt mål for samarbeidet med *praksisskolene*, er mulighetene for kontinuerlige diskurser med studenter og faglærere. Øvingslærere inngår i praksisfelleskap<sup>50</sup> med studenter og høgskolens faglærere. Denne diskurs foregår både i praksisfeltet og i virtuelle rom innafor vår LMS<sup>51</sup>. Prosjektet legger opp til en tett kontakt med praksisskolene og det er et siktemål med arbeidet at en gjennom implementering av IKT skal bidra til utvikling av praksisskolenes digitale kompetanse. Her vil studentenes praksisutfordringer i kombinasjon med veiledning og

---

<sup>49</sup> Information and Communication Technologies Professional Development Clusters 2003-2005, Proposal Specifications

<sup>50</sup> Se blant annet Lave og Wenger (1991)

<sup>51</sup> Learning Management System

ulike former for IKT faglige oppdrag, kunne fungere som grenseoverskridende læringsaktiviteter mellom aktivitetssystemer.<sup>52</sup>

Rektorer og representanter for ledelse av skoler fra Malvik, Klæbu og Trondheim kommune ble på et felles møte, orientert om prosjektets intensjoner og innhold. Mange så dette som en mulighet til å fortsette eller igangsette arbeidet med implementering av IKT i sine skoler, noe det er behov for i de fleste norske skoler (ITU Monitor 2004) Denne implementeringen har størst mulighet for å lykkes der endringsarbeidet skjer i team av lærere og i mindre grad i hele skolen jfr erfaring fra PILOT<sup>53</sup>. Øvingslærerne kunne utgjøre slike team. Rektorene fikk en kort frist på å søke om deltakelse. Før semesterets slutt var praksisskolene valgt ut og samarbeidet formelt etablert. Vi har samarbeid med 9 skoler og 17 øvingslærere. Disse representerer et rikt mangfold ved å ha ulike aldersgrupper, en genuin faglig profil og en viss komplementaritet når det gjelder tyngdepunkt i forhold til bruk av IKT.

### **Øvingslærerne**

Før oppstart av høstsemesteret arrangerte vi en kurs- og planleggingsdag med øvingslærerne. For oss var det av stor betydning å etablere et godt faglig og kollegialt samarbeid. Gjennom foredrag, gruppe- og plenumsdiskusjoner ønsket vi å utvikle en felles pedagogisk plattform og innforståelse for mål og innhold i prosjektet.

Øvingslærerne fikk også opplæring i den LMS<sup>54</sup> som skulle brukes. Vi valgte å anvende den samme plattform som vi har gode erfaringer med fra før bl.a. i prosjektet. RefleksjonIKT (Dons/Skjærvold 2003) og IKT-støtta desentralisert allmennlærerstudium(Moen 2001). Verktøyet for å oppnå dette, er diskusjonsforumet MW-forum. Dette kommunikasjonsforumet er enkelt å bruke, og har de viktigste brukerfunksjonene. På forumet etablerte vi flere læringsfelleskap som "klasserom", "nettkafé" og "praksisgrupperom". Alle øvingslærerne ble medlemmer i de to første, men fikk tilgang til hvert sitt praksisgrupperom. Her fikk de i oppgave å skrive en presentasjon av praksisskolen og seg selv med tekst og bilde. De la også inn vevadresse til skolen. Videre ble de gjort kjent med klassens hovedside og siden for pedagogikkfaget.

### **Studentene**

Det blir hevdet at profesjonsorientering og profesjonsretting er honnørord i diskusjonen om lærerutdanning (St.meld. nr. 16, 2001-2002). Selv om vi har hatt flere store reformer innenfor lærerutdanninga, strever vi fortsatt med å utvikle en utdanning som bidrar til økt kompetanse i det å støtte elevens læring og utvikling i et samfunn som er under sterk utvikling og endring. På den ene sida skal det studenten arbeider med i sine studier, fag, praksis og refleksjon, danne den helhet som gjøre han i stand til å møte de utfordringer som han vil møte i arbeidet som lærer. Samtidig vet vi at kunnskap hentet fra teori og praksis er forskjellig og er av ulik karakter. "Akademiatradisjonen" har mer vekt på vitenskaplig tenkemåte, forståelse og tenkning enn direkte handlingskompetanse (Kvalbein i Karlsen og Kvalbein-2003). Utfordringa blir å utvikle et studium der profesjonsretting betyr forståelse av fag med både undervisning og læring som innfallsvinkler, og der problematisering, refleksjon omkring skolens funksjon og lærerrollen inngår (op.cit).

Den lokale utforming av studier og enheter er avgjørende for hvordan lærerskolestudenten opplever utdanninga. I utdanningshverdagen er det forholdet og interaksjonen mellom studentene og lærerutdannere som skaper læringskulturen (Kvalbein1998). Selv om de

---

<sup>52</sup> Se bl.a. (Cole 1996, Engestrøm 1991)

<sup>53</sup> På vei mot god praksis? En beskrivelse og analyse på tvers av ni skoler i PILOT-2004



faktiske fagplaner er nedskrevet og distribuert, er det møtet mellom lærerutdannere og studenten som er avgjørende for hva studenten opplever som faglig innhold, studieformer, sosial interaksjonsmønstre og vurderingsformer. Det er derfor behov for at studentene møter en tydelig yrkesretting i lærerutdanninga. Dette er en sentral del av *helhetlig lærerkompetanse*.<sup>55</sup> I vårt utviklingsprosjekt skulle studentene skulle tidlig rette blikket mot skolen som arena for utvikling av en helhetlig lærerkompetanse. Det er derfor lagt vekt på å utvikle evne til å identifisere problemstillinger i en praktisk yrkessituasjon hvor en gjennom kritisk og analytisk tenkning søker å avdekke ulike handlingsalternativer. I forhold til praksisopplæringa har det vært en sentral målsetting i prosjektet å gjøre sammenhengene mellom praksis, pedagogikk og fagene tydelig. En slik målsetting krever innsats på flere områder med hensyn til innhold, struktur og samhandling blant aktørene. Prosjektet utforsker i særlig grad de mulighetene IKT gir i disse sammenhengene.

Studentene ble denne høsten plassert i praksisgrupper av praksiskoordinator og var på plass allerede i første uken. Studentene i klasse 1R fikk medlemskap i MV- forum og fikk en kort innføring i bruk. Ved å gå inn i sitt tildelte praksisgrupperom, møtte de øvingslærerens presentasjon. Studentene fikk i oppgave å presentere seg med tekst og bilde og skrev deretter en hilsen til øvingslærer. Kontakt mellom student og øvingslærer var etablert!

### **Studentene og IKT**

Våre erfaringer viser at det er nødvendig og viktig at studentene får utviklet sin kompetanse og ferdighet i bruk av forskjellige IKT verktøy. En undersøkelse i studentgruppa viste at datakompetansen var begrenset. Dette stemmer godt overens med UFDs evalueringsoppdrag i forbindelse med handlingsplan for IKT i norsk utdanning 2000-2003 ("Rambøllundersøkelsen" 2002). Erfaringer fra prosjektet RefleksjonsIKT (Dons/ Skjærvold 2003) viser samme tendens. Få studenter har internett-tilkøpling hjemme. Studentene har derfor vært avhengig av å være på "campus" for å delta på nettet. Studentene regner seg som gode brukere av skriveprogrammet word, og har god kjennskap til og kan bruke elektronisk post med vedlegg. I dette prosjektet har vi derfor brukt en god del tid på å ruste opp studentgruppas datakompetanse. Denne har vært knyttet til undervisningsopplegg der studentene har vært nødt til å bruke forskjellige presentasjonsverktøy som PPT og Front Page for utvikling av egne nettsider. Dette er også en nødvendig forutsetning for at de skal bruke å integrere IKT i studiet, og dermed få erfaringer med å bruke IKT i pedagogiske og didaktiske sammenhenger ute i praksisskolene.

Etter knapt fjorten dager fikk studentene møte øvingsskolen sin. Studentene skulle gjøre sine første observasjoner og gjøre seg bedre kjent med skolen, klassen og enkeltelever. Siden fikk de i oppdrag å skrive et essay knyttet til egne skoleerfaringer og observasjon i øvingsskolen. Dette essayet ble lagt ut i forumet og studentene fikk siden respons. Studentenes observasjoner ble utgangspunkt for innholdet i pedagogikkundervisninga. Tema fra observasjonene ble aktualisert og satt inn i en teoretisk sammenheng.

### **Studentaktive læringsformer**

UFD skriver følgende om læringsformer i Stortingsmelding nr.27, kap.5.3.4:

Undervisningsmetodene i norsk høyere utdanning må baseres på en stor grad av mangfold. Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet, for eksempel gjennom bruk av kombinasjoner av forelesning, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis/utplassering, laboratoriearbeid og problembasert læring. (2000-2001)

---

<sup>55</sup> Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning 1999

Sosiokulturell forståelse av læring har vært et bærende teorigrunnlag i vårt prosjekt. Det innebærer at vi har lagt vekt på at studentene skal møte strukturer og oppgaver som kan fungere støttende for individuelle og kollektive læringsprosesser. Vi ønsket gjennom samarbeid og diskusjon å skape refleksjon hos studentene. Vi utviklet flere forskjellige læringsarenaer og ulike metodiske tilnærminger. Læringsarbeidet ble strukturert gjennom en problembasert tilnæringsmåte.

PBL arbeid forutsetter og legger opp til at studenten er aktiv og styrer sin egen læringsprosess (Barrows1992, Bjørke 2000). Det er viktig at undervisningssituasjonen legges til rette slik at studentene får muligheter til å identifisere og forfølge egne lærebehov i forhold til studiets mål. De får anledning til å utvikle sine egne læringsstrategier og sin læringskompetanse. Det krever en positiv holdning til initiativ, undersøkelse, utprøving for å finne svar på oppstilte problemstillinger (Erstad m.fl. 2001). Forventninger om at undervisning er formidling av kunnskap kan ikke tilfredstilles. Læreren blir tilrettelegger for læringsprosesser og arbeidet blir mer preget av veiledning og inspirasjon (Pettersen 1997).

Læringsarbeidet gjøres i grupper der fellesskapet utgjør ressursen med ulik innsikt og kunnskap. Sjansen for at ulike perspektiv og tilnærminger til faglige utfordringer kommer fram er større i en gruppe. En kollektiv læringssituasjon gir muligheter for diskusjon og forhandlinger. PBL-arbeidet utvikler kjennskap til gruppedynamiske prosesser, konflikt-løsningsstrategier, kommunikasjon og samarbeidslæring (Gjøsund/Huseby 1998), der trygghet og gjensidig respekt er viktige premisser for å lykkes.

Medlemmene i gruppa bidrar med forskjellighet ut fra ulik kompetanse og kunnskap. Kompetente personer bidrar til at mindre kompetente utvikler ferdigheter og forståelse som de ikke mestrer på egen hånd, men som de kan ta i bruk med støtte, tilpasning og tilrettelegging. Dette tilfredstiller noen viktige faktorer for en vellykket læringsaktivitet innenfor det vi kan betegne som "collaborative learning", som omfatter forhold som kompetanse blant gruppe-medlemmene, felles forståelse for mål, gjensidig respekt og tillit i formelle og uformelle omgivelser med avklarte strukturer i forhold til ansvar og deltakelse.

PBL som metode, har en stram struktur som veileder studenten i arbeidsprosessen (Moen/Skjærvold 1997). Men vi opererer samtidig med en åpen tilnærming der studentene utvikler sine egne problemstillinger innenfor et oppgitt tema. Dette gjør at fokus blir utviklet av studentene selv i et samarbeid og ivaretar motivasjon for arbeidet. Vi har gjennomført to PBL arbeid – et med utgangspunkt i pedagogikk med tema: *Eleven i klasserommet*, og et tverrfaglig tema: *Kommunikasjon, samarbeid og læring* der norsk, matematikk og pedagogikk inngikk. Studentene utviklet problemstillinger som dekket et bredt spekter innenfor temaene. I begge PBL arbeidene har vi lagt inn krav om bruk av praksisskolen som studiefelt. Den fagdidaktiske kunnskapen er økt gjennom egne erfaringer og refleksjoner. I begge PBL arbeidene har studentene hatt tilgang til og brukt praksisfeltet på en fleksibel måte til gjennomføring av undervisningsopplegg og "forskningsoppdrag". Undervisningsoppleggene har inngått i studiet eller på bakgrunn av studentenes egne fokus. Forskningsoppdragene har hatt forskjellig karakter. Noen ganger har studentene brukt observasjoner, andre ganger samtale, intervju med elever og lærere, spørreskjema osv.

### **LMS - et asynkront aspekt**

Vi har brukt en LMS - MV-forum - som støtte for kommunikasjon og samhandling. Det asynkrone er en grunnleggende egenskap ved diskusjonsforumets tekniske funksjonsmåte. En asynkron, elektronisk virtualitet utgjør en helt ny og annerledes ramme rundt de kommunikative handlinger enn det faglærere, øvingslærere og studenter er vant til fra en face-to face situasjon. Denne formen opererer med et helt nytt sett og betingelser for kommunikasjon. Fra

andre sammenhenger har vist seg nødvendig at deltakerne opparbeider seg erfaring med og kunnskap om denne formen for kommunikasjon, før den kan fungere optimalt i læringsarbeidet.

Men hvordan virker den asynkrone egenskapen på den sosiale interaksjon, og hvilke kommunikative betingelser og prinsipper må vi ivareta for å utvikle en dialog på nettet?

Denne asynkrone funksjonen støtter opp omkring organiseringen av en kommunikasjon og interaksjon mellom deltakerne som baserer seg på et ønske om fleksibilitet i tid og rom. Det asynkrone forumet vi har brukt, har lagt til rette for to forskjellige typer av mellom-menneskelig interaksjonsformer: en første form som har preg av en involvert, spontan og dynamisk dialog med høy interaksjonsfrekvens og samtidig tilstedeværelse. Den andre formen er mer preget av ettertenksomhet, distansert refleksjon og tilstedeværelse på svært forskjellig tidspunkt. Vi har erfaringer med at studentene benytter begge formene for interaksjon. I oppstartsfasen i PBL arbeid der det er viktig å utvikle en klar og handlingsveiledende problemstilling og i diskusjoner om og fordeling av arbeidsoppgaver, har studentene vært tilstede i tett samarbeid og interaksjon nærmest ”synkront”. I en face-to-face dialog og samhandling foregår interaksjonen på det vi kan kalle for ”multi-semiotisk” basis med bruk av alle kommunikative tegn som intonasjon, kroppsspråk, mimikk, gester osv. Her er den felles kontekst klar for alle deltakerne og kommunikasjonen har preg av innforståelse og deltakerne uttrykker seg implisitt. En interaksjon i et elektronisk asynkront forum er underlagt ”mono-semiotiske” betingelser der kommunikasjonen baserer seg på skriftlighet. Fraværet av en felles kontekst og referenseramme oppleves som begrensende og skaper behov for kompenserende atferd og større eksplisitet. Bruk av såkalte ”smileys” i ulike varianter, bruk av skriftstørrelser (store og små) og med fortolkende parenteser er forsøk på å kompensere, beskrive følelser og dempe språklige uttrykk. Men i et studium som baserer seg både på fysiske samlinger og deltakelse elektronisk asynkront, blir dette etter hvert mindre påtrengende. Studentene blir kjente med og trygge på hverandre ved å diskutere og avtale en språklig kotyme og atferd på forumet.

I planlegging av undervisningsopplegg, i arbeidsfasen i PBL arbeid og i drøftinger og avslutning av prosjektarbeid er interaksjonen preget av refleksjon og tilstedeværelse helt asynkront. Studentene har brukt forumet til å skrive og legge ved sine skriftlige bidrag av mer faglig karakter. De har respondert på hverandres arbeid og kommet med begrunnede forslag til forbedringer. Den asynkrone interaksjonen tilfredstiller også frigjørelsen fra forskjellige personlige, psykologiske og sosiale press. Kravet om deltakelse og ”kamp om ordet” i face-to-face diskusjoner, kan for noen oppleves som et press. De er ikke like flinke til å være spontane og kreve ordet i diskusjoner. I samarbeidsgrupper med store samhandlingsvansker har bruk av et asynkront forum vært redningen. Isteden for å forholde seg til hverandre fysisk, har de brukt forumet der alt arbeid er gjennomført. Sympatier og antipatier er usynliggjort, og det faglige arbeidet har helt blitt satt i fokus. På forumet trenger ikke studentene være konstant tilstede og ta ordet. De kan delta, men de har anledning til å tenke seg om og bruke tid til refleksjon. På forumet er det aldri for sent å komme med sin mening om et bestemt emne. Men for lenge fravær fra forumet kan skape opplevelse av mangel på nærhet og avstand mellom deltakerne. Fravær blir fort synlig og deltakerne blir etterspurt. Under arbeid der det er fordelt arbeidsoppgaver blir presset på deltakelse større. Studenter som ofte tar initiativ, forventer respons. Forventning om tilstedeværelse, interaksjon og dialog når de logger seg på er stor. Når de ikke får svar, opplever de å være alene og snakke ut i et tomt rom. Et frigjørende aspekt er interaksjonens skriftlighet. Alle dialoger lagres og er permanent. Det gjør at deltakerne kan gå tilbake i ettertid, og etter behov gjennomlese og gjennoppfriske innhold og faglige resonneringer.

## **Bruk av LMS**

Bruken av MV-forum startet tidlig i studieåret. Studenter, høgskolens lærere og øvingslærere fikk tilgang til ulike læringsarenaer. Når vi i ettertid skal gå inn å analysere bruken av forumet som kommunikasjon og læringsarena, vil vi bruke Gilly Salmons 5-trinns modell for e-moderating der vi konsentrerer oss om bruk av konferanser i nettbaserte læringsmiljøer, en læringsarena basert på PC og internettoppkopling (Salmon 2000). Denne modellen beskriver viktige forhold ved nettbasert læring og kategoriserer utvikling i læringsforløpet. Den kan brukes til å analysere korte eller lengre studieforløp. Vi vil bruke den til å se på studieprosessen for hele studieåret.

### *Trinn 1. Tilgang og motivasjon (Access and motivation)*

Dette trinnet handler om de grunnleggende forutsetningene for å nyttiggjøre seg av LMS (MV-forum).

### *Trinn 2. Sosialisering på nett (Online socialisation)*

Dette trinnet beskriver studenter som har de grunnleggende ferdighetene inne. Studentene er inne i en sosialiseringsfase- der ferdigheter og holdninger skapes til å bli gode brukere og deltakere, men også gå inn som medskapere og påvirkere av gode studie- og læringsprosesser.

### *Trinn 3. Informasjonsutveksling (Information exchange)*

Denne fasen handler om hvordan studentene utveksler relevant informasjon og går inn i mer forpliktende dialog og kommunikasjon.

### *Trinn 4. Kunnskapskonstruksjon (Knowledge construction)*

Studentgruppenes aktivitet blir gruppeorientert og samhandlende. Det etableres en felles forståelsesramme for studiet og felles studieoppgaver. Felles forståelse for og bruk av fagbegreper etableres.

### *Trinn 5. Utvikling (Development)*

Her preges studentenes arbeid mer i søken etter det som kan bidra til at de når sine egne intensjoner og ambisjoner med studiet. De søker etter måter å ta det nettbaserte læringsmiljøet i bruk påfor andre former for læring, og de er mer i stand til å reflektere over egen læringsprosess. Studentene blir mer opptatt og innadvent mot egen samarbeidsgruppe.

Vi har funnet mange spor av en slik beskrevet utvikling i faser. Når vi ser studieåret under et, har utviklinga mer preg av en spiralbevegelse der studentenes kompetanse stadig utvikler seg. MV- forum tekniske utforming er brukervennlig, og studentene brukte kort tid på å lære seg å bruke forumet. Alle studentene hadde tilgang til PC på høgskolen, og etter hvert har mange skaffet seg tilgang hjemme. Aktiviteten på forumet var stor fra dag en. Aktiviteten bar preg av små og korte innlegg i forumets ”klasserom”. Det var lite eller ingen samhandling når de skrev inn sine observasjoner og iakttagelser fra den første korte praksisperioden. De var avventende og dialogen gikk mest mellom faglærere og den enkelte student, eller innleggene ble stående uten kommentar. Under første PBL arbeid med et strukturert opplegg for bruk av forumet, var studenten mer åpen og ga uttrykk for selvstendige meninger og synspunkter. Men vi ser enda studenter som er avventende, men som når de går inn i ”praksisgrupperommet”, blir mer deltakende i dialogen. De står frem, men samtidig er de lyttende til hverandre. De bruker ”smileys”, og er søkende etter faglige begreper som de kan benytte. Noen studenter er aktive med muntlige innlegg og meningsutveksling uavhengig av læringsarena. Andre studenter som er lite aktive i det fysiske klasserommet, bruker forumet som et godt supplement for å uttrykke seg, mens noen studenter som er svært aktive muntlig blir tause i den skriftlige dialogen på nettet. Dette stemmer godt overens med det Dagrun K. Sjøhelle har funnet i sitt arbeid( Sjøhelle 2003) Vi ser allerede her en gryende bevissthet omkring bruk av faglige begrep og utveksling av informasjon. De legger ved sine innlegg henvisninger til relevant litteratur og nettadresser. Samtidig refererer de informasjon og redegjør for relevant teori på forumet.

Dialogen er konsentrert om faglig utvikling gjennom samtale og dialog. Samtidig vet vi at studentene møttes fysisk. Produktene som blir lagt ut, er resultat av et samarbeid både gjennom samtale i det fysiske møtet og dialog på nettet. Sammen bygger de opp kunnskap som i det første PBL arbeidet, blir presentert med en power-point presentasjon og et skriftlig dokument som studentene gir respons på til hverandre.

Studentene har gjennom studieåret brukt MV-forum til samhandling i forskjellige fag og tverrfaglige emner. Studentene har etter hvert oppdaget forumets fortrinn til bruk i sin faglige utvikling og læringsprosess. De har blitt tryggere og deltar etter hvert i åpne diskusjoner i ”klasserommet”, men vi ser at den største aktiviteten er knyttet til studentenes ”praksisgruppe-rom”. Her har de etter hvert også kommet i dialog med sine øvingslærere. Dialog og samhandling med øvingslærere har vært forskjellig. Noen øvingslærere har deltatt på forumet der de har vært bidragsytere og kommet med faglige og teoretiske bidrag til utvikling av studentenes didaktiske refleksjoner. De fleste øvingslærere har vært aktive både i og utenfor praksisperiodene. Flexibilitet i praksisopplæringa åpner for tettere sammenknytning mellom praksisfeltet og fagopplæringa. Veksling mellom teoriopplæringa på høgskolen og erfaringene fra praksisfeltet beriker hverandre gjensidig. Dette vil i neste omgang kunne gi større muligheter for FoU arbeid rettet mot praksis, der også studentene kan være sentrale aktører.

Veiledning i forhold til planleggingsdokumenter har vært forskjellig. Noen øvingslærere har brukt forumet aktivt i dette arbeidet, og har erstattet den fysiske etterveiledningen med innlegg på nettet. Dette opplever de har lagt til rette for mer refleksjon og ettertanke både hos studenter og øvingslærere. Studentene har fått anledning til egne refleksjoner i forhold til læring og utvikling mot fremtidig yrkesrolle. Dette har vært et sentralt materiale når de på slutten av året utformet og utviklet sine egne ”digitale praksismapper”.

Det ser ut til at bruk av IKT i seg selv medfører større grad av interaksjon mellom alle aktørene i utdanningsfeltet. Dette igjen synes å endre relasjonene mellom øvingslærere og studenter, der studentene synes å få større ansvar og slik innflytelse i læringsprosessene. Når praksisopplæringa slik påvirkes, synes også oppleggene rundt praksisopplæringa å bli mer fleksible. Med andre ord er det mye som kan tyde på at IKT kan endre aktørroller, noe som igjen kan implisere større variasjoner for bedre tilpassing i den enkelte student sin læring og utvikling.

## **Oppsummering**

Studentene har i løpet av høstsemesteret 2003 gjennomført tre aksjonsorienterte prosjekter knyttet til praksisfeltet i tillegg til en ordinær praksisperiode. Aksjonene har bestått av følgende:

- En todagers deltakende observasjon med etterfølgende essay faglig forankret i norsk og pedagogikk
- Et PPL arbeid faglig forankret i pedagogikk
- Et tverrfaglig PPL arbeid faglig forankret i matematikk, norsk og pedagogikk

Aksjonene har blitt dokumentert gjennom ulike digitale sjangere, eksempelvis tekster i word, power point, samt utarbeidelse av egne nettsider. Øvingslærerne har deltatt aktivt i dette arbeidet både på praksisskolen og i nettbaserte grupper med studentene. Studentene har på denne måten kommet tett innpå øvingsskolene og er allerede etter et halvt år godt innarbeidet i forhold til elever og faglige aktiviteter. Samtidig har studentene gjennomført ”forskningsoppdrag” der forskjellige metoder som: observasjon, samtale og intervju med elever og lærere,

bruk av spørreskjema osv. er anvendt. Studentene uttrykker selv (survey desember 2003) at dette har hjulpet dem til kunne å sammenkople teori og praksis på en bedre måte. Dette kom blant annet klart fram da studentene arrangerte en egen forskningskonferanse hvor de la fram resultater fra egne feltstudier.

Det ser ut til at slike aksjonsorienterte prosjekter knyttet til praksisfeltet også fungerer støttende for studentenes arbeid med egen yrkesrolle i praksisperiodene. De er bedre kjent med elevene og har hatt muligheter til å analysere klasse miljø, læring og læringsutbytte før de skal gjennomføre sine praksisperioder.

Både studenter (survey desember 2003) og øvingslærere (seminar november 2003) peker på fordelene med at det er etablert en fleksibel ordning med praksisskolene slik at studentene kan utnytte læringspotensialet optimalt i forhold til egen studieprosess. Det har også fungert konstruktivt at øvingslærerne deltar i nettbasert kommunikasjon med studentene også når de ikke er i praksis. Denne fleksible ordningen har medført at praksisfeltet blir mer enn et sted "å lære å undervise". Her har en kunnet bruke erfaringer og opplevelser fra praksisskolen til en større grad av "akademisk refleksjon". Denne form for "akademisering" av praksis oppleves også positivt av øvingslærerne som mener de får utvidet sin veilederrolle til å omfatte flere sider av studentens utvikling. For øvrig er det interessant å se at det er tilløp til nettbasert kommunikasjon mellom elever i øvingsskolene og studenter. Det ser også ut til at denne samhandlingen mellom "cluster" av partnerskoler, høgskolens lærere og studenter har blitt optimalisert ved at studiet har tatt utgangspunkt i den didaktiske tenkningen som ligger i problembasert læring.

Kort oppsummert kan vi peke på følgende utvikling i løpet av første studieår

- Økt studentinnsats – aktive studenter
- Denne formen for "praksis" har utviklet studentenes bevissthet om sammenhengen mellom teori og praksis.
- Studentene bruker praksisobservasjoner som utgangspunkt for egne problemstillinger
- Studentene bruker praksisobservasjoner som utgangspunkt for drøfting av teori og som fortolkningsramme for faglige tekster
- Læringsfellesskapet på nettet der studenter, faglærere og øvingslærere har vært med har fungert som støtte for studentenes faglige utvikling
- Studentenes har i høg grad utviklet sin IKT kompetanse
- Harmonisering av energiinnsats i forhold til de ulike "rom" for læring : Skolestue, studerkammer, lærerskolen.
- Ett skritt på veien fra "student" til "lærer"

## Litteratur:

- Barrows, H. S.(1992): *The Tutorial Process*. Southern Illinois University Springfield II1.
- Bjørke, G.(2000): *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningene*. Oslo: Tano: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2001): Den digitale dimensjonen – pedagogens møte med teknologiutviklingen. I: T. Bergem (red): *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Dons, C.F. (1997) Profesjonsutdanning og høgskolepedagogikk. i Wissendorf-Møller (red) : *Modernitetens praksis. Jydske pedagog-seminarium*
- Dons, C. F., Skjærvold, S. O.(2003): *Refleksjon i læringsfellesskap mediert gjennom IKT. (RefleksjonsIKT)* Konferanserapport. PLU serien. NTNU.
- Frønes, I. (2002) : *Digitale skiller. Utfordringer og strategier*.
- Fullan, M. (1982) *The Meaning of educational change*, New York: Teachers College
- Gjøsund, Perog Huseby, Roar (1998) *To eller flere. Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. NKS-forlaget.

- Grøterud, M., Nilsen, B. S.(2001) *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo : Gyldendal akademisk.  
*IKT i norsk utdanning 2000-2003 Handlingsplan*
- Kløvstad, V., Kristiansen, T. (2004) *ITU monitor. Skolens digitale tilstand 2003*. Oslo : ITU
- Kvalbein, I. A.(2003): Ny allmennlærerutdanning -struktur, innhold og kompetanse. I Karlsen, G. og Kvalbein, I. A.(red): *Ny lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvalbein, I. A. (1998): Allmennlærerutdanning som møter mellom ”moderne” lærere og ”postmoderne” studenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4 – 5.
- Moen, B., Skjærvold, S.O.(1997): *Problembaseret læring i lærerutdanninga*. Rapport. Høgskolen i Sør-Trøndelag. Avdeling for lærerutdanning.
- Moen, M. L. (2001): *Utviklingsprosjektet IKT- støtta allmennlærerutdanning*. Prosjektrapport. HiST- ALT NOU (2002-2003:16) *I første rekke Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*
- Pettersen, R. C.(1997):*Problemet først: Problembaseret læring som pedagogisk idé og strategi* .Oslo:Tano Aschehoug.
- Sjøhelle, D. K.(2003): *Norsk på nett: Nettbaserte læringsformer i fjern- og nærundervisning*. Prosjektrapport, del 2. HiST- ALT
- Stortingsmelding nr.16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig. Krevende. Relevant. [St.meld. nr. 27 \(2000-2001\)](#) Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*
- Sundli, L. (2003): Ny allmennlærerutdanning -struktur, innhold og kompetanse. I Karlsen, G. og Kvalbein, I. A. (red): *Ny lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

# STUDENTOPPFATNINGER AV PRAKSISOPPLÆRINGEN.

Harald Lauglo, høgskolelektor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, ALT

[Sesjon B4 – Partnerskap og samarbeid]

Denne artikkelen vil ta opp studentenes oppfatninger av praksisopplæringen (allmennpraksis) i lærerutdanningen. Datagrunnlaget er hentet fra Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning (HiST ALT) studieårene 2001/2002 og 2002/2003. Student-evalueringer har blitt betraktet som nyttige bidrag for å øke kvalitet i høyere utdanning (Handal 1996) og har blitt ytterligere løftet fram gjennom Kvalitetsreformen. Studenters tilfredshet er ikke automatisk et mål på kvalitet, men det er grunn til å anta at tilfredse studenter lærer mer enn utilfredse studenter. Tilfredshet er relatert til forventninger og kan betraktes som et uttrykk for i hvor stor grad forventningene tilfredsstilles. Teoristudiene i lærerutdanningen har hatt større status og også blitt mer gjenstand for studieevaluering enn praksisopplæringen (Strømnes 1995). I de siste årene har vi imidlertid sett en økende oppmerksomhet om praksisfeltet.

## Studentenes forhold til praksis

Allmennlærerstudenter er generelt mindre fornøyd med sin utdanning enn andre profesjonsutdanninger som førskolelærerstudenter, sykepleierstudenter og ingeniørstudenter (Jordell 1991, Jordell 2003, s. 128, Mastekaasa 2003). Stud.mag.-undersøkelsen fra 2002 bekrefter også dette (Wiers-Jenssen og Aamodt 2002, s. 48) og sammenligner med en lang rekke andre studier. Her kom det også fram som resultat at tilfredsheten var langt større ved små høgskoler enn ved store høgskoler (ibid s. 42). Allmennlærerstudenter er også en gruppe som i andre sammenhenger har ment at studiet er for teoretisk orientert (Jordell 2003, s. 129 og Norges-nettrådet 2002). Kvalbein (1999, s. 232) og Bergem (1994) skriver på bakgrunn av undersøkelser blant lærerstudenter at praksisperioder oppfattes av de fleste studenter som lærerike og nyttige for fremtidig jobb. Studentene diskuterer gjerne også praksisopplevelsene etter gjennomførte praksisperioder. Opplæringen er imidlertid klart preget av tilpasning til rutiner i tradisjonelle skoler og betegnes av Sundli (2002) som kloning av øvingslærerne. Studentene ønsker i større grad at praksis hadde blitt tatt opp i teoriundervisningen og synes teorien kan bli for isolert fra praksis (Kyvik 1999). Lærerstudenter kan alt i alt betraktes som en praksisfokuseret gruppe og motivasjonen foran praksisperiodene er gjennomgående meget god.

## Ulike praksisformer

Praksisopplæringen ved HiST ALT gjennomføres som allmennpraksis i grunnskolen hos øvingslærere i Trondheimsområdet, som praksis i alternative pedagogiske miljø (alternativ praksis) og som praksis gjennom skoleovertakelse, fortrinnsvis gjennomført som fjernpraksis. Erfaringene fra skoleovertakelse er beskrevet og analysert tidligere (Lauglo 2003). Her skal derfor vektlegges erfaringer fra de andre praksisformer. Stort sett er praksis gjennomført som periodepraksis. Erfaringer fra praksis ved utenlandske skoler vil også bli nevnt.

## ALLMENNPRAKSIS HOS ØVINGSLÆRERE

Storparten av praksisopplæringen har vært gjennomført i grupper á 4-5 studenter hos øvingslærere i Trondheim, Malvik og Klæbu kommuner. Tidligere var øvingslærerne tilsatt i stilling direkte ved høgskolen. Ny øvingslæreravtale medførte at 2002/2003 ble et overgangså med etablering av avtaler med praksisskoler og lærere med funksjon som øvingslærere ved skolen for 4 år.



Hver studentgruppe fikk utdelt et spørreskjema etter avsluttet praksis i studieåret. Skjemaet inneholdt både åpne spørsmål, dikotomiserte ja/nei spørsmål og vurderingsskalaer. Vurderingsskalaene var 4-delte fra 1= I stor grad til 4= I liten grad. Svarprosenten var meget god, 86,1% i 2001/2002 og 81,0% i 2002/2003. Undersøkelsen ble gjort i samarbeid med pedagogikk-lærere. Totalt ble 202 skjema innlevert og analysert. Det er altså studentenes egen subjektive oppfatning av kvalitet på praksisopplæring som settes i fokus i denne sammenheng. Arbeidet med spørreskjemaene bidro til at studentene måtte reflektere over sin totale læring i praksisperiodene. Det var således også et bidrag til metakognisjon og refleksjon over egne erfaringer (Schøn 1983, Tomlinson 1995, Handal og Lauvås 1999). De utfylte skjemaene ble oversendt øvingslærerne til informasjon etter bearbeiding/kopiering.

### Undervisningserfaringer i studiefagene

En sentral intensjon med praksis har vært at studentene skal få undervisningserfaringer i sine studiefag det enkelte år. Dette har også vært nedfelt i høgskolens praksisplaner i sterkere grad enn de føringer som er gitt av rammeplanen hvor det står "Praksisopplæringen skal tilrettelegges slik at studentene kan nytte erfaringer fra fagstudiene" (KUF 1999, s. 52). Men høgskolen har begrensede muligheter til å styre øvingslærernes timeplaner. Høgskolen har lagt mye arbeid i å forsøke å fordele øvingslærerne på studenttrinn ut fra deres undervisningsfag. Særlig for øvingslærere på ungdomstrinnet, med sterkere faginndeling, har dette vært viktig å ta hensyn til, men vanskeligere å realisere. Praksisledelsen har fått flere henvendelser når studentene har hatt vanskeligheter med å få undervisningserfaringer i sine studiefag. Det var derfor interessant å få avklart hvor utbredt dette problemet var, noe tabell 1 viser.

Tabell 1.

*I hvilken grad fikk dere undervisningserfaringer i de studiefagene dere har i år? (%)*

<i>I stor grad</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>I liten grad</i>
	43.3	41.4	13.3	2.0	

De som er på den negative siden av skalaen henviser særlig til praktisk-estetiske fag. Vi ser at nærmere 85% av studentene er på den positive siden av skalaen, slik at dette ser ut til å være godt ivaretatt for de fleste studenter. Splitter vi dette på klassetrinn, vil vi se at studentene i 1. studieår er mer fornøyd enn studentene i 2. og 3. studieår. Dette har nok sammenheng med at ungdomstrinnspraksis vanligvis ikke gjennomføres 1. studieår. Høgskolen ivaretok undervisning i studiefagene noe dårligere i 2002/2003 enn i 2001/2002. Dette er interessant sett i forhold til at 2002/2003 var et overgangså mot etablering av praksisskoler. Institusjonenes argumentasjon for innføring av praksisskoler var blant annet (Norgesnettrådet 2002, s. 42) at det skulle bli lettere å få praksis i de fag studentene til en hver tid studerer. HiST ALT har lyktes i å ha ivaretatt dette godt før innføringen av praksisskoler. Ferske tall fra 2003/2004 ser heller ikke ut til å ha gitt en videre styrking så langt ved praksiskoleetableringen.

### Gode muligheter for utprøving

Studentrepresentantene i Norgesnettrådets rapport (ibid) ytret ønske om at norsk lærerutdanning skulle få en mer virkelighetsnær praksisopplæring med rom for selvstendig utprøving. Med basis i erfaringslæring, skulle den beste læringen være knyttet til det som studentene selv får prøvd ut gjennom egen undervisning, hvis det knyttes god refleksjon til handlingen. Tabellen nedenfor indikerer at studentene i stor grad får prøvd ut egne undervisningsopplegg ved HiST ALT.

Tabell 2.

Mulighet for å prøve ut egne undervisningsopplegg. (%)

<i>I stor grad</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>I liten grad</i>
	71.6	18.4	9.5	0.5	

Studentene uttrykker at det er en positiv vilje hos øvingslærerne til å gi de utprøvningsmuligheter, men store studentgrupper begrenser mulighetene for den enkelte student. Mer inngående analyser viser også at prosenttallene er noe mer positive i 2002/2003 (med 76% i svarkategori 1) enn året før. Dette er også forhold som praksisledelsen har understreket som viktig i planleggingsmøter med øvingslærerne.

Samtidig kan det være faglige grunner til å stille spørsmål ved om øvingslærerne i dag i for liten grad framstår som modeller gjennom egen undervisning og i for stor grad blir tilbakeholdne lyttere i praksisopplæringen (Skagen 2000: 30). Praksis vil både være studiefelt og utprøvningsarena. Større fokus på praksis som studiefelt kan både kobles til ønsket om et mer undersøkende forhold til praksis (Eikseth og Nilsen 2004), forpliktelser i ny rammeplan (UFD 2003) og fornyet interesse for øvingslærer som "mester" og modell (Nielsen og Kvale 1999).

## Veiledning

Veiledningen i norsk allmennlærerutdanning har vært mye basert på veiledningsstrategien utarbeidet av Handal og Lauvås tidlig på 1980-tallet og utgitt i revidert utgave 1999. Sentralt i denne strategien står skriftlige veiledningsgrunnlag og muntlige veiledningssamtaler både før og etter undervisningen. Dette er også nedfelt i høgskolens planverk. Et eget spørsmål tok opp bruken av skriftlig veiledningsdokument.

Tabell 3.

I hvilken grad var veiledningen basert på et skriftlig veiledningsgrunnlag? (%)

<i>I stor grad</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>I liten grad</i>
	55.4	28.2	10.9	5.4	

De fleste studenter støtter hovedideen om skriftlig veiledningsgrunnlag, men det påpekes gjennom åpne kommentarer at det i noen sammenhenger kan bli et rituale uten at det knyttes læring til arbeidet. Carson (2003) fant at studenter opplever veiledningen som god når de blir utfordret på egen prosess (her referert fra Carson og Isachsen 2003).

I veiledningslitteratur er viktigheten av både førveiledning og etterveiledning understreket. Øvingslærere har tradisjonelt lagt størst vekt på etterveiledning. Handal og Lauvås har på grunnlag av sine observasjoner hevdet at det for ofte foregår en form for amputert førveiledning (s. 109), og de har tro på at læringspotensialet er større ved førveiledning enn ved etterveiledning. HiST ALT har gjennom sin veiledningsskolering også ønsket å styrke førveiledningen. Tabell 4 indikerer fremdeles at etterveiledningen har størst plass. Tabellen byr imidlertid på tolkningsproblemer. Det kan være omfanget eller graden av konstruktivitet som er ulikt for de to veiledningsformene. Men studentenes åpne kommentarer tyder på at det først og fremst er omfanget av type veiledning som er forskjellig. Fremdeles dominerer etterveiledningen i forhold til førveiledning. Studentene ønsker også mer etterveiledning enn førveiledning. Førveiledning kan være vanskelig å gi hvis ikke studentene ligger i forkant med

undervisningsplanleggingen. Mange studenter ønsker også å høste egne erfaringer uten for mye ”innblanding” på forhånd.

Tabell 4.

*I hvilken grad fikk dere konstruktiv førveiledning og konstruktiv etterveiledning av øvingslærere? (%)*

<i>I stor grad</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>I liten grad</i>
<i>Konstruktiv førveiledning</i>	38.2	32.8	17.6	11.2	
<i>Konstruktiv etterveiledning</i>	60.7	25.2	9.7	4.4	

### Tilbakemeldinger

At øvingslærere ved siden av veilederrollen også har en vurderingsrolle og således en sentral maktposisjon, medfører en fare for å utvikle studentene til reproducenter og kameleoner mer enn selvstendige innovatører. Samtidig har øvingslærerne i sin sterkt humanistiske fagtradisjon vært mer opptatt av veiledning enn av vurdering og i liten grad profilert sin maktposisjon. Få studenter stryker i praksis, muntlige tilbakemeldinger er gjerne preget av anerkjennende kommunikasjon mens svake sider underkommuniseres og fokus settes på etablering av trygghet og styrking av selvbildet. Tabell 5 viser graden av ulike tilbakemeldinger i veiledningssituasjonen. Medstudenter har intet formelt ansvar for å gi hverandre tilbakemeldinger. Men tabellen viser at dette er meget utbredt, og av åpne kommentarer framgår at studentene opplever dette som meget positivt i sin vei mot å bli kompetente lærere. Dette kan sees i sammenheng med det gode åpne sosiale miljø som kjennetegner lærerutdanningen. Men det er grunn til å spørre om disse tilbakemeldingene er kritiske nok, all den stund andre undersøkelser viser at studentene i liten grad stiller krav til hverandre (Ytreberg 1992, Kvalbein 1999).

Tabell 5.

*Konstruktiv og konkret tilbakemelding fra øvingslærer og medstudenter. (%)*

<i>I stor grad</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>I liten grad</i>
<i>Tilbakemelding mestrings, øvl.</i>	71.4	10.7	6.9	2.0	
<i>Tilbakemelding forbedring, øvl.</i>	42.7	32.5	18.9	5.9	
<i>Tilbakemelding til hverandre</i>	53.5	33.2	13.4	0.0	

### Positive helhetsvurderinger

Dæhlen (2001, s. 49) er blant dem som har vist at lærerstudenter generelt har høyere forventninger til studiet enn for eksempel journalister, ingeniører, bibliotekarer og øk.adm.-studenter. Tabellen nedenfor viser grad av oppfylte forventninger til praksis i vår undersøkelse.

Tabell 6.

*I hvilken grad ble forventningene til praksis oppfylt?(%)*

<i>I stor grad</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>I liten grad</i>
	43.1	47.0	7.4	2.5	

Det var ingen klare forskjeller mellom klassetrinn eller mellom studieår. Avkryssing i de 2 laveste kategoriene ble sett i sammenheng med øvrig utfylling / kommentarer og fulgt opp spesielt. En del av studentene deltok også i et forsøk med mer fleksible praksisperioder (realfagsklassene) uten at de skilte seg ut som gruppe i forhold til oppfylte forventninger. På et spørsmål om samlet læring ga over halvparten av gruppene høyeste avkryssing.

Ser vi på hvor godt studentene er fornøyd med praksisskolene, har vi data for bare 2002/2003, og disse er vist i tabell 7.

*Tabell 7.*

*Hvor godt har praksisskolen fungert som praksissted?(%).*

<i>Svært godt</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>Svært dårlig</i>
	63.7	28.4	7.8	0.0	

Vi ser av tabellen at studentene er meget tilfreds med skolene som praksissted. Høgskolen hadde allerede dette året etablert et utstrakt samarbeid med rektorene, og det var konkurranse om å bli praksisskole. Utvalg av praksisskoler ble foretatt dette studieåret. Nesten 2/3 av studentene markerer høyeste alternativ. Foreløpige data fra 3.årsstudenter 2003/2004 viser enda høyere tall. Flere grupper kommenterer ledelsens mottakelse og inkluderingen i personalet på en spesiell positiv måte.

### **Kritisk til oppfølgingslærers rolle**

Et av de forhold som studentene er minst fornøyd med, er den nytten de opplever ved å ha en egen oppfølgingslærer i praksis. Men myndighetene har bl.a. i St.meld. nr. 16 (2001-2002, s. 31) understreket at alle lærere i lærerutdanningen bør ha ansvar for å følge studenter i praksis, og HiST ALT omorganiserte derfor sin oppfølgingslærerordning fra og med 2002/2003. Hele 54% av studentene krysset av på de to laveste kategoriene (3 og 4) på spørsmål om opplevd nytte av oppfølgingen som høgskolen har organisert. Pedagogisklærere vurderes klart bedre enn faglærere i denne oppfølgingsrollen, og der hvor gruppa har hatt samarbeidsproblemer internt eller med øvingslærer, rapporteres i flere tilfeller at oppfølgingslærer har vært til stor hjelp (Se ellers Eikseth og Nilsen 2004, s. 115-116 for mer omtale av dette).

Et annet forhold som studentene var kritiske til, var deltakelsen i 150-timersrammen (tidligere 190-timersrammen). Det forutsettes at øvingslæreren skal ha med seg studenter innenfor denne rammen, men studentene opplever ikke alltid denne virksomheten som like relevant. Det må arbeides videre med å sette denne delen av praksis inn i en meningsfull sammenheng.

## **PRAKSIS I ANDRE PEDAGOGISKE MILJØ**

Ca. 1 uke av studiet har studentene praksis i et alternativt pedagogisk miljø. Fram til og med våren 1997 ble denne praksisformen gjennomført ved vår lærerutdanning som barnehagepraksis for alle studenter i sitt 2.studieår. Den var gjennomført som observasjonspraksis. Etter innføring av skolestart for 6-åringene åpnet HiST ALT i 1998 for en rekke andre muligheter enn barnehagepraksis. Som eksempel på de pedagogiske miljøene ble det i plan for praksis og veiledning 1997/98 nevnt barnehage/skolefritid, dagskoler og videregående skoler. 1 dag ble da brukt til planlegging, 3 dager til gjennomføring og 1 av dagene til etterarbeid og erfaringsdeling.

Praksisformen er nå utvidet slik at selve gjennomføringen tar 5 dager, og planlegging og etterarbeid gjøres utenom denne uka. Det er understreket at studentene i tillegg til å være observatører

også skal være aktive deltakere i det pedagogiske arbeidet. De må lage seg sine egne læringsmål, skrive individuelle refleksjonslogger og de gis veiledning av egne oppnevnte veiledere. Praksisformen skal gi et utvidet perspektiv på pedagogisk arbeid, utvikle innsikt i ulike sider ved en annen institusjons pedagogiske virksomhet og oppøve evne til å se sammenhenger mellom grunnskolen som institusjon og andre sosialiseringarenaer eller pedagogiske miljø. Formelt har praksisformen vært basert på Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning fra 1999 som åpnet for inntil 3 ukers praksis i andre pedagogiske institusjoner (KUF 1999, s. 52), noe som i den nye rammeplanen ble redusert til 2 uker (UFD 2003, s. 15).

Denne praksisformen har normalt blitt gjennomført i grupper på 2-4 studenter, med mulighet til individuell praksis kun etter særskilt søknad. Studentene har hatt store muligheter for selv å etablere grupper og ordne seg praksissted, mens avdelingen har hatt godkjenningssprosedyre. Studentenes aktive medvirkning i organisering har muliggjort både praksissted ut fra studentenes pedagogiske interessefelt og medført gruppesammensetninger på tvers av de ordinære pedagogikklassene, noe avdelingen har positive erfaringer med. Avdelingen har laget et eget informasjonshefte og satt opp forslag til fokusområder, men studentene har selv valgt fokusområder, da praksisgjennomføringen har variert mye fra praksissted til praksissted.

### **Hvilke alternative miljø velger studentene?**

Jeg har sett på studentenes valg av slik praksis. Til sammen i studieårene 2001/2002 og 2002/2003 har 336 studenter gjennomført slik praksis. Av disse var 110 gutter, altså temmelig nøyaktig hver 3. student. Gruppestørrelsen varierte, men 80% av studentene fordelte seg i 2002/2003 ganske jevnt i grupper med 2, 3 og 4 studenter. Fordelingen i forhold til institusjoner var slik (nevnt i rekkefølge etter tilslutning):

Barnehage, annen praksis enn lærerpraksis i off. grunnskoler, private grunnskoler, videregående skole, kulturskoler, pp- og hjelpetjeneste, SFO, leirskoler, folkehøgskoler, utenlandske skoler, voksenopplæring og sykehusskoler. Ellers hadde et mindre antall studenter praksis innen ulike virksomheter som NRK, museer, narkotikaomsorg og nærmiljøtiltak. Egentlig er spesialpedagogisk praksis mer populært enn det framgår ovenfor, men på grunn av stor etterspørsel etter slike praksisplasser i Trondheimsområdet, har det vært vanskelig å få praksis der.

Dette har også vært en mulighet til å stifte bekjentskap med private grunnskoler som Steiner-skoler, Montessoriskoler og skoler tilknyttet alternative religiøse grunnsyn. Der studentene har gjennomført denne praksis i den offentlige norske grunnskolen, har fokus vært på andre yrkesfunksjoner enn allmennlæreren. Dette kan være spesialpedagogisk eller sosialpedagogisk praksis. Det svake innslaget av utenlandske skoler må sees i sammenheng med at slik praksis vanligvis er lagt til 3. studieår.

Etter at praksis er avsluttet har studentene i tillegg til evaluerings- og refleksjonslogger, hatt muntlige presentasjoner for hverandre i klassene. Som pedagogikkklærer har jeg erfart at disse presentasjonene har vært meget vellykkete. Studentene har vært ivrige etter å spre sine erfaringer til medstudenter og deres entusiasme har virket smittende og gitt nye kunnskaper og ny interesse for annen pedagogisk virksomhet blant medstudentene. Flere har rapportert at de har fått interessante nye perspektiv på arbeidet i grunnskolen.

Jeg har også sett spesielt på guttenes valg disse 2 årene, men deres valg skiller seg ikke nevneverdig ut i forhold til jentene. Men guttene har en tendens til å velge å være sammen med andre gutter i gruppe når de får muligheten til å styre gruppene selv.

## **Hvor tilfredse er så studentene med denne praksisformen?**

Konklusjonene i det følgende er først og fremst basert på en analyse av studentenes logger. Studentene rapporterer praksisformen som meget lærerik. De setter stor pris på å få så stor innflytelse på valget av praksissted. Gjennom å skaffe seg praksisplass selv oppnår de å få praksissted tilpasset egne faglige interesser. På praksisstedet har de blitt tatt positivt imot, de har fått grundig informasjon, slik at studentene gir uttrykk for å ha fått et godt innblikk i hvordan institusjonene fungerer. Men vi har ikke noe forskningsmessig godt mål på den læringen som har funnet sted. Vi har imidlertid i eksamensoppgaver sett eksempler på at praksiserfaringer fra alternativ praksis har bidratt til å koble teori og praksis på en fruktbar måte. Et forhold som studentene mener kan forbedres i denne praksisformen er informasjonsflyten mellom høgskolen og veilederne. Et eget informasjonshefte er laget og sendt veilederne, men i noen tilfeller har denne informasjonen kommet for seint i prosessen. Her jobber høgskolen med å utvikle sine rutiner videre.

## **PRAKSIS I UTLANDET**

Jeg vil til slutt peke på noen erfaringer med praksis i utlandet. Myndighetene har styrket mulighetene til slik praksis de senere årene (St. meld. nr. 27, 2000 – 2001, kap.7). Et eget avsnitt om internasjonalisering i ny rammeplan er også et signal om økt satsing på dette felt (UFD 2003, s. 14).

Studieåret 2000/2001 gjennomførte 2 studenter etter søknad 1 ukes selvfinansiert alternativ praksis i et senter for funksjonshemmede barn i Rio de Janeiro. Studentene gir i sin rapport bare positive vurderinger av denne praksis. Etter den tid har praksis i utlandet, utenom Erasmusstudentene, i særlig grad vært gjennomført etter søknad i 3. studieår eller som fagpraksis i 4. studieår, da en sammenhengende praksisperiode på minst 4 uker har gitt muligheter til økonomisk støtte fra Statens Lånekasse. Studentene har i stor grad måttet organisere mye selv. Det er gitt muligheter til praksis ved norske skoler i Spania, Mongolia og Madagaskar, ved internasjonal norsk skole i Hong Kong, ved 2 skoler i Keren i Eritrea, ved en internasjonal skole i Portugal og ved grunnskoler i Danmark, Finland og Australia.

Etter hvert er praksis ved engelskspråklige utenlandske skoler blitt prioritert foran norsk-språklige og avdelingen har opparbeidet samarbeidsavtaler med flere skoler. Studievurderingsskjemaene for de gruppene med praksis i utlandet i sitt 3. studieår våren 2003 viser at studentene er meget godt fornøyd. Praksiserfaringene har vært annerledes enn i Norge, og studentene framhever spesielt de mulighetene de har hatt til å bli kjent med andre lands kulturer. Studenter med praksis fra Trondheims vennskapsby Keren i Eritrea høsten 2003 er fulgt opp gjennom egne intervju. Alle Eritreastudentene arrangerte våren 2004 en egen eritreisk dag ved avdelingen, de gjennomførte en aksjon for å samle inn penger til en brønn ved døveskolen i Keren og de har gitt tilfang til artikkelstoff i Høgskoleavisa. På den måten har de også bidratt til økt oppmerksomhet om problem i den 3. verden.

## **Konklusjon**

Vi sitter igjen med et bilde av studenter som stort sett er meget fornøyd med den praksisopplæring de har fått. Det er likevel ingen grunn til å lene seg tilbake. Fremdeles har vi et utviklingspotensiale i koblingen mellom teori og praksis. HiST ALT har satsset på loggskrivning og praktiskteoretiske oppgaver med vekt på tilpasset opplæring og aksjonslæring. En kortfattet beskrivelse av praksisopplæringen i ny rammeplan (UFD 2003) har nå gitt den enkelte lærer-utdanningsinstitusjon større frihet i utforming av framtidige praksisplaner. Myndighetene

satser nå på en styrking av praksisrettet FoU-arbeid (St.meld. nr. 16, 2001-2002 og St.meld. nr.30, 2003-2004). Mange høgskoleansatte driver allerede prosjekt knyttet til praksisfeltet. Det rapporteres også positive erfaringer med utviklingsprosjekt med utstrakt bruk av IKT som katalysator for læringsprosesser inn mot praksis (eks. Dons og Skjærvold 2003), slik at praksisopplæringen vil være i kontinuerlig utvikling videre.

## Litteratur

- Bergem, T. 1994: *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen. NLA-forlaget.
- Carson, N. og E. Isachsen. 2003: Gi veiledningen en sjanse! *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5-6/2003, s. 238-249.
- Dons, C. og S-O. Skjærvold 2003: Refleksjon i læringsfellesskap mediert gjennom IKT (RefleksjonsriKT). I Karlsen, Løkken, Nilssen (red.): *Konferanserapport fra konferansen FoU i Praksis 2002*. Trondheim. NTNU.
- Dæhlen, M. 2001: *Usikre, dedikerte, engasjerte og distanserte*. HiO-rapport nr. 12. Oslo.
- Eikseth A.G. og E. Nilsen 2004: Lærerstudenten kan lykkes – i spenningsfeltet mellom støtte og utfordring. I Brekke, M. (red.) *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Handal G. 1996: *Studentevaluering av undervisning: håndbok for lærere og studenter i høyere utdanning*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal G. og P. Lauvås 1999: *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordell, K. Ø. 1991: Er lærere utilfredse? I E. Brandt (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1991*. Rapport nr. 13 1991. Oslo. NAVFs utredningsinstitutt.
- Jordell, K. Ø. 2003: Allmennlærerutdanning i trauste tall mot tabloid bakgrunn. I Karlsen G. og I.A. Kvalbein (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1999: *Rammeplan og forskrift for allmennlærerutdanning*. Oslo.
- Kvalbein, I. A.1999: *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. HiO-rapport nr. 15. Oslo.
- Kyvik S. (red.) 1999: *Evaluering av høgskolereformen. Sluttrapport*. Oslo. Norges Forskningsråd.
- Lauglo, H. 2003: Skoleovertakelse som praksisform i lærerutdanningen. I Karlsen, Løkken, Nilssen (red.): *Konferanserapport fra konferansen FoU i Praksis 2002*. Trondheim. NTNU.
- Mastekaasa, A. 2003: *Tilfredshet med profesjonsutdanningene*. HiO-rapport 2003 nr. 8. Oslo.
- Nielsen K. og S. Kvale (red.) 1999: *Mesterlære. Læring som social praksis*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- NOU 2000: 14 *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo. Statens forvaltningstjeneste.
- Norgesnettrådet 2002: *Evalueringen av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner*. Oslo. Norgesnettrådets rapporter.
- Schön, D. 1983: *The reflective practioner*. New York. Basic Books.
- Skagen, K. (red.) 2000: *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Oslo. Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 27 2000-2001. *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo. KUF.
- St.meld. nr. 16 2001-2002. *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*. Oslo. UFD.
- St.meld. nr. 30 2003-2004. *Kultur for læring*. Oslo. UFD.
- Strømnes, Å. 1995: Eit historisk perspektiv på vektlegging av teori/praksis i lærerutdanning, med hovedvekt på praksis og i eit internasjonalt perspektiv. I Midtgård, B. (red.): *Profesjonsutdanning og forskning, FoU-perspektiv på praksisfeltet*. Lærerutdanningsrådet, temahefte.
- Sundli, L. 2002: *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo. Gyldendal Akademisk forlag.
- Søndenå, K. og L. Sundli 2004: Veiledning i praksisfeltet. Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning – eller bare kloning og speiling? I Brekke, M. (red.) *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Tomlinson, P. 1995: *Understanding mentoring: Reflective strategies for schoolbased teacher preparation*. Buckingham. Open University Press.
- Wiers-Jenssen J. og P.O. Aamodt 2002: *Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier. Resultater fra "Stud.mag."-undersøkelsene*. NIFU.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2003: *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Oslo.
- Ytreberg, Ø. 1992: *Søkelys på allmennlærerutdanninga*. Rapport. Tromsø lærerhøgskole.

# **Erfaringsbasert læring i faget natur, samfunn og miljø i allmennlærerutdannelsen : IKT som mediator og katalysator for praktisk og eksperimentelt basert undervisning i praksisfeltet**

Erik Fooladi, Høgskulen i Volda [Sesjon B4 – Partnerskap og samarbeid]

## **Innledning**

Natur, samfunn og miljø utgjør ett blant flere fagrelaterte delprosjekt i PLUTO-prosjektet ved Høgskulen i Volda. Fokus i delprosjektet har vært utvikling av studentaktive læringsformer i allmennlærerutdanningen hvor eksperimentet står i sentrum, og hvor IKT utgjør en substansiell del av organiseringen. Prosjektet ble avsluttet ved årsskiftet 2003/04. PLUTO er definert inn i et sosiokulturelt læringsperspektiv og har fulgt en aksjonsforskningsprofil der mål og virkemidler har utviklet seg underveis. Resultatene fra dette har lagt grunnlag for videreutvikling av studieorganisasjonen. I et pågående videreføringsprosjekt er fokus flyttet fra en høgskolebasert studieorganisasjon til undervisning med praksisfeltet som primærfokus, og det er følgelig inngått samarbeid med to grunnskoler, en lokal (Sæbø skule) og en nettbasert (Globalskolen).<sup>1</sup>

Denne presentasjonen vil ta for seg noen av resultatene fra det opprinnelige PLUTO-prosjektet, men vil i hovedsak fokusere på det pågående samarbeidet med de to praksisskolene: IKT-støttet eksperimentelt orientert undervisning med praksisfeltet som primær læringsarena for allmennlærerstudenter i faget natur, samfunn og miljø.

## **Bakgrunn og mål**

Studentaktive læringsformer og økt profesjonsretting har den senere tid utviklet seg til å bli slagord i arbeidet med å videreutvikle og reformere lærerutdanningene. I Kvalitetsreformen i høyere utdanning (UFD 2002) samt evalueringen av Reform 97 (Haug 2003) pekes det på et behov for økt student- og elevaktivitet og –ansvar både i grunnskolen og i høyere utdanning. Videre kritiseres lærerutdanningene gjennom evalueringen av lærerutdanningene i regi av Norgesnetttrådet, slik det er gjengitt i Stortingsmelding 16 (Kvalitetsreformen), for å ha for liten fokus på praksisfeltet og det påpekes at

[...] teori og praksis lett fremstår som to kunn-skapsfelt i studentenes tenkning (UFD 2002, s. 32).

Dette kan blant annet forankres empirisk i forskning gjennomført av Lortie (Lortie 2002) som tydelig peker på at nyutdannede læreres praksis først og fremst er preget av lærerens egen skolegang: studenten og den nyutdannede læreren reproducerer sin egen skolegang i sin yrkespraksis. Studier av Jordell understreker dette og påpeker at lærerutdannelsen (på tidspunktet artikkelen ble skrevet) hadde store utfordringer i forhold til å

utdanne "bedre" lærere – i betydningen lærere som endrer skolen... (Jordell, 1986, s. 21).

Grunnen til dette er at

Studentenes forståelse av hvordan undervisning drives og hvordan skolen er, [ikke] endres [...] vesentlig gjennom lærerutdanningen (Ibid., s. 21).

Sett i lys av den sterke fokus på praksisfeltet og profesjonsretting innen lærerutdannelsen er det lite som tyder på at denne situasjonen er vesentlig annerledes i dag.

Evalueringen av Reform 97 generelt, og av natur- og miljøfaget spesielt (Almendingen m.fl. 2003), peker på en rekke utfordringer i dagens skole sett i forhold til de målene som er satt av



myndighetene. Generelt for alle fag påpekes manglende reell tverrfaglighet, og for natur- og miljøfaget trekkes økt elevaktivitet og -styring fram som et hovedmoment, særlig i de harde fagområdene fysikk og kjemi. Økt elevaktivitet korrelerer i undersøkelsen positivt med blant annet læring (representert ved fagkunnskap), positive holdninger til fag og lærer, miljøengasjement, og ro i klassen. Økt elevaktivitet korrelerer *negativt* med lærerens holdninger til faget; lærere med en negativ holdning til faget benytter i mindre grad elevaktive læringsformer (og vice versa) sammenlignet med lærere med positive holdninger til faget. Dette forklares dels gjennom manglende kompetanse blant lærere som underviser i natur- og miljøfag. Ovennevnte danner motivasjonen bak prosjektene som her omtales. Som pedagogisk og didaktisk utviklingsprosjekt har PLUTO en klar aksjonslærings-/aksjonsforskningsprofil (Carr & Kemmis 1986; Tiller 1999). En karakteristisk egenskap ved slike prosjekter er at målene videreutvikles, endres, og oppstår underveis i prosessen. I et tilbakeskuende perspektiv er det likevel fire hovedmålsetninger som har utkrySTALLISERT seg i videreføringsprosjektet som utgjør hoveddelen av dette paperet:

- Elev-/studentaktive læringsformer og eksperiment som utgangspunkt og støtte for læring
- Profesjonsretting gjennom økt fokus på praksisfeltet
- Økt tverrfaglighet i skolen og lærerutdanningen
- Bruk av IKT som støtte for de tre ovennevnte målsetningene

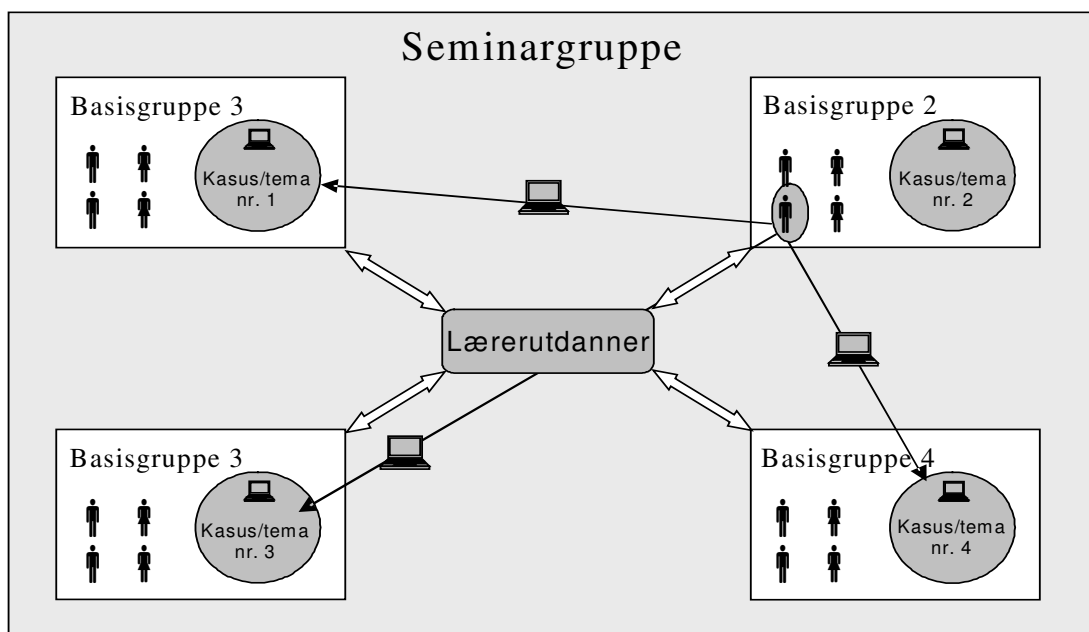
## **Første trinn i gjennomføringen – NSM i PLUTO**

Høgskulen i Volda (HVO) har vært blant institusjonene tilknyttet det nasjonale programmet PLUTO<sup>2</sup>. Ved HVO har dette prosjektet omfattet fagene engelsk, kunst og håndverk, matematikk, norsk, NSM (natur, samfunn og miljø) og pedagogikk. Implementering av prosjektet har vært trinnvis ved at ett og ett årstrinn i allmennlærerutdanningen har blitt involvert i hele sin bredde, i motsetning til utprøving med en pilotgruppe med påfølgende oppskalering.

Prosjektet er teoretisk forankret i en konstruktivistisk tilnærming til læring, hvor læring sees som situerte prosesser i praksisfellesskaper, der nettopp fellesskap, praksis, mening og identitet er sentrale komponenter (se f.eks. Lave & Wenger 1991; Säljö 2001; Wenger 2000). I dette ligger det en oppfatning av at lærerutdanningen skal utvikle både den individuelle forståelsen og handlingskompetansen hos studentene, men samtidig bidra til økt handlingsberedskap og utvikling for og av fellesskapet, hele allmennlærerutdanningen. NSM er et tverrfaglig 30 studiepoengs emne som under R-99 (KUF 1998) er obligatorisk, lagt til tredje studieår, og tar for seg miljøemner og –problematikk i skjæringspunktet mellom naturfag og samfunnsfag. I PLUTO var faget involvert gjennom delemnet «Stoffer, ressurser og kretsløp» som omhandler tema relatert til kjemifaget. Fokus i dette delprosjektet har vært å utvikle en studieorganisering hvor IKT kan mediere

- økt studentaktivitet og –ansvar
- praktiske og eksperiment-/erfaringsbaserte undervisningsformer
- økt tilpassing til den enkelte students (og studentgruppes) behov og utviklingspotensial
- samsvar mellom arbeids- og vurderingsformer

...samt undersøke hvilke konsekvenser dette har for student- og lærerrollen (Andreassen 2003b).<sup>3</sup>



Delemnet «Stoffer, ressurser og kretsløp» var i forkant av PLUTO tradisjonelt organisert med plenumsforelesninger, individuell oppgaveløsning og laboratorieundervisning, og med skriftlig eksamen som vurderingsform. I arbeidet mot ovennevnte målsetninger ble det ansett som avgjørende med en omorganisering av undervisningen, og følgende modell ble utviklet (gjennomført over en periode på fem uker):

- Som et generelt initiativ fra PLUTO ved HVO ble studentene organisert i basisgrupper på fire til fem studenter.
- Innenfor NSM ble studentkullet delt opp i seminargrupper på fire basisgrupper. Fagstoffet ble delt i fire hovedområder og hver gruppe fikk et faglig/didaktisk fokustema (primært tema). På denne måten ble fagstoffet behandlet i sin helhet innenfor hvert seminar. Oppgaven besto i et kasus hvor gruppa skulle lage et undervisningsopplegg der et praktisk (elev-)forsøk sto sentralt.
- Underveis skulle den enkelte student gi respons til de tre andre basisgruppene og måtte på denne måten sette seg inn i de andre gruppens fagtema. For responsgiver ble dette å anse som et «sekundært tema».
- Faglærer var gjennom hele prosessen tilgjengelig for respons og veiledning på studentenes forespørsel.

Kommunikasjonen studentene imellom, i hovedsak ved tekstproduksjon og respons, foregikk via Høgskolens e-læringsplattform mens hoveddelen av veiledning med lærerutdanner foregikk i møter med de enkelte gruppene. Arbeids- og samarbeidsformene, eksemplifisert ved en tenkt student i basisgruppe 2, kan sammenfattes som vist i figuren over.

Utvalgte resultater fra dette omfatter blant annet at

- IKT har blitt en integrert og strukturelt avgjørende del av delemnet «Stoffer, ressurser og kretsløp». Dette har ikke trukket oppmerksomheten bort fra, men heller understreket, studiets overordnede mål: faget og didaktikken

- det er oppnådd et transparent læringsmiljø med samarbeid innad og på tvers av grupper med IKT mediator. Tilpassing til grupper og enkeltstudenters individuelle behov har vært betydelig som følge av økt vekt på veiledning
- studenter i tredje årstrinn i allmennlærerutdanninga, mange med liten eller ingen realfaglig bakgrunn, har planlagt undervisningsopplegg hvor elevforsøk har en sentral plass.

Ovennevnte arbeid ble gjennomført perioden 2001-2003 og utgjør første trinn i en, til nå, totrinns prosess. Underveis i gjennomføringen av prosjektet ble det imidlertid tydelig at en viktig dimensjon var fraværende; studentgruppene produserte undervisningsopplegg, men hadde ingen konkret målgruppe eller anvendelse av dette utover faglærers sensur/godkjenning.

Gjennom «Praksisprosjektet», et annet delprosjekt under PLUTO ved HVO, var det i denne perioden etablert et stabilt og forpliktende samarbeid mellom lærerutdanningen og en rekke øvingsskoler i Volda og Ørsta (Andreassen 2003a, 2003b; Andreassen m.fl. 2001). Videre har delprosjektet for norskfaget i PLUTO gjennom samarbeid med Globalskolen beredt grunnen for prosjektet som beskrives her ved å utvikle nettbaserte undervisnings- og arbeidsmetoder i praksisfeltet (Andreassen & Aske 2002).<sup>4</sup> Som en følge av samarbeidet mellom Høgskolen og øvingsskolene/kommunen har de enkelte skolene tatt i bruk e-læringssystemet PedIT, utviklet ved Norsk Nettskole, i sin undervisning. Høgskolen bruker til vanlig e-læringssystemet Classfrontier. At både Høgskolen og øvingsskolene benytter e-læringssystem i forbindelse med undervisningen har åpnet for et praksissamarbeid med IKT som bærende element. Det ble som en videreføring av ovennevnte prosjekt inngått avtale med de to skolene Sæbø skule og Globalskolen om gjennomføring av praksis for allmennlærerstudenter i tredje årstrinn i studieåret 2003-2004. Sæbø skule er en fulldelt barne- og ungdomsskole mens Globalskolen tilbyr nettbasert undervisning til barn i inn- og utland i skolefagene KRL, matematikk, norsk og samfunnsfag. En av øvingslærerne i Globalskolen er også lærer ved Hedalen barne- og ungdomsskole og man valgte derfor å trekke 8. klasse fra denne skolen inn i samarbeidet. Disse var tett integrert med elevene i Globalskolen og kan fra prosjektets side anses for å være en del av denne. Klassen i Hedalen vil derfor ikke bli spesifikt omtalt videre i dette paperet.

### **Andre trinn i gjennomføringen – ut i praksisfeltet**

I tredje studieår i allmennlærerutdanningen under R-99 skal studentene i høstsemesteret gjennomføre en praksisperiode på fire uker. For en pilotgruppe på fire basisgrupper ble det gitt dispensasjon til å konvertere en av disse ukene til fleksibel praksis.<sup>5</sup> Denne uka ble så knyttet opp mot undervisningen i «Stoffer, ressurser og kretsløp», og benyttet til planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegget i praksisfeltet.

### **Praksis i Globalskolen**

To basisgrupper fikk tildelt hver sin klasse i Globalskolen, henholdsvis 7. og 8. klasse, og med hver sin øvingslærer. Globalskolen tilbyr ikke natur- og miljøfag og øvingslærerne ga gruppene svært frie tøyler med hensyn til temavalg, dog innenfor målene i læreplanen. Studentene møtte således en utfordring i å måtte finne fellesnevner mellom målområdene for fag i Globalskolens portefølje på de to klassetrinnene og egen rammeplan for «Stoffer, ressurser og kretsløp» under NSM. Arbeidet resulterte i undervisningsopplegg med tema «Smitte og smitteoverføring» (7. klasse) samt «Vann» (8. klasse) og gikk inn som en del av undervisningen i samfunnsfag. Gruppene måtte i dette tilfellet lage nettbaserte ressursider med fagstoff,<sup>6</sup> eventuelle oppgaver, og beskrivelse av forsøkene elevene skulle gjennomføre.

Dette innebar store utfordringer fordi studentene selv måtte formulere fagstoff og forsøksbeskrivelser skriftlig uten mulighet til å forklare eller utdype sine egne tekster i møte med elevene. Utvetydig og konsis kommunikasjon i et digitalt medium ble derfor avgjørende for at undervisningen til disse to gruppene skulle fungere. Undervisningen ble organisert ved at elevene skulle lese ressurssidene, gjøre oppgaver og laborasjoner, samt dokumentere dette ved å bidra med innlegg i et diskusjonsforum i sin egen klasse. Det ble vektlagt at elevenes geografiske spredning rundt omkring i verden skulle utnyttes konstruktivt i forhold til temavalg og oppgaver, eksempelvis ved at elever i ulike land skulle bidra til en «global» nedbørsstatistikk basert på klassens geografiske spredning, eller fortelle om tilgangen på rent vann og vannrensing der elevene bor. Studenter og øvingslærer fungerte som respondenter og veiledere i denne prosessen. Som en oppsummering skrev elever og studenter innlegg i den nettbaserte klasseavisa, og noen av disse ble også lagt ut i skoleavisa Globalnytt ([www.globalskolen.no](http://www.globalskolen.no)).

I forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisningen ble det opprettet nettbaserte samarbeidsfora for hver av de to studentgruppene. På denne måten fikk studenter, øvingslærer og lærerutdanner et felles forum i arbeidet fram mot, underveis og etter praksisperioden. Dette forumet ble også benyttet i forbindelse med at den enkelte student skulle vurdere og gi respons til de tre andre gruppene sine arbeider. Dette medførte at samarbeidsforaene i Globalskolen måtte gjøres tilgjengelig for studentene på Sæbø og vice versa.

### **Praksis på Sæbø skule**

På Sæbø skulle to basisgrupper samarbeide om å undervise i natur- og miljøfag i en 9. klasse. Gruppene gikk inn med intensjonen om å øke andel og fokus på praktisk arbeid i den allerede løpende undervisningen og fikk derfor en annen rolle enn gruppene i Globalskolen. Fordi arbeidet var basert på bruk av skolens læreverk ble studentproduserte ressurssider ansett som overflødig, og e-læringssystemet ble i større grad å anse som et didaktisk verktøy i strukturering av elevenes læringsprosesser i distribuerte fellesskap. Studentene var i direkte kontakt med elevene gjennom klasseromsundervisning i fire perioder over et tidsrom på to uker, og hadde således en kombinert synkron (ved undervisning på skolen) og asynkron (gjennom e-læringssystemet) kommunikasjon med elevene.<sup>7</sup>

Dette står i motsetning til gruppene i Globalskolen som utelukkende hadde kontakt med elevene gjennom ressurssider og skriftlige diskusjonsfora (asynkron kommunikasjon). Studentenes tilstedeværelse i klassen på Sæbø åpnet for gjennomføring av mer kompliserte forsøk som elever ikke vil kunne gjennomføre hjemme (som forutsatt i Globalskolen), både på grunn av tilgang på utstyr og kjemikalier og av sikkerhetshensyn. I etterkant av prosjektet, etter at studentenes praksisperiode var over, skrev elevene rapporter fra forsøkene som ble publisert på skolens nettsider. Også her ble det opprettet et nettbasert samarbeidsforum i forbindelse med studentenes arbeid og respons til hverandre. I dette tilfellet ble det opprettet ett felles forum for de to gruppene.

### **Oppsummering og produkter**

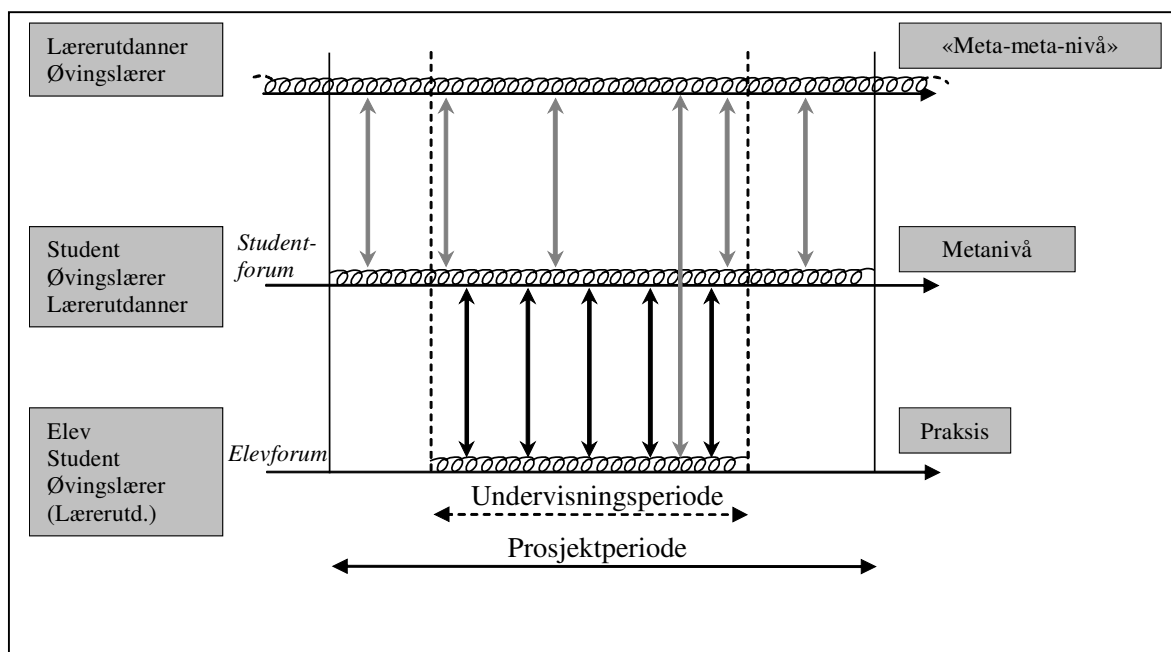
I etterkant av undervisningsperioden fikk studentene i de fire gruppene i oppgave å skrive lærerveiledninger og didaktiske refleksjoner til sine undervisningsopplegg. Ressurssidene og undervisningsoppleggene vil sammen med disse bli publisert på Norsk Nettskole og Sæbø skule sine ressurssider, noe som gir et ytterligere bidrag til relevansen og motivasjonen for studentenes deltagelse i dette arbeidet. Prosjektet ble avsluttet gjennom et oppsummerende møte med studentene og øvingslærerne hvor man så tilbake på prosjektet, reflekterte rundt de

ulike læringsprosessene, samt drøftet dette i lys av skoleutvikling og lærerutdanningens målsetning om å hjelpe studentene til å utvikle endrings- og utviklingskompetanse.

## Drøfting/diskusjon

### Samarbeidsformer og kommunikasjon

En av målsetningene med prosjektet har vært å studere hvordan to så ulike praksiskontekster som Sæbø skule og Globalskolen påvirker samarbeidsformene mellom student og elev, mellom student og lærer/lærerutdanner, og hvordan IKT kan støtte opp om og styrke denne kommunikasjonen. Skriftlig (og dels muntlig der det har forekommet) kommunikasjon har i dette arbeidet foregått på flere nivåer og kan fremstilles skjematisk som i figuren nedenfor.



De horisontale aksene representerer tiden, og løkkene representerer pågående refleksjon/arbeid i de ulike stadiene og på de ulike nivåene i prosessen. De vertikale pilene representerer refleksjon/interaksjon/kommunikasjon mellom nivåene (antallet må sees som relativt i forhold til hverandre og ikke som det reelle antallet tilfeller av kommunikasjon, som har vært langt større).

Det nederste nivået representerer arbeidet i skoleklassen og de sentrale aktørene er elever, studenter, til dels øvingslærer og unntaksvis lærerutdanner. I Globalskolen foregikk denne kommunikasjonen utelukkende i e-læringsystemet og forløp kontinuerlig i hele undervisningsperioden. På Sæbø foregikk undervisningen hovedsakelig i møte med elevene, og siden man ikke benyttet et nettbasert elevforum slik som i Globalskolen, var kommunikasjon på dette nivået i liten grad preget av IKT. Elevene rapportering og dokumentasjon var også her skriftlig, men ble fulgt opp av øvingslærer i etterkant av praksisperioden. Studentene hadde derfor ikke hånd om alle trinn i prosessen, noe som i ettertid kan anses som en svakhet. Siden de to studentgruppene på Sæbø skulle jobbe med samme fag i samme klasse, fant gruppene i løpet av forberedelsene ut at et utstrakt samarbeid på tvers av gruppene var avgjørende for å oppnå kontinuitet og helhet i undervisningen. Som en følge av dette oppsto det her en utvidet gruppedynamikk og –kommunikasjon som studentene i Globalskolen ikke opplevde, fordi disse gruppene underviste i hver sin klasse med hver sin øvingslærer.

Det midtre nivået i figuren omfatter studentenes kommunikasjon og refleksjon rundt planlegging, gjennomføring og evaluering av egen undervisning. Diskusjon, skriftliggjøring og dokumentasjon foregikk i nettbaserte diskusjonsfora. I valget mellom å føre denne kommunikasjonen i Høgskolens e-læringssystem (Classfronter) og øvingskolens system (PedIT) falt valget på sistnevnte. At PedIT ble valgt som medium for begge de to nederste refleksjonsnivåer, da særlig i Globalskolen, har åpenbart gjort kommunikasjonen mellom og innad i nivåene mer helhetlig. Det har videre blitt tydelig at bruk av IKT generelt har bidratt til en mer konsekvent dokumentasjon og skriftliggjøring, og har vært avgjørende for å oppnå en kontekst som tillater kommunikasjon mellom nivåene. I tillegg til den skriftlige kommunikasjonen på dette nivået var også veiledning mellom henholdsvis studentgruppe og lærerutdanner, og studentgruppe og øvingslærer i form av fysiske møter viktig, dog med kommunikasjon mellom studenter og lærerutdanner som det mest hyppige.

En kan argumente for at de to nederste nivåene i figuren også kan representere to parallelle praksisfelt: det nederste nivået representerer i hovedsak elevenes læringsfelt mens det midtre representerer studentenes. Modellen vil derfor kunne være egnet til å synliggjøre (for studentene) de pågående parallelle læringsprosessene, elevens læring og egen læring, og at hovedaktører på disse to nivåene dels er overlappende.

Det øverste nivået prepresenterer refleksjon og kommunikasjon hos lærerutdanner og øvingslærer. Denne prosessen løper kontinuerlig og pågår både i forkant og etterkant av prosjektet, noe som gjenspeiler at man har valgt å følge en aksjonslæringsprofil. Dette er det første konkrete prosjektet i samarbeid med de aktuelle skolene og øvingslærerne, men erfaringene fra dette prosjektet har ført til at partene har klare intensjoner om å videreføre samarbeidet, og på denne måten fortsetter refleksjons- og kommunikasjonsspiralen ut av prosjektet og videre inn i nye prosjekter med reviderte og/eller nye målsetninger. På samme måte utgjør dette en videreføring/revisjon av virkemidler og mål fra det opprinnelige PLUTO. Refleksjonsspiralen starter derfor ikke med dette prosjektet, men kommer inn fra det foregående prosjektet. Nettopp dette er avgjørende for at prosjektet kan berettige sin aksjonslærings-/aksjonsforskningsprofil som nevnt innledningsvis, og Argyris sine begreper "single-loop learning" og "double-loop learning" (enkel- og dobbelkretslæring) i forbindelse med organisasjonslæring er nyttige redskaper i analysen av disse sammenhengene (Andreassen 2003b; Argyris 1990, 1992). En videreføring på det øverste refleksjonsnivået etter avslutning av prosjektet, slik det her er forespeilet, vil innenfor dette bildet være en forutsetning (dog ingen garanti) for å oppnå det som Argyris omtaler som dobbelkretslæring. I korte trekk innebærer dette at man i en organisasjon (her representert ved NSM i allmennlærerutdanningen) makter å trekke inn grunnleggende og styrende mål i utformingen av nye tiltak og endringer, i motsetning til enkeltkretslæring hvor man utelukkende behandler symptomer og utelater årsaker.

### **Tverrfaglighet og organisering**

Figuren over kan også benyttes til å synliggjøre ulike nivåer av tverrfaglighet. I Globalskolen var nødvendighet av tverrfaglighet åpenbar og resulterte i en typisk integrert organisering av undervisningen. Studentene skulle undervise med utgangspunkt i NSM-tema som i grunnskolen hører inn under natur- og miljøfag, men som ikke ligger inne i fagporteføljen til Globalskolen. De måtte behandle et tema innen ett av fagene som tilbys i Globalskolen med utgangspunkt i et annet, noe som resulterte i det som kan omtales som *undervisning i samfunnsfag med en kjemisk-eksperimentell innfallsvinkel*. At studentene på Sæbø gikk inn i den løpende undervisningen i natur- og miljøfag og nebyttet seg av klassens læreverk, resulterte i en realtvt sterk fagsentrert organisering og følgelig liten eller ingen tverrfaglighet i klasseundervisningen. Dette tillot imidlertid at undervisningen kunne fokusere smalere og dypere enn det som var tilfelle for gruppene i Globalskolen (for en diskusjon rundt begrepene

integrrert og fagsentrert organisering, se for eksempel Gudem 1998). Praksis i de to skolene resulterte altså, i tillegg til skillet i praktisk og kommunikasjonsmessig organisering, også til en markant ulik faglig organisering.

Det midtre nivået, hvor hovedfokus ligger på studentenes egen læring, fordrer en tverrfaglig tenkning rundt studentenes eget fag, NSM, og henholdsvis samfunnsfag (Globalskolen) og natur- og miljøfag (Sæbø). Studentene fikk gjennom dette arbeidet selv ansvaret for å finne felles momenter og mål mellom eget fag og skolefagene, og ble på den måten stimulert til refleksjon og bevisstgjøring rundt egen rammeplan og egne læringsmål. Behovet for tverrfaglig tenkning mellom pedagogikk/didaktikk og fag (både i NSM og skolefagene) er også åpenbar på dette nivået. En slik tverrfaglighet må naturlig være hovedfokus også på det øverste nivået, hvor lærerutdanner må innta rollen som pedagog så vel som kjemiker og naturviter.

## Resultater

- Det er oppnådd en kommunikasjon og refleksjon på tre parallelle nivåer med tydelig kobling mellom de ulike nivåene. Bruk av IKT generelt, og e-læringsystem spesielt, har mediert og katalysert denne prosessen, samt vært avgjørende i skriftliggjøring og dokumentasjon av kommunikasjons- og læringsprosesser både blant elever og studenter.
- Studentene har, som del av et begynerkurs i lærerutdanningen (NSM), maktet å organisere og gjennomføre undervisning med stor grad av elevaktivitet og –ansvar ved å bruke praktiske forsøk og oppgaver knyttet til elevenes hverdag. Det er også oppnådd og blitt synliggjort en stor grad av tverrfaglighet, både på studentenes og elevenes læringsnivå.
- De to ulike praksissituasjonene, representert ved Globalskolen og Sæbø skule, resulterte i tillegg til et skille i faglig organisering, også til markant ulik praktisk og kommunikasjonsmessig organisering.
- Prosjektet har resultert i konkrete produkter i form av nettbaserte læringsressurser, undervisningsopplegg og lærerveiledninger utviklet av studentene, med elevforsøk/eksperiment som utgangspunkt.
- De involverte studentene har fått del i, og bidratt aktivt til, skolerettet utviklingsarbeid.

## Takk

Følgende personer har gjort ovennevnte prosjekt mulig:

### Globalskolen

Lærere: Lars Fivelstad, Arne Heimestøl (også Hedalen barne- og ungdomsskole)  
Studenter: Reidunn Aabrekk, Line Terese Blomvik, Mathilde Dyptveit Brekke, Ingvild Merete Hetle, Odd Einar Waldahl Holten, Frode Rølvåg, Veronica Hangaard Valen, Svein Jarle Åbrekk

### Sæbø skule

Lærere: Johs. Helland  
Studenter: Øyvind Breivik, Kjetil Hanasand, Anette Kristensen, Peter N. T. Paus, Arne B. Refsnes, Sverre B. Småge, Espen Strøm, Linn Årseth

## Noter

- (1) I forbindelse med Globalskolen er også en skoleklasse fra Hedalen barne- og ungdomsskole trukket inn i samarbeidet. Fra prosjektets side er denne imidlertid å anse som en integrert del av arbeidet i Globalskolen, da øvingslærer i Globalskolen og Hedalen er samme person.
- (2) "Prosjektet LærerUtdanning med Teknologisk-pedagogisk Omstilling" ved HVO er ett av prosjektene under den nasjonale satsingen "Program for LærerUtdanning, Teknologi og Omstilling" (PLUTO) som ble opprettet av det nasjonale senteret for IT i utdanning (ITU) i forbindelse med KUFs handlingsplan "IKT i norsk utdanning – plan for 2000-2003". For mer informasjon, se [www.itu.no](http://www.itu.no)
- (3) Hovedprosjektet ved HVO er beskrevet i en sluttrapport som finnes på ITU sine nettsider ([www.itu.no/Prosjekter/t1001275678\\_67/view](http://www.itu.no/Prosjekter/t1001275678_67/view)) En mer utfyllende rapport som inkluderer de ulike delprosjektene vil bli gitt ut i Høgskolen i Volda sin skriftserie og tilgjengelig på Høgskolens nettsider.
- (4) Globalskolen er det offentlig eide selskapet Norsk Nettskole sitt grunnskoletilbud til elever i inn- og utland og er godkjent som fjernundervisningsinstitusjon. Skolen er en sentral leverandør av fagressurser til UFDs nettportal Utdanning.no
- (5) Begrepet "fleksibel praksis" er definert og drøftet i andre publikasjoner fra PLUTO ved HVO (Andreassen 2003 a). En mer detaljert beskrivelse og drøfting vil bli publisert i Høgskolen i Volda sin skriftserie og på Høgskolen sine nettsider.
- (6) Ressurssidene til Norsk Nettskole ligger på [www.ressurssidene.no](http://www.ressurssidene.no) Sidene til dette prosjektet ligger på [www.ressurssidene.no/view.cgi?link\\_id=0.2918&session\\_id=755928740](http://www.ressurssidene.no/view.cgi?link_id=0.2918&session_id=755928740)
- (7) Nettressurser og elevrapporter finnes på Sæbø skule sine hjemmesider [www.pedit.no/gs/orsta/view.cgi?&link\\_id=0.1013.11683&session\\_id=171020071](http://www.pedit.no/gs/orsta/view.cgi?&link_id=0.1013.11683&session_id=171020071) eller [www.sabo.gs.mr.no](http://www.sabo.gs.mr.no) og så velge "Pedit – digitalt klasserom"

## Litteratur

- Almendingen, S.B.M.F., Klepaker, T. og Tveita, J. (2003): *Tenke det, ønske det, ville det med, men gjøre det-? : en evaluering av natur- og miljøfag etter Reform 97*. Nesna : Høgskolen i Nesna.  
<http://www.hinesna.no/bibliotek/images/stories/sks/52.pdf>
- Andreassen, R.-A. (2003a): "Læring i praksis" - praksisopplæringen som utgangspunkt for utviklingsarbeid i lærerutdanningen. Paper presentert på konferansen FoU i praksis 2002, Trondheim.
- Andreassen, R.-A. (2003b): *Nye læringsformer og nye roller : lærerstudenten i IKT-støttede læringsprosesser (sluttrapport)*. Volda: Høgskolen i Volda.
- Andreassen, R.-A. og Aske, J. (2002): *IKT i fleksible praksisrom (Midtvegsrapport 2)*. Volda: Høgskolen.
- Andreassen, R.-A. et.al. (2001): *Nye læringsformer og nye roller : lærerstudenten i IKT-støttede læringsprosesser (prosjektskisse)*. Volda: Høgskolen.
- Argyris, C. (1990): *Bryt forsvarsrutinene : hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo : Universitetsforlaget
- Argyris, C. (1992): *On organizational learning*. Oxford : Blackwell
- Carr, W. og Kemmis, S. (1986): *Becoming critical : education, knowledge, and action research*. - London : Falmer Press.
- Gundem, B. B. (1998): *Skolens oppgave og innhold : en studiebok i didaktikk*. Oslo : Universitetsforl.
- Handal, G., Vaage, S. Og Jordell, K.Ø. (red.) (1986): *Hvordan lærere blir til : 11 nordiske bidrag til forskning om lærersosialisering*. Oslo : Universitetsforlaget
- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97 : sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97* Oslo: Norges forskningsråd.
- KUF (1998): *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: departementet.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press
- Lortie, D.C. (2002): *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago : University of Chicago Press
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo : Cappelen akademisk
- Tiller, P. (1999): *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand : Høyskoleforlaget.
- UFD (2002): *Kvalitetsreformen : om ny lærerutdanning: mangfoldig – krevende – relevant*. Oslo : dep.
- Wenger, E. (2000): En social teori om læring. I: K. Illeris (red.): *Tekster om læring*. Frederiksberg : Roskilde Universitetsforlag.



## Barn, samtalar og utforskande arbeid

I spenninga mellom læreplan og røyndom i klasserommet

Synnøve Matre, dr.art., førsteamanuensis, Høgskolen i Sør-Trøndelag  
Helg Fottland, dr.polit., førsteamanuensis, Høgskolen i Sør-Trøndelag  
[Sesjon B5 – Workshop: Samspill og læring I L97]

### Innleiing

Styringsdokumenta for den siste grunnskolereforma i Noreg, Reform 97, legg stor vekt på at skolen må leggja til rette for *utforskande arbeidsmåtar* i undervisninga. I den generelle delen av *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* heiter det at elevane “skal lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjening” (s.75). Dette blir grundig følgt opp i kapitla som presenterer dei ulike faga. Det blir stilt krav om at barn skal gå utprøvande og utforskande til verks både i teoretisk, praktisk og estetisk arbeid. Under ei rask gjennomlesing av læreplanen møtte vi utforskingsbegrepet 65 gonger. I tillegg registrerte vi nærslekta verb som prøva ut, undersøkje, eksperimentera og oppdaga kring 100 gonger. Det skal utforskast i stort omfang i alle fag - med unntak av kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering og heimkunnskap.

Begrepet 'utforsking' er altså ein gjengangar i læreplanen. Likevel presiserer eller problematiserer ikkje planen begrepet. Det blir brukt som eit honnørord med svært positive konnotasjonar, men med eit heller vagt og ullent innhald. Vår erfaring er at denne vage forståinga speglar seg av i arbeidet i klasserommet. Observasjonar frå skolen fortel om lærarar som ofte legg til rette for det dei meiner er utforskande aktivitet, men utan at det blir særleg utforsking ut av det (Fottland 2003, Matre 2003, Gravanoes, Svorkmo, Matre og Fottland 2004).

I denne presentasjonen reflekterer vi over tydinga av utforskingsbegrepet, vi prøver å setja ord på kva det eigenleg inneber. Vi illustrerer refleksjonane våre ved å gjera kvalitative nærstudiar av nokre situasjonar frå studien vår der det er meininga at elevane skal utforska og koma fram til løysing på ulike utfordringar. I desse analysane søkjer vi svar på kva det er elevane har føre seg og i kor stor grad dei eigenleg driv med utforsking. Vidare ser vi etter kva det er som kjenneteiknar episodar der det skjer utforsking? Kva rolle spelar dialogen i utforskande arbeid? Ut frå analysane drøftar vi forhold som kan hemma eller eventuelt fremja utforsking<sup>56</sup>.

### Førebuande tankar om begrepet utforsking

På veg inn i denne studien hadde vi med oss ei viss forståing, ei preliminær oppfatning, av kva det tyder å 'utforska'. Synonymordboka fortel at å *utforske* tyder det same som å granska (nøye), å kartleggja, klårleggja, å setja seg inn i, å analysera. Ordboka viser også til ordet *undersøkje* som tyder det same som å gå etter i saumane, å ransaka, å endevenda, å finna ut om, å finkjemma, å forhøyra seg om, å tråla igjennom, å studera, å testa.

---

<sup>56</sup> Denne studien er ein delstudie i eit større forskingsprosjekt NFR-finansiert postdoc-studie: "Den utforskande eleven og samtalen. Dialogen som verktøy for læring og personleg vekst". Studien er eit samarbeidsprosjekt med språk/kommunikasjonsvitenskapelig og spesialpedagogisk forankring. Det overordna målet vårt er å få betre innsikt i lærings- og utviklingspotensialet knytt til utforskande og utprøvande arbeid. Denne artikkelen har forfattarane utvikla i fellesskap, og vi står såleis her som sidestilte forfattarar.

Vi ser for oss ulike måtar å driva utforsking på:

- 1) Konkrete gjenstandar kan ein finna ut av ved å undersøkje fysisk, ved å ta på og endevenda, ved å nytta den taktile sansen.
- 2) Abstrakte forhold som spørsmål ein lurar på eller samanhengar ein er på leit etter, finn ein ut av ved å nytta *språket* som reiskap. (*Det er dette som er interessant for oss her*)
  - Ein kan bruka det munnlege språket, samtala med andre
  - Ein kan gå i dialog med seg sjølv, med den etablerte kunnskapen og erfaringane ein har – slik ein t.d. gjer når ein prøver å skriva seg fram til mening
  - Ein kan leita etter svar på spørsmål og betre forståing ved å søkja i bøker, på Internett m.m.
- 3) ein tredje måte utgjer ein kombinasjon av 1) og 2) – både det å fysisk undersøkje og å bruka språket.

I alle desse tre måtane å utforska på handlar det om å arbeida *aktivt* for å tileigna seg betre forståing. Barna må sjølv søkja kunnskapen og få han til å gå i hop med kunnskap dei allereie har tileigna seg, forhold dei allereie har innsikt i. Det handlar om å ta aktivt del i å byggja kunnskap, skapa ei betre forståing ved å utvida og kopla saman tidlegare kunnskap på ein ny måte og slik sjå nye samanhengar. Ei utforskande tilnærming inneber at ein prøver ut tankar, mulige løysingar. Dermed blir *utprøving* og utforsking to begrep som heng tett i hop.

Vi ser vidare for oss at utforsking ikkje alltid handlar om å finna ut av eit klårt definert problem, slik tilfelle gjerne er når ein arbeider med problemløysing. Utforsking handlar om ei meir open tilnærming til eit eller anna som ein lurar på. Begrepet representerer ikkje nokon metode, ikkje nokon prosedyre for korleis ein skal utføra aktivitetar, men indikerer heller ei tilnærming eller ei *haldning* til erfaringar og idear, ein vilje til å undra seg, til å stilla spørsmål og til å prøva å forstå ved å samarbeida med andre i freistnad på å finna – eller heller *skapa* svar på det ein lurar på. For at barn skal engasjera seg i utforsking, er det ein føremøn og ofte ein føresetnad at dei høyrer til i eit undrande og spørjande fellesskap. 'Communities of inquiry' snakkar Wells om (1999:121).

## **Teoretisk forankring**

Den overordna teoretiske plattformen vår er dialogisme med interaksjonisme, kontekstualisme og sosial konstruktivisme som sentrale begrep (Linell 2003, Rommetveit 1992, 2003). Innanfor denne forståingsramma blir mennesket forstått som eit sosialt og meningssøkjande vesen. Det vil i alle situasjonar søkja samanhengar og prøva gjera verda begripeleg. Det vil skapa mening. Det skjer ved at ein støttar seg til ulike medierande reiskapar, det kan vera fysiske og tekniske reiskapar eller semiotiske reiskapar. Dei semiotiske eller språklege reiskapane spelar ei særleg sentral rolle. Det er gjennom å beskriva, setja ord på ting, forhold eller relasjonar at ein blir bevisst verda, ikkje gjennom kognisjon åleine. Rommetveit (1996) omtalar språket som tankens verktøy. Med bakgrunn i ei slik forståing blir dialogen ståande som den sentrale arenaen for læring og utvikling, og vi vel difor i denne delstudien å fokusera primært på bruk av samtalen i utforskande arbeid, samtalen forstått som det verbale, vokale og somatiske samspillet mellom aktørar.

## **Samtalen og utforskande arbeid**

Men no er det ikkje slik at all samtale fungerer like godt som reiskap i utforskinga. Samtalar har nemleg ulike funksjonar. I følgje Vygotsky (1986) representerer munnleg språkbruk to hovudfunksjonar: tenkingsfunksjonen og formidlingsfunksjonen. Desse to funksjonane manifesterer seg i *utprøvande tale* og *redigert tale*. Den utprøvande talen er kjenneteikna ved at den som snakkar, gjerne avbryt seg sjølv, omformulerer seg, endrar retning, nøler,

uttrykkjer seg fragmentarisk og usamanhengande. Slik tale er viktig i lærings- og utviklingsprosessen. Den er eit middel til å utvikla nye tankar og samanhengar og slik byggja opp kunnskap og skapa personleg vekst. I redigert tale er resonnementa tenkte ferdige på førehand.

Ei gruppe forskarar i England knytt til The National Oracy Project og Spoken Language and New Technology har studert barn som arbeider i små grupper med ulike oppgåver som dei skal løysa (Edwards & Mercer 1987, Mercer, Wegerif og Dawes 1999), Mercer 2000). Dei finn at barna nyttar seg av tre hovudtypar av samtalar, nemleg det dei kallar for ”cumulative”, ”disputational” og ”exploratory talk”.

I *kumulativ tale* legg samtalepartnarane til informasjon og byggjer vidare på innspel frå kvarandre - utan nemnande motstand. Dei utfordrar ikkje kvarandre, er gjensidig støttande og søkjer konsensus.

I *disputtprega tale* utfordrar samtalepartnarane kvarandre utan å byggja vidare på innspel frå kvarandre. Dei viser ikkje særleg interesse for å ta andres synspunkt. Det primære kommunikative prosjektet deira er å markera eigen ståstad og eigen identitet (Wells 2001).

*Eksplorerande tale* kan sjåast på som ein kombinasjon av kumulativ og diputtprega tale. Samtalepartnarane både byggjer vidare på innspel frå kvarandre og utfordrar kvarandre på ein kritisk men konstruktiv måte. Eksplorerande tale handlar om å oppdaga nye og betre måtar å skapa mening på i fellesskap. Det er denne siste typen tale som best fremjar utforskande arbeid – slik nemninga også indikerer.

Wegerif, Mercer og Rojas-Drummond (1999) og Mercer (2000) løftar fram ord som ofte blir brukte når barn skal gjera greie for meiningar: ”I think”, ”because”, ”if” og ”why”. Desse orda, saman med bruk av spørsmål, fortel om utforsking, hevdar dei.

Matre (2000, 2002) har i ein studie av samtalar mellom barn 5-8 år gamle kartlagt språklege strategiar hos desse barna i heuristiske samtalesekvensar. Heuristiske samtalar er kjenneteikna ved at dei målber utforskande, ordnande og/eller bearbeidande kommunikative prosjekt. Matre fann følgjande hovudstrategiar hos barna: Dei brukte ofte vilkårssetningar, opponerande ytringar, spørsmål, beskrivande ytringar og formattilknytning<sup>57</sup>. I tillegg laga dei yngste barna nye ord og ordkombinasjonar når det etablerte ordforrådet ikkje strakk til. Matre registrerte også at dei heuristiske sekvensane ofte var prega av stotrande, nølende språkbruk.

Teasley (1997) finn at barn som snakkar høgt med ein samarbeidspartnar, løyser problem raskare og på ein betre måte enn når dei arbeider åleine. I følgje Teasley er tale *den* kritiske faktoren i slikt utforskande samarbeid, og då særleg tale der ein utvidar, parafraserer, pussar på, fullfører eller kritiserer samtalepartnarens resonnement eller eins eigne resonnement (ibid.:362).

Vi har ein del kunnskap om utforskande arbeid og språkbruk hos barn, men samla sett er dette likevel eit relativt lite studert felt. I studien vår arbeider vi med å utvikla meir kunnskap om utforsking og språkbruk. *Teorien* seier at det ligg mykje læring i å arbeida på ein utforskande måte, medan erfaring frå *praksis* fortel at utforskande tale sjeldan førekjem naturleg i klasserom (Mercer 2000:153, Matre 2003, Fottland 2003, Gravanis et al. 2004).

---

<sup>57</sup> Formattilknytning inneber at ein talar knytter tilbake til det strukturelle formatet i ei tidlegare ytring og nyttar det til å byggja opp neste ytring. ”... gjenbruk av materiale i tidlegare tale,” snakkar Goodwin (1990:91) om.

## Metode

Datamaterialet til denne studien er henta frå to sjetteklassar i ein offentleg norsk skole. Elevane er 11-12 år gamle. Vi følgde klassane i eitt år med video-kamera, observasjonsnotatar og intervju. Vi filma situasjonar der lærarane hadde lagt opp til arbeid som dei meinte ville resultera i utforskande aktivitet.

For å finne svar på problemstillingane i denne delstudien har vi valt å gå inn i to situasjonar og studera samspelet barna imellom. I den første situasjonen skal tre jenter laga ein reklame-brosjyre saman. Dei veit kva føremålet med teksten er, og dei får nokre tips om innhald. Resten må dei finna ut av på eiga hand ved å støtta seg til tidlegare teksterfaring, fornuftsmessige resonnement og ved å vurdere om vala dei gjer er *føremålstenlege* i forhold til den funksjonen brosjyren skal ha. I den andre situasjonen arbeider to jenter med utviding av brøk. Dei har på førehand fått grundig instruksjon, og utforskinga ligg så i å finna ut korleis dei kan overføra rekneoperasjonen til andre problemstillingar, til andre brøkar. Arbeidet er altså ei utprøving av ein rekneoperasjon, der dei må vurdere og resonnera om utrekningane dei gjer blir rette eller gale.

Dei aktuelle episodane har vi transkribert. I artikkelen presenterer vi dataene på to måtar, nemleg som utdrag frå transkriberte dialogar og som ein narrativ med innarbeidde dialogar. Ved å nytta transkriberte dialogar kjem vi svært tett inn på samspelet mellom barna. Narrativane opnar opp for å trekkja inn meir av kontekstuelle forhold.

Vi gjer næranalysar og fortolkningar av datamaterialet ved å støtta oss til samtaleanalyse, nærare bestemt initiativ-respons-analyse (Linell og Gustavsson 1987), og til kritisk diskursanalyse der vi ser diskursen i lys av den sosiale praksisen.

## Analyse og resultat

### Situasjon 1: Marknadsføringsgruppa lagar PR-brosjyre

Klasse 6A og 6B har saman etablert elevbedrifta "Den matematiske kofferten". Dei skal produsera fem koffertar med matematisk utstyr til bruk i undervisning. Koffertane skal seljast til interesserte skolar. Budsjettet er på 40 000 kroner. Dei to klassane har i denne samanhengen organisert seg i ei leiingsgruppe, ein økonomiavdeling, ein marknadsavdeling, ein lageravdeling og ein produksjonsavdeling. Vi blir her nærare kjende med arbeidet i marknadsføringsavdelinga der ei gruppe elevar er opptekne med å utvikla ein presentasjonsbrosjyre. Før dette arbeidet starta, fekk dei vita kven mottakarane av brosjyren ville vera, dei fekk nokre tips om kva brosjyren kunne innehalda og også nokre råd om korleis dei kunne leggja opp arbeidsprosessen. I det følgjande tar vi føre oss tre dialogutdrag der barna først diskuterer innhald, så sjanger og til sist layout. Desse eksempla viser samarbeid mellom barn der dei stykkevis lukkast i å få til utforskande aktivitet. Samtalane vekslar mellom å vera utforskande, kumulative og disputtprega. Vi stoppar i analysane særskilt opp ved dei sekvensane der barna får til utforsking, og studerer kva det er som skjer der.

Utdrag 1<sup>58</sup>:

Situasjon: Tre jenter er i gang med å forfatta teksten som skal stå i ein reklamebrosjyre for bedrifta "Den matematiske kofferten". Dei sit for enden av eit langbord. Alle skriv på kvar sitt ark.

Olga: og så må vi skriv ka prisen e og sånn  
Maiken: mhm  
          prisen (*byrjar skriva*)  
Sara: OK (.) prisen (*skriv*)  
          fem hundre pr stykk  
Maiken: nei, det e sikkert/...  
Sara: det sa han  
Maiken: nei, det e bare/...  
          <det e kanskje>/...  
Olga: <vi skal ha> et overskudd til fem hundre  
Sara: åja  
Maiken: overskudd ja (*pause*)  
Olga: det må nå kanskje kost noe over tusen da  
Maiken: ikke over tusen  
          sju hundre kanskje  
Olga: over tusen ja  
Maiken: sju hundre  
Olga: °nei, herregud da°  
Sara: viss det e sju /...  
          viss det e over tusen så kommer ingen til å kjøp altså  
Olga: joho  
          neimen det må vær over tusen  
Maiken: <ja men>  
Sara: <jammen det e> mange fattige skola altså  
          har du sett Åsvang  
          det ser ut som om den skal dett ned når som helst (*bankar med blyanten i bordet som for å understreka*)  
Olga: ja æ trur nå ikke dem skal kjøp heller  
Sara: nei  
Olga: dem har ikke råd til det  
Maiken: nei æh

Olga, Maiken og Sara er her godt i gang med å finna ut kva som skal stå i brosjyren. Dei er opptatt med *innhaldet*. Olga leier an. Ho meiner det er viktig å få med prisen på koffertane. Det er dei andre jentene samde i ("mhm", "OK"). Sara tar så samtalen eitt steg vidare og føreslår ein pris på 500 kroner pr koffert. Dei andre synest tydelegvis ikkje det er noko godt

---

<sup>58</sup> Forklaring av transkripsjon:

(*Kursiv*) informasjon om kontekst + mimikk, gestar og anna non-verbal handling  
(....) ord eller sekvensar som er vanskelege å forstå  
(æ skal skriv) ord eller sekvensar som vi er usikre på om vi har høyrte rett  
° ° talaren nyttar låg stemme  
< > klammer i påfølgande ytringar tyder samtidig tale  
ikke understreking, indikerer emfatisk trykk  
... talaren avbryt seg sjølv  
/... talaren blir avbroten av andre  
(.) pause på eit halvt sekund eller kortare  
(2.0) pause, lengda oppgitt i sekund

forslag. Her ligg det vel til rette for at jentene skal gå inn i ein utforskande samtale om kva som er ein rimeleg pris å setja på koffertane. Det er interessant å sjå kva som skjer.

Maiken opponerer tydeleg med å seia ”nei” og byrjar på fleire grunngevingar for at ho er usamd – utan å fullføra nokon av dei. Enten blir ho avbroten av dei andre, eller så avbryt ho seg sjølv. Tilløpa hennar til grunngevingar blir framførte på ein litt nølande måte med lite tyngde. Framlegget hennar om ein pris på 700 kroner blir heller ikkje utdjupa. Når det møter motbør, gjentar ho det berre på ein insisterande måte. Vi får inntrykk av at det viktigaste for Maiken her er å opponera og visa at ho er med, utan at ho har velgrunna meiningar å koma med. Ho yter sitt til at samtalen får eit disputtlignande preg der påstand blir ståande mot påstand. Ho byggjer i liten grad vidare på innspel frå andre. Det blir lite av utforskning av slikt.

Det sosiale synest viktig for Maiken. Ho liker rolla som aktiv deltakar i PR-gruppa. Det var mange som ville vera med i denne gruppa, og Maiken opplever det tydelegvis som stas å ha fått tildelt jobb her. Ho kjenner seg viktig, og vi får inntrykk av at ho gjerne vil bidra, men veit ikkje heilt korleis ho skal koma med substansielle bidrag.

Olga deltar på ein konstruktiv og engasjert måte til å byrja med i samtaleutdraget. Ho kjem med forslag og ho informerer. Ho grunngrir kvifor ho er usamd med innspelet frå Sara om ein pris på 500 kroner: *Overskotet* er bestemt til å vera 500 kroner, og då må prisen bli ein god del meir enn det. Samtalen får her eit utforskande preg. Denne oppklaringa fører samtalen og forståinga til barna eit steg vidare. Men i resten av samtaleutdraget held ho berre fast ved forslaget sitt (”noe over tusen”) utan å argumentera eller utdjupa meir. Ho insisterer berre på at ”det må vær over tusen”. Olga bidrar såleis både til at samtalen får eit utforskande preg (til å byrja med), for så å gjera sitt til at samtalen glir meir i disputtprega retning.

Sara er den som etter vår vurdering bruker språket mest aktivt som utforskande verktøy. Ho tar inn over seg oppklaringa til Olga i starten. Ho innser at det var feil å føreslå 500 kroner, legg forslaget bak seg og blir med på å vurdere andre prisforslag. Vi ser korleis ho prøver å tenkja gjennom kva konsekvensar det kan få å forlanga over 1000 kroner for koffertane. Det gjer ho ved å setja fram ein hypotese i form av ei vilkårssetning (viss – så): ”Viss det er over tusen, så kommer ingen til å kjøp altså”. Ho held fram med å grunngr synspunktet sitt, ”Jammen det er mange fattige skola altså”, og konkretiserer denne grunngevinga med eit døme som barna kjenner til: ”Har du sett Åsvang? Det ser ut som om den skal dett ned når som helst”. Sara prøver på denne måten å trengja inn i problemstillinga og koma fram til ei betre forståing som grunnlag for å trekkja ein konklusjon.

Bruk av vilkårssetningar inneber at ein set fram hypotesar og peiker på sannsynlege konsekvensar. Vilårssetningar og det å underbyggja med konkretiseringar fungerer som effektive utforskande diskursstrategiar. Saras bidrag har såleis ein klårt utforskande funksjon.

Eit stykke lengre ut i samarbeidet om utforminga av teksten i reklamebrosjyren finn vi det neste samtaleutdraget.

## Utdrag 2:

*Situasjon: Dei tre jentene sit framleis ved bordet med kvar sitt papir og blyant og diskuterer teksten til brosjyren.*

- Olga: eller 'vil din skole kjøpe'  
Sara: 'vil din skole kjøpe den, kontakt oss'  
det må liksom være sånn voksenskreve  
som han Aksel sa  
Maiken: 'kjøpe den' (*skriv*)  
'ta' (*skriv*)  
Sara: 'vil' (*skriv*)  
'kjøpe produktet' (*peiker engasjert med blyanten*)  
(*Maiken ser på Sara og byrjar viska*)  
Olga: 'kjøpe dette produktet'  
Maiken: 'kjøpe' (*viskar vidare*)  
Sara: °pro-dukt-et°  
'så <kontakt>' (*skriv*)  
Olga: <kanskje> vi bør ha adressen òg, nei, nei, 'så ta kontakt med Sletta skole  
sjette-trinnet på Sletta skole'  
og så skriv vi telefonen

Jentene i PR-gruppa er opptatt av å få til ein så profesjonell brosjyre som mogeleg. Dette er ikkje noko på-liksom-arbeid. Brosjyren skal få potensielle kjøparar til å bli så interesserte i matte-koffertane at dei kjøper. Barna har mottakarane i tankane der dei sit og skriv, og dei har klårt føre seg at dei må formulera seg på ein annan måte enn det dei vanlegvis gjer for at brosjyren skal vekkja tillit. *Språket, formuleringane* blir viktig. "... må liksom være sånn voksenskreve," minner Sara dei andre om, med referanse til tips frå lærar Aksel.

I utdrag 2 ser vi korleis dei tøyser seg mot eit slikt meir vakse språk, og vi ser korleis dei (dvs. Olga og Sara) samarbeider om å finna ut av dette språket, om å utforska språket og stiltonen i sjangeren reklamebrosjyre. Olga kjem med framlegg om at det kan passa seg å avslutta brosjyren med å skriva "vil din skole kjøpe". Sara følgjer opp dette innspelet med å nyansera og supplerer "vil din skole kjøpe den, så kontakt oss". Plutseleg kjem Sara på at dei kan bruka ordet 'produkt'. "kjøpe produktet" høyrer mykje betre ut enn "kjøpe den". Sara lanserer idéen sin med stort engasjement og peiker ivrig inn i teksten med blyanten. Ho er tydelegvis svært fornøgd med å ha kome på dette ordet. Maiken seier seg einig ved å byrja viska, og Olga gir si støtte ved å gjenta formuleringa med ei lita tilføyning: "kjøpe dette produktet".

Utdrag 2 kan stå som døme på korleis barna bruker språket og samtalen som reiskap til å utforska ein ny sjanger. Dei gjer det ved å utvida og nyansera ytringar frå kvarandre (jf. eksplorerande tale). Dei seier formuleringar høgt, lyttar til dei og liksom smaker på dei. Heilt til slutt i utdraget ser vi også korleis Olga snakkar med seg sjølv på leit etter den formuleringa som passar best. Ho snakkar seg sjølv fram til løysing. Ho kjem med eit forslag som ho så sjølv umiddelbart korrigerer og supplerer: "kanskje vi bør ha adressen òg, nei, nei" Å slik prøvande snakka seg fram til klårleik er ein utforskande strategi som barn ofte bruker. Særleg framtrekkande er han når barn skal prøva å finna ut av særleg vanskelege tema eller problem (Matre 2002).

Den tredje episoden frå arbeidet i PR-gruppa omhandlar layout på brosjyren. Avgrensa plass i denne online-artikkelen gir berre plass til ei kort oppsummering av analysen. Den viser fleire tilløp til utforsking utan at dei blir førte vidare. Samtaleutdraget har for det meste preg av disputt. Synspunkt blir ståande mot synspunkt utan vidare utdjuping eller grunngjeving.

Deltakarane tar i liten grad opp under innspel frå kvarandre. Utdraget er ganske illustrerende for det vi ofte ser i gruppesamtalar i klasserom (Mercer 2000).

Samtale-episodane frå arbeidet med reklamebrosjyren viser korleis barn utforskar sjangeren med å prøva å finna fram til passande innhald, språk og layout. Utdraga illustrerer at barna greier å gjera seg nytte av ein del føremålstenlege utforskande diskursstrategiar. Dei har eit bra repertoar å spela på. Men vi registrerer også mange tilløp til utforsking som ikkje blir noko av. Her synest det liggja eit stort utviklingspotensial.

Det neste eksemplet er frå ei veke med uteskole.

### **Situasjon 2: Brøkrekning i det fri**

Klasse 6A er på tur i skogen og arbeider med matematikk. Utviding av brøk er temaet. Irene og Johanne samarbeider. Dette er vanskeleg for dei. Prøven veka før avslørte at dei mangla grunnleggjande forståing for brøk. Lærar Aksel gir jentene grundig instruksjon. Saman med dei konkretiserer han ved hjelp av pinnar, og han skriv eksempelstykket i bøkene deira. Etter ei stund meiner både Aksel og jentene at dei forstår, og Aksel overlet Irene og Johanne til seg sjølve. Men det går ikkje lang tid før dei to fortvila oppdagat at dei likevel ikkje har forstått. Kva gjer dei? Vi presenterer det som skjer i form av eit narrativ:

#### Irene, Johanne og brøken

*Det blir stille ein augneblink. Begge ser tvilrådig på kvarandre. Johanne kikar på det læraren har skrive i feltboka hennar. Ho flyttar blikket over på reknestykket som Irene nett har skrive, og les det sakte opp:*

$$\frac{1 \times 3}{3 \times 3} = \frac{7}{21}$$

*Dette kan då umogeleg vera rett. Begge ser tankefullt på det som står skrive.*

*Med eitt begynner Irene å skrive av det Aksel har notert i Johanne si bok:*

$$\frac{1}{3} = \frac{4}{12}$$

*Johanne ser undrande på Irene og spør: "Ka ganger du med for å få svaret her?" "Fire," svarer Irene. Tydeleg oppglødd over at ho har skjønt noko, begynner Irene også å skrive samstundes som ho forklarar Johanne korleis ho tenkjer: "For å få tolv som nevner i svaret, må vi gange talet tre med talet fire. Da må vi gjøre det samme med telleren. Slik." Ho skriv:*

$$\frac{1 \times 4}{3 \times 4} = \frac{4}{12}$$

*Fornøgd utbryt Irene: "Ja!" Det har tydelegvis gått eit lys opp for henne.*

*Saman løyser jentene nå fleire oppgåver av same type, og det verkar som om begge etter kvart skjønar korleis dei skal gå fram når dei utvidar brøk.*

*Johanne er no klar for neste steg: "Og så skulle vi finne på nye problemstillinga. Skal vi skrive for*

*eksempel  $\frac{3}{6} = \frac{5}{9}$ ?" Begge jentene blir stille ein augneblink før dei bryt ut i kor: "Det går ikke det!"*

*Johanne tar då styringa. "Kordan skal vi gjør det da?" spør ho ut i lufta, og etter ei kort fundering skriv ho opp eit nytt reknestykke:*

$$\frac{3}{6} = \frac{5}{15}$$

*Jentene studerer dette brøkkoppsettet også og konkluderer raskt at dette heller ikkje går. Men Johanne gir seg ikkje: "Da gjør vi sånn i stedet":*

$$\frac{(1) \cdot (2) (3)}{3 \times 2} = \frac{6}{6 \times 2} = \frac{6}{12}$$



Johanne skjønner nå tydeligvis prinsippet med å ganga oppå og under brøkstreken med det same talet, og ho går ivrig vidare: "Nå tar vi  $\frac{2}{8}$ ."

Irene: "Ka skal svaret bli nå da?"

Johanne skriv sjølv sikkert:

$$\frac{(1) \cdot (2) (3)}{\frac{2 \times 5}{8 \times 5} = \frac{10}{40}}$$

Begge jentene ser på oppsettet i boka til Johanne. Plutseleg kjem det frå Irene: "Det blir  $\frac{1}{4}$  det." Irene

har tydelig fått ei aha-oppleving. Ho har skjønt korleis ho skal forkorta brøk. Johanne følgjer opp med å setja ord på korleis ho forstår forkorting.

Johanne: "Det e bare å ta bort nullan det."

Irene: "Brøk e egentlig ganske enkelt, men æ klare bare ikke det der med ulike nevner - at en tredel e lik fire tolvdelar."

Johanne: "Da kan vi ta..."

Irene: "Nå tar vi litt store tall."

Johanne: "Nå tar vi  $\frac{5 \times 2}{12 \times 2}$ ."

Irene: "Det blir  $\frac{10}{24}$  ... det her e da stykker med ulike nevner det. Ja, men da kan æ det da!

Da har æ lært noe nytt." (Høglydt latter)

Ein diskusjon omkring storleiken på brøkane kjem i gang mellom jentene. Dei synes det er rart at  $\frac{5}{12}$  er det same som  $\frac{10}{24}$ , men diskusjonen gir inntrykk av at dei begge har skjønt kvifor det må vere slik. Både Irene og Johanne verkar svært fornøgde med seg sjølve og gir uttrykk for det:

Irene: "Nå e vi flinke ja - det er... Nå har vi lært noe nytt, og det e så arti."

Johanne nikkar og seier seg einig i det.

Irene: "Og så e det så mye artigere å gjøre det her enn å sitte på skolen og ikke få til noen ting."

Irene strekkjer seg ut og myser fornøgd mot himmelen.

Irene: "Det e så deilig å sitte her og kjenne at sola varmer og at æ lære!"

Irene: "Nå har æ lyst til å gjør brøkarket en gang til."

Johanne: "Ja, men det rekk vi ikke."

Irene: "Nei."

Saman spring dei to jentene gledestrålende bort til Aksel og forklarar han kva dei har lært om utviding og forkorting av brøk. Aksel tar imot dei og lyttar interessert før han gratulerer dei. Noko seinare observerer vi dei to jentene medan dei står og ivrig fortel nokre av dei andre elevane kva dei har lært om brøk denne dagen.

Korleis er det eigenleg dei to jentene her går fram for å finna ut av ein rekneoperasjon som synest umogeleg for dei? Korleis utforskar dei problemet? Kva slags strategiar nyttar dei? Vi ser at dei nærmar seg oppgåva ved først å sjå. Dei ser på det læraren har skrive då han forklarte utviding av brøk for dei, og dei samanliknar det dei ser med det dei sjølve har prøvt å gjera. Det neste steget er at dei kopierer det lærar Aksel har skrive. Dei nyttar altså avskrift. Vidare stiller dei spørsmål knytt til det dei har skrive. Kva var det læraren gjorde for å få svaret? Spørsmålet resulterer i at dei beskriv, at dei set ord på det dei meiner Aksel gjorde - "gange tallet tre med tallet fire". Deretter trekkjer dei ein

konklusjon – og forstår, meiner dei. Det er rimeleg å stilla spørsmålsteikn ved kva det er dei forstår: utviding av brøk eller ein ritualisert framgangsmåte? Studien gir ikkje sikkert svar på det. Dei fortset med å prøva seg vidare fram med nye eksempel der dei følgjer om lag same framgangsmåten. Dei skriv, stiller spørsmål og beskriv ved å samanlikna og vurderer. Med eitt forstår Irene noko meir. Ho ser ein samanheng, nemleg samanhengen mellom utviding og forkorting av brøk. Ho forklarar Johanne ivrig dette. Vi ser korleis det å *gjera* noko følgt av at dei set ord på det dei gjer, resulterer i vidare innsikt. Og vi ser korleis det å oppleva at dei meistrar, fyller jentene med stor glede. Dei stråler og gir uttrykk for det. ”Da har æ lært noe nytt.” Dei ler og smiler. ”Det er så deilig å sitte her og kjenne at sola varmer og at æ lærer!”.

Det er tydeleg at det er sterke kjensler involvert i det jentene erfarer i denne matematikkøkta. Dei er openbert berørt av opplevinga av å forstå og meistra. Gordon Wells (1999:122) framhevar at ”affectivity” er ein essensiell – og ofte oversett komponent i all læring. I tillegg spelar denne komponenten ei viktig rolle i utvikling av identitet. Inge Eidsvåg (2004) er inne på liknande tankar. Å tileigna seg kunnskap fordrar *lyst*, seier han. For å læra må noko tennast i ein, ei indre glede. Det ein held på med, må røra ved ein streng som går frå hovudet til hjarta. Han snakkar om ”kunnskapens frydefulle tonar”.

## Drøfting

Føremålet med denne artikkelen er å kasta lys over kva det tyder å arbeida på ein utforskande måte. Vi ønskjer å løfta fram kva det er som kjenneteiknar utforskande arbeid og kva det er som kan fremja og hemma slik aktivitet. Vi meiner at den beste måten å få tak i betre innsikt i dette, er å konkretisera og seia noko om kva komponentar/aspekt vellukka utforskande situasjonar må innehalda. I det følgjande trekkjer vi fram og reflekterer over noko av det vi såg i analysane våre av meir eller mindre vellukka utforskande arbeid, på leit etter slike relevante komponentar eller haldepunkt. Vi gjer merksam på at vi er undervegs i tenkinga vår.

### Open situasjon og valmuligheiter

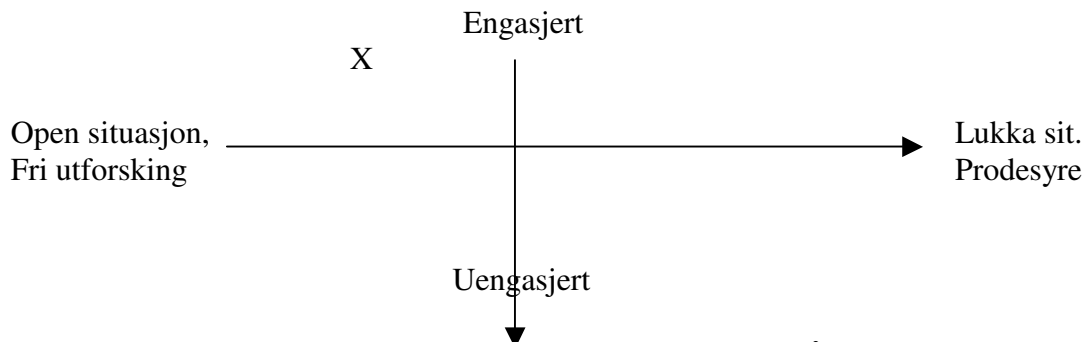
I arbeidet med reklamebrosjyren stod elevane overfor ei heilt ny oppgåve. Dei hadde aldri produsert ein slik tekst før. Dei visste at dei skulle laga ein brosjyre som skulle få folk til å kjøpa matte-koffertar, at dei måtte seia noko om kva koffertane inneheld og at dei måtte tenkja på mottakarane. Ut over det var det opp til dei sjølve å finna ut kva som skulle skrivast og korleis. Dei fekk ei vid ramme med *mange valmuligheiter*. Arbeidet til elevane, utforskinga deira, handla om å finna fram til dei ulike muligheitene og så å gjera føremålstenlege val. For at det skal skje utforsking er det ein føresetnad at det finst valmuligheiter. Når barna arbeidde med reklamebrosjyren, kunne dei til dømes velja mellom å nytta eit sakleg utgreiande språk, ei forteljande framstilling eller ei slenrande stikkordsmessig framstilling. 6.klassingar kjenner mange sjangrar, dei har mange alternativ å velja mellom. I brøkarbeidet fans det også mange muligheiter, sjølv om retningslinjene her var meir styrte. Barna stod fritt til å arbeida med ulike brøktorleikar og til å utvida brøkane med fritt valde tal. Vi ser at dei prøver seg fram med små tal først, dei resonnerer og prøver seg så etterkvart med større tal. Den relativt opne arbeidsoppgåva inspirerer dei til å stilla spørsmål og vurderer det dei gjer. Relativt opne arbeidsoppgåver synest vera ein føresetnad for at det skal skje utforsking. Samstundes vil det alltid vera ei viss avveging i forhold til *kor* opne oppgåver det er som resulterer i god utforsking. Under arbeid med layout-en på reklamebrosjyren vart valmuligheitene så mange at jentene fekk problem med å koma seg vidare. Dei vart ståande i ”vegkrysset” og spinna.

Me ser for oss at det kan vera fruktbart å tenkja arbeidsoppgåver langs eit kontinuum frå opne situasjonar med høve til totalt fri utforsking i den eine enden *til* lukka situasjonar i den andre. I lukka situasjonar med klåre krav til korleis framgangsmåten skal vera eller korleis produktet skal bli, vil det vera få alternativ å velja mellom og dermed mindre armslag for utforskande tilnærmingar. Lukka situasjonar vil gjerne resultera i prosedyre-forløp, der det meste er

bestemt på førehand og der det stort sett berre handlar om å følgja ein arbeidsgang steg for steg.

### Engasjement

Ein kan også tenkja seg ein annan akse som går *frå sterkt engasjert til uengasjert*, som vist i modellen. I begge dei situasjonane me har sett på her, deltar barna engasjert og entusiastisk. Dei har vilje og tru på at dei skal finna ut av oppgåvene dei har fått tildelt. Dei er motiverte. Dette er antakeleg ein vesentleg grunn til at ungane finn så pass godt ut av det dei held på med. Hadde dei vore likegyldige eller negative ville forløpet ganske sikkert vorte eit heilt anna. Langs denne aksen er det også det affektive kjem inn.



Ein eller annan plass i øvre, venstre kvadranten er det rimeleg å forventa at den optimale 'eureka-situasjonen' ligg, at det er her i ei blanding av open situasjon og stort engasjement at barn oftast vil oppleve den frydefulle gleda av å forstå.

### Støtte

Ein tredje dimensjon kunne vera grad av støtte – grad av *scaffolding*. Ein tredimensjonal modell ville i så fall gi eit meir dekkande bilete. Vi ser at barna i eksempla våre støttar seg til lærarens "stemme", til instruksjon som han har gitt (særleg tydeleg i brøksituasjonen), til den funksjonen arbeidet skal ha (jf. PR-brosjyren og verdien av at barna hadde kommunikasjonssituasjonen klårt føre seg), til eigne sjangererfaringar. Og ikkje minst, dei støttar seg til språklege strategiar.

### Språklege strategiar

Vi ser at barna bruker eit variert språk. Likevel fungerer ikkje samtalan alltid optimalt som utforskande verktøy. Det glippar for barna rett som det er. Ein kan lura på om grunnen til det er at dei manglar eit føremålstenleg språkleg repertoar å spela på, eller at dei eventuelt er for lite *bevisste* korleis dei skal bruka dei språklege ressursane sine. Ein hypotese frå vår side er at her ligg den viktigaste årsaka til at samarbeidet ikkje blir så vellukka utforskande som det kunne ha blitt. Dette er ein hypotese som må undersøkjast nærare.

Vi veit det er viktig å kunna støtta seg til språket for å kunna resonnera og forhandla seg fram til gode val i utforskinga si (m.a. Mercer 2000). Det er då nødvendig å ha eit velutvikla språkleg repertoar å spela på. Og det er viktig å vera bevisst korleis dei samtalestrategiane ein bruker fungerer – om dei opnar opp, lukkar eller blokkerer.

I eksempla våre såg vi bruk av ulike utforskande strategiar: bruk av vilkårssetningar, spørsmål, opponerande ytringar - med grunngjeving, nye ord og ordkombinasjonar og beskrivande ytringar.

Når samarbeidet i periodar fungerte lite utforskande, handla det først og fremst om at barna ikkje bygde opp under synspunkta sine, dei let vera å koma med grunnar for meiningane sine. Dei opererte med lite funksjonelle strategiar for å koma seg ut av låste situasjonar, for å koma

seg vidare. Det handla også om at dei var lite lyttande, lite interesserte i innspel frå dei andre. Dermed oppstod det ikkje nødvendig intersubjektivitet barna imellom (Rommetveit 1996). Eit samarbeidsklima der ein er lite opptatt av å etablere felles forståing, resulterer gjerne i få spørsmål og få utvidande ytringar. Me trur det ligg eit stort potensial i å arbeida med å få barna til å bli meir aktive lyttarar og med å stimulera dei til å utvida det språklege repertoaret sitt og å gjera dei medvitne om dette språklege repertoaret.

## Litteraturliste

- Edwards & Mercer (1987): *Common knowledge*. London: Routledge
- Eidsvåg, I. (2004): "Vet du hva? Om kunnskapshunger og erkjennelsesglede". Foredrag i P2Akademiet 23.februar 2004
- Fottland, H. (2003): Læreren som veileder i temabokarbeid om Egypt. I: Pettersson, T. og M.B. Postholm: *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gravanes, A., A.G. Svorkmo, H. Fottland og S. Matre (2004): Blir det lettere å være lærer etter dette? Fire blikk på en matematikkøkt i sjuende klasse. *Norsk pedagogisk tidsskrift. Forum for pedagogikk og fagdidaktikk*. 1/2004
- Linell, P. (2003): Dialogical Tension: On Rommetveitian Themes of Minds, Meanings, Monologues, and Languages. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 10/3, 219-229
- Linell, P. og L. Gustavsson (1987): *Initiativ och respons. Om dialogens dynamikk, dominans och koherens*. SIC 15, Tema Kommunikation, Universitetet i Linköping
- Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen* (1996). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement
- Matre, S. (2002): Children's Reasoning in the Field of Science. I: E. Maagerø og B. Simonsen (eds.): *Learning Genres. Learning Through Genres* (s.71-91). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Matre, S. (2003): Læreren leier klasesamtalar om Egypt. I: Pettersson, T. og M.B. Postholm: *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mercer, N. (2000): *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge
- Mercer, N., R. Wegerif and L. Dawes (1999): Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal* 25/1, 95-112
- Rommetveit, R. (1992): Outlines of a dialogically based social cognitive approach to human cognition and communication. I: A.H. Wold: *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (s. 9-44) Oslo: Scandinavian University Press
- Rommetveit, R. (1996): Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske
- Rommetveit, R. (2003): On the Role of "a Psychology of the Second Person" in Studies of Meaning, Language, and Mind. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 10/3 2003
- Teasley (1997): Talking about reasoning: How important is the peer group in peer collaboration? I: Resnick, L., R. Säljö, C. Pontecorvo og B. Burge (eds.): *Discourse, Tools and Reasoning: Essays on Situated Cognition*. Berlin: Springer Verlag
- Vygotsky, L. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press
- Wegerif, R., N. Mercer and S. Rojas-Drummond (1999): Language for the Social Construction of Knowledge: Comparing Classroom Talk in Mexican Preschools. *Language and Education* 13/2
- Wells, G. (1999): *Dialogical Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press
- Wells, G. (ed.) (2001): *Action, Talk, and Text. Learning and Teaching Through Inquiry*. New York og London: Teacher College Press

# Nettbasert interaksjon mellom døve og hørende studenter

Et møte mellom ulike kulturer

Anne Bonnevie Lund og Bente Bolme Moen, høgskolelektorer ved HiST ALT

[Sesjon C1 – Profesjonsforskning]

Vårt hovedfokus i prosjektet er å prøve ut kommunikasjon gjennom bruk av dialogprogram på nettet som redskap til å stimulere kommunikasjon og samhandling mellom døve og hørende studenter i lærerutdanningen. Prosjektet ble gjennomført i to ulike klasser med døve og hørende studenter, en 2.klasse og en 3.klasse. Utprøvinga i 2.klassen 2003/2004 bygger på erfaringer fra utprøvinga i 3.klasse 2002/ 2003. Prosjektet er knytta til studentenes praksis.

## Bakgrunn

### Tilbud i pedagogikk for døve studenter

Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærerutdanning og tegnspråk, har siden 1994 gitt døve studenter et tilbud om en egen 4-årig lærerutdanning. Annet hvert år tar høgskolen opp døve studenter. Disse studentene er organisert i egen klasse, men noe av undervisningen foregår sammen med hørende studenter. Innenfor pedagogikkfaget opererer vi med tolk i begge grupperingene. De døve studentene utgjør dermed både en egen gruppe samtidig som de inngår som del av en større klasse. Inndelingen i grupper med en gruppe døve og et flertall med hørende er godt innarbeidet i faget pedagogikk. De døve studentene har fulgt de sammen studieplanene i pedagogikk slik den til enhver tid har blitt organisert for alle studentene.

### Bruk av tolk i undervisning

Innenfor tegnspråket finnes det ikke ferdige tegn for alle faglige uttrykk i pedagogikk. Dette medfører at tolkene og de døve studentene må utvikle deres tegnreportoir sammen. Dette er ikke så lett å gjennomføre innenfor en ramme der det er både hørende og døve studenter tilstede. Fordi en del faguttrykk i første omgang blir stavet med håndalfabet, vil det kreve ekstra bearbeiding for å finne forståelse av disse uttrykkene. Studentene må lære seg å bruke ord og uttrykk i en relevant sammenheng. Dette skjer best gjennom diskusjoner mellom de døve studentene og faglærer.

Ved bruk av tolk i en klasse med både hørende og døve, mottar de døve det verbale budskapet litt senere enn de hørende. Et kommunikasjonsmønster med bruk av tolk som mellomledd, vil derfor også påvirke situasjoner der det gjelder å ta ordet relativt raskt, som i faglige diskusjoner. De døve studentene blir hengende etter og de syns ofte det er vanskelig å ta ordet i klasserommet. Både hørende lærere og medstudenter opplever at mye av den direkte øyekontakten uteblir mellom hørende og døve når det er tolk til stede. Dette er noe man vender seg til. Samtidig utgjør det en svakhet ved kommunikasjonssituasjonen, fordi det er vanskelig å lese den umiddelbare reaksjonen hos mottakeren av et budskap. Dette medførte at vi som faglærere i klassen, i tillegg til undervisning med bruk av tolk, også ønsket å prøve ut arbeidsmåter som i noe større grad kunne sidestille de to gruppene. Valget falt på bruk av mw-forum, et nettbasert dialogforum som allerede var i bruk i mange klasser og fag ved avdelinga.

### Bruk av dialogforum

Kommunikasjon på nettet er kommunikasjon i det skriftlige univers. Språkets to hovedfunksjoner, språk som en måte å tenke på og språk som kommunikasjonsmiddel, utgjør begge viktige sider av prosessen. Vi ønsker at skriftliggjøringa skal utvikle tanken, og vi ønsker at studentene skal være i dialog i læringsprosessen. Bruk av dialogforum gir et godt innblikk i hvordan de som deltar tenker og kommuniserer rundt et faglig problem. Samtidig oppnår vi å

være i dialog med de døve studentene direkte uten å gå veien om en tolk. Dette gir en egenverdig i bruk av dialogforum på nett med døve studenter; studentene viser fram sider av seg selv og viser fram hvem de er i større grad enn gjennom kommunikasjon med tolk tilstede. Nettkommunikasjonen er asynkron dvs. at den er uavhengig av både tid og sted. Studentene kan sitte på ulike geografiske steder eller kommunisere når de vil på døgnet. Vi anser nettdialog i undervisning og læring for døve som et godt supplement til annen form for kommunikasjon (Moen 2001,2002).

## **Teoretisk perspektiv**

### **En sosialkonstruktivistisk forankring**

Undervisningen innenfor pedagogikkfaget har en sosialkonstruktivistisk forankring. Dette innebærer at man legger større vekt på at kunnskap skapes i samhandling og ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser. Interaksjon og samarbeid danner ut fra dette, hele grunnlaget for læring. Medierte handlinger befinner seg innenfor det man ofte benevner den proksimale utviklingssone, et hypotetiske dynamisk område hvor deltakerne utvikler sin kunnskap gjennom et dialektisk forhold til mer erfarne medlemmer. Med denne bakgrunnen blir derfor samhandlingen mellom alle studentene avgjørende for det faglige utbytte av undervisningen ( Wertsch, J.V.1998, Vygotsky, L.S. 1978, Säljö, R 2000).

### **Ulike teoretiske innfallsvinkler til forståelse av kultur**

Man kan forstå kulturbegrepet som et nett av betydninger individet skaper rundt seg og som individet kan være med på å endre (Geertz 1973). Ut fra denne tenkningen er ikke kultur en statisk tilstand som eksisterer inni det enkelte mennesket; kultur skapes i forholdet mellom mennesker. Kulturen er i forandring og betraktes som noe dynamisk. Slik vil kulturbegrepet fremtre som noe komplekst og sammensatt. Pedagogikkundervisning med døve og hørende studenter kan være et sted der kultur skapes i mellommenneskelige møter.

Døve og hørende studenter representerer på mange måter ulike kulturelle sammenhenger. Å høre gir en egen forståelse av virkeligheten som trolig vil være annerledes enn den en døv vil erfare. Dette medfører at forståelsesrammene blir ulike, og det stilles store krav til kommunikasjon for å bli forstått. I denne sammenheng vil det være språket som kommunikasjonsredskap som bidrar til en opplevelse av avstand. Det kan derfor innebære utfordringer å skulle skape en samhandlingssituasjon innenfor et fagområdet mellom hørende og døve.

En slik innfallsvinkel innebærer et fokus på kulturmøter mellom de to grupperingene for å forstå den enkelte og stille seg åpen for konflikter, samtidig som man viser en løsningsorientert innstilling og erkjenner at alle mennesker er ulike. Dette innebærer ikke at man ikke skal se på det å være døv eller hørende som et kulturelt særtrekk. I denne sammenheng er det neppe det som skaper manglende forståelse eller barrierer. Her er man opptatt av muligheter for å bygge opp ny kunnskap og forståelse gjennom samspillet som pågår mellom partene.

For å skape en inkluderende situasjon, er det av betydning at hørende og døve får en gjensidig forståelse av hverandres kulturelle bakgrunn. Dette får man lettest ved å være i samhandlings-situasjoner. Mead (1934) sa at mennesker som samhandler og utfører gester og symboler som har felles mening, er i et "universe of discourse" eller "samhandlingsunivers". Deltakerne vil kunne få en slags fellesforståelse eller felles bilde av verden. Geertz kulturbegrep, (1973) som et nett av betydninger individet skaper rundt seg, er et godt grunnlag for et slikt fellesskap. En slik tenkning vil kunne gjøre minoritetene til en ressurs for fellesskapet. Aktivitetene

må i mange sammenhenger gis en kulturell forklaring og settes inn i en kulturell sammenheng. I stedet for å sette fokus på ulikheter, kan man velge å sette fokus på menneskelige likhets-trekk samtidig som det er viktig at den enkelte får oppleve å være stolt av seg selv og sin kulturelle bakgrunn uten at dette skal gå på bekostning av andre og andres.

### **Målsetting**

Som sentral side ved dette utviklingsarbeidet ønsket vi å *fokusere på samarbeidet mellom døve og hørende studenter og deres forsøk på å skape forståelse gjennom dialog seg i mellom.* Samtidig opplevde vi at det som hindret de to gruppene fra å komme i tettere interaksjoner, var det språklige uttrykket. Vi ønsket derfor å prøve bruk av dialogforum , mw-forum, som redskap for denne kommunikasjonen.

Ideelt sett ønsket vi å kunne viske ut det ”kunstige” skillet mellom gruppene, basert på kriteriene om ulike grader av hørsel. Et mer realistisk mål var likevel å kunne møtes på nettet, ikke som døve og hørende studenter, men som lærerstudenter fra de ulike skolene i praksisfeltet. Som et tiltak i dette arbeidet ble den overordnede målsettingen

*å prøve ut kommunikasjon gjennom bruk av dialogprogram på nettet som redskap til å stimulere kommunikasjon og samhandling mellom døve og hørende studenter i praksis.*

Vi så muligheter for at både døve og hørende studenter i praksis skulle få oppleve hvordan man prøver å realisere idealet om en skole for alle. Til nå hadde døve studenters praksis vært konsentrert på døveskoler. Vi mener det er viktig at de døve studentene også får gjennomføre praksis i hørende miljøer med enkeltelever som er døve eller tunghørte. På denne måten får de mulighet til å erfare både hørende og døv kultur, noe som vil kunne være berikende for deres senere arbeid som lærer for døve elever. Vi regnet samtidig med at de døve studentene på motsatt måte ville kunne dra nytte av de hørende studentenes erfaringer innenfor et hørende skolesystem. Vi mente også at de hørende studentene vil ha god nytte av å lære av de døve studentenes erfaring med døve eller tunghørte elever i hørende miljø. Det er mange elever med ulike former for hørselsproblematikk i hørende skole. Derfor vil det å oppleve de døve studentenes erfaringer med dette på nært hold, gi de hørende innsikt i problematikk som er aktuell innenfor en skole der et av de overordnede problemstillingene er tilpasning og inkludering.

## **Praktisk gjennomføring**

### **3.klasse 2002/2003**

I første del av prosjektet som ble prøvd ut i 3.klasse, skulle alle studentene gjennomføre en oppgave innenfor aksjonslæring i løpet av praksisperioden. Vi ønsket å gjennomføre en praksis der døve og hørende studentgrupper skulle få muligheter til få informasjon og kunne stille spørsmål rundt oppgaven innenfor aksjonslæring gjennom bruk av dialogforumet. Fordi det ikke var mer enn 5 døve studenter og disse var fordelt på 2 ulike praksisskoler, ville ikke alle de hørende studentene (6 grupper) kunne kommunisere med en gruppe døve studenter. Men med erfaring fra andre nettbaserte studier, tenkte vi at bruk av dialogforum i forbindelse med denne oppgaven i praksis kunne være et godt kommunikasjonsmiddel også mellom hørende studenter mens de var i praksis.

### **Erfaringer**

Generelt ser vi at gruppen med døve studenter viser en mer positiv innstilling til bruk av dialogforumet enn de hørende studentene. Dette kommer frem både i den muntlige vurderingen i klassen og i den skriftlige tilbakemeldingen. Samtidig er det tydelig at gruppen hørende er svært delt i sine synspunkter. Enkelte studenter mener dette arbeidet har vært

bortkastet tid og direkte forstyrrende på deres praksis mens andre synes det har vært interessant å lese hva andre grupper driver med. Felles for den hørende gruppen er at ingen gir uttrykk for at de følte behov for hjelp eller støtte fra noen grupper utenfor. Hovedinntrykket er at det positive har vært å få vite noe om de andres arbeidssituasjon.

Slik vi tolker tilbakemeldingene som studentene har gitt på dette arbeidet, ser det ut til at de hørende studentene i større grad enn de døve opplevde bruk av forumet som et merarbeid og et tiltak de i liten grad maktet å finne nytten i. En av de hørende studentene skriver:

Her var vi dårlige, og må nok ta selvkritikk på det. Det ble ikke satt av tid til å arbeide med dette.

Vi finner en interessant tendens: De hørende som var negative til dette arbeidet, ga i de aller fleste spørsmålene uttrykk for en generell negativ holdning. Det kunne virke som om bruken av dette forumet irriterte dem. Dette kan vi trolig tolke dit hen at de ikke forsto nytten.

Jeg følte egentlig ikke at dialogprogrammet var nyttig for oss i det hele tatt..., (hørende student).

Det framkommer ikke fra noen av de hørende at de så det som et interessant bindeledd for å kunne opprettholde kontakt med de døve studentene i praksis. Det kom heller ikke frem fra noen av de hørende at det var viktig for dem å få respons fra andre. Likevel var det en del hørende som generelt viste en positiv innstilling til denne bruken, men de kommuniserte en generell positiv holdning til det å dele tanker, opplevelser og meninger med andre samt en generell positiv interesse for hva andre drev med.

Hovedforskjellene mellom hørende og døve var kanskje at den positive innstillingen vises klart hos alle de døve studenter. Disse formidlet en generell interesse overfor resten av klassens aktiviteter, de ga uttrykk for at de hadde et ønske om å få tilbakemelding fra andre og noen ga uttrykk for skuffelse fordi de andre ikke engasjerte seg nok i dette dialogforumet. En av de døve studentene sier:

Syntes vi fikk feil gruppe...savnet mer respons fra vår gruppe..

Kanskje er det faktisk slik at de døve studentene i denne situasjonen trenger dette forumet i større grad enn de hørende. De er mer usikre i situasjonen, og de er færre. Vi ser samtidig at alle studentene ser nytten av å skrive ned tanker og ideer, men for de hørende ikke først og fremst for å kommunisere ut over de menneskene de er satt til å samarbeide med i praksis-gruppene.

Skriftliggjøring av et tema hjelper oss til å holde et bestemt fokus. Det blir mer bindende når andre vet om det, og i så måte mer lærerikt fordi en ikke kan bytte etter behag.

Samtidig er det interessant å studere dialogene i løpet av praksisperioden. Selv om de hørende i ettertid syntes mer negative til dette arbeidet, var det samtidig stort engasjement og mange interessante dialoger som utspant seg mellom deltakerne.

Det kan virke som om mange av studentene tok dette arbeidet som ekstrabelastning i en hektisk praksissituasjon. For at bruken av mw-forumet skulle hatt en reell effekt som kommunikasjonsmiddel mellom hørende og døve studenter i denne praksisen, burde nok faglærerne i langt sterkere grad i forkant jobbet mer aktivt med bevisstgjøring av både det å gi og å ta imot responser samt bevisstgjøring av bruk av skriftlig kommunikasjon for å få til en mer direkte samtale mellom hørende og døve uten tolk som mellomledd. Samtidig burde vi også hatt sterkere fokus på en lærerrolle som nettopp fokuserte på lærerens behov for tilbakemeldinger og refleksjoner fra mennesker som ikke står i direkte relasjon til det som



skjer i klassen og på den skolen hvor man har sitt virke. Tilsynelatende virker gruppen hørende mer ”lukket” i denne sammenheng enn gruppen døve.

Med bakgrunn i dialektisk relasjonsteori (Bae & Waastad 1992) kan det stilles spørsmål om hvorvidt vi som høgskolelærere ikke har maktet å stimulere til et mer symmetrisk forhold mellom partene? I et symmetrisk forhold ville begge grupperingene ha påvirket andre og seg selv gjennom kommunikasjon og handling, slik at innholdet i lærerrollen er et resultat av erfaringer fra begge gruppene; hørende og døve. Klarer vi å skape så kvalitativt gode relasjoner at det å være døv eller hørende i vår sammenheng ikke i seg selv skaper ulike forutsetninger? Dette kan vi med bakgrunn i dette prosjektet stille oss tvilende til.

I vår sammenheng vet vi at språket er en hindring for den gode kommunikasjonssituasjonen. Vi har med denne bakgrunn forsøkt å viske ut noe av dette skillet gjennom bruk av dialogforum. Her vil det ikke nødvendigvis være et skille mellom hørende og døve, men mer mellom de som er vant eller opplever det som naturlig å uttrykke seg skriftlig og de som ikke er det. I mange sammenhenger vil nok de hørende være mer fortrolige med norsk i skriftlige sammenhenger, men fordi de døve har benyttet dette forumet tidligere, stiller de likevel med et fortrinn. Og i den gruppen studenter er det ikke ”døvhets” som utgjør det vesentligste skillet når det gjelder skriftlige kommunikasjonsferdigheter.

Slik vi ser det, har vi ikke maktet å fokusere klart nok på behovet for den gode kommunikasjonen for begge gruppene, hørende og døve. Og vi kan spørre om det i denne sammenhengen er slik at de hørende utgjør et så stort flertall at de ikke regner med sine døve medstudenter. Vi kan også spørre oss om denne mangelen kommer som følge av en spesielt presset og usikker situasjon i praksis eller om dette faktisk er et resultat av at de døve studentene er en så liten gruppe og bare i antall utgjør en minoritet blant hørende. De døve trenger kommunikasjonen med de hørende, men får den ikke til å fungere i den grad det er ønskelig. Vi har dermed ingen symmetrisk situasjon som grunnlag for kommunikasjonssituasjonen.

## **2.klasse 2003/2004**

### **Forarbeidet**

Utprøvinga med nettdialog mellom døve og hørende i 2.klasse var knytta til praksisperioder og til tema ”tilpasset opplæring i en inkluderende skole”. Det er 27 hørende studenter og 9 døve studenter i klassen. I 1.klasse har flere hørende studenter gått på tegnspråkkurs for å kunne kommunisere med sine døve medstudenter. Men – slik erfaringene ofte er – oppfattet de fort at tegnspråk var vanskelig å lære, og kommunikasjonen var en stor utfordring. Det utviklet seg fort 2 grupperinger i klassen – en døvegruppe og en hørende gruppe.

Når vi skulle prøve ut nettkommunikasjon, ble det et hovedpoeng å få så likeverdige grupper som mulig mht. antallet. For å tilstrebe det Mead kaller ”univers of discourse” eller ”samhandlingsunivers” blir det et poeng i seg sjøl å ha et mest mulig symmetrisk utgangspunkt. Erfaringene med å ha en lite gruppe døve sammen med en stor hørende skoleklasse, hadde lært oss at minoritetsgruppen mer eller mindre bare ”var tilstede” i majoritetsgruppen. I dialoggruppene valgte vi ut 8 hørende studenter sammen med de 9 døve. De hørende studentene tilhørte pedagogikk lærers (mine) 2 praksisgrupper og ble valgt ut av praktiske grunner. De var verken spesielt interessert i døve studenter eller spesielt uinteressert i døve studenter.

Arbeidet med å motivere begge gruppene til deltakelse ble sett på som en viktig oppgave. Vi trengte studenter som var villige til å delta, men vi presiserte at deltakelse var frivillig. Vi startet med et fellesmøte for alle 17 studentene der målene og intensjonen med prosjektet ble presentert. I tillegg til at målet vårt, bedre kommunikasjon mellom døve og hørende, kom fram, ble også perspektivet læring gjennom skriftliggjørelse vektlagt.

Reaksjonene etter møtet var litt forskjellig for de to gruppene. Døvegruppen uttrykte nyfikenhet og interesse, og som de sa dette blir en utfordring. Samtidig sa de at dette skal vi klare. De hørende studentene var tilbakeholdne og uttrykte litt usikkerhet. Til slutt kom de fram med: "Blir det merarbeid, montro?" Og: "Hvorfor skal akkurat vi delta?" Vi bestemte at alle studentene skulle jobbe med nettkommunikasjon som et arbeidskrav i stedet for et annet arbeidskrav i studiet. Alle studentene ønsket å delta etter den avgjørelsen.

### **Praktisk gjennomføring**

Studentene ble organisert i undergrupper på 2 døve og 2 hørende knytta til et og et praksissted. I tillegg til smågruppene hadde alle sammen en felles nettkafè. Læreren hadde tilgang på alle gruppene og til nettkafeen. De døve studentene hadde praksis rundt omkring i hele Norge – både på døveskoler og på skoler på hjemsteder som hadde døve elever. De hørende studentene hadde praksis på en middels stor, åpen 1-7skole i Trondheim.

Nettkommunikasjonen foregikk mens studentene hadde praksis og hadde som intensjon å utvikle studentenes teoretiske og praktiske kunnskaper om tema tilpasset opplæring. De døve og de hørende studentene hadde dette året praksis på forskjellige tidspunkt. Dette lettet på en måte organiseringen av arbeidet og gjorde kanskje også at det faglige innholdet og utbytte av arbeidet ble bedre? Mens de døve studentene hadde praksis, hadde de hørende studentene undervisning i tema på høgskolen. Praksisperioder er hektiske og arbeidsomme, og det at den ene gruppen ikke hadde praksis, laget kanskje større rom for nettdialog?

Studentene som hadde praksis, hadde den ledende rollen i diskusjonen. De skulle beskrive de didaktiske forutsetningene rundt praksisen så nøyaktig som mulig slik at studentene ved datamaskinene fikk reell kjennskap til dette. Disse nøyaktige, skriftlige beskrivelsene var nødvendige for at medstudenten skulle "se" situasjonen. Denne skriftliggjøringa mener vi i seg sjøl kan være verdifull i praksisstudentenes utvikling. De ble tvunget til å uttrykke hva som var den aktuelle situasjonen og formidle dette til en annen som var signifikant i sammenhengen. I tillegg var studentene i praksis bedt om å formulere problemstillinger ut fra spesielle utfordringer i undervisninga.

Medstudentene ved datamaskinene skulle kommentere, stille spørsmål og komme med reaksjoner på situasjonene beskrevet. De skulle også tilføre teoretiske perspektiv til praksissituasjonene. I en viss grad hadde medstudentene en veilederfunksjon overfor praksisstudentene.

### **Erfaringer**

Prosjektet er i gang og analysen av samtalen er ennå ikke foretatt. Erfaringene beskrevet nedenfor er gjort etter en overfladisk gjennomlesing av dialogen.

Etter den første praksisperioden der de døve var ute i praksis og de hørende kommuniserte fra studiestedet, kan vi oppsummere følgende deltakelse – kvantitativt sett: 15 av 17 studenter i alt har deltatt i dialogen. 1 døv student og 1 hørende student har vært helt fraværende i dialogen. Begge to er menn.

Hva har diskusjonene handlet om? Diskusjonene har dreid seg hovedsakelig om følgende tema:

#### **1. Beskrivelser av praksissituasjonen/ didaktiske forutsetninger**

Beskrivelsene fra praksisstedene var ulike i forhold til hvor grundige de var. Det er tydelig å se at dess grundigere de var, dess bedre ble også den etterfølgende dialogen. Det var også lett å se at hvis det var engasjement på den ene siden av maskinen, smittet det over og påvirket engasjementet på den andre siden. Alle dialogene var karakterisert av de døve studentenes

fortellinger og de hørende studentenes kommentarer og spørsmål. I noen tilfeller kom de med direkte råd til hva studentene kunne gjøre.

## 2. Hvordan arbeide med tilpasset opplæring i klassen?

Dialogene bygget på studentenes klasseromsbeskrivelser og beskrivelser av utfordringer med enkeltelever. Dialogen er karakterisert av at de hørende studentene kommer med oppfølgings-spørsmål i forhold til hva det vil si å undervise døve barn. De uttrykker at de ikke har visst noe om dette før og at nye problemstillinger dukker opp. I tillegg kommer medstudentene ved høghskolen med teoretiske perspektiv.

## 3. Hvordan undervise norsk skriftlig basert på tegnsspråk?

De hørende studentene stilte mange undrespørsmål i et fagområde som var nytt for dem. De så klart for seg vanskene med å undervise i skriftlig norsk – som for dem er basert både på syn og hørsel – bokstav og lyd, når man ikke kunne basere seg på lyd. De spør: Hvordan skal et døvt barn lære seg bokstaven a? Hva gjør dere i klasserommet? Har dere en bestemt fremgangsmåte?

Hvilket skoletilbud er best for døve barn – døveskoler eller skoler på hjemstedet?

Denne diskusjonen ble den mest engasjerte og den mest omfattende mht antall innlegg på forumet. De hørende studentene uttrykte skepsis mot små døveskoler og mot at elever måtte bo på internat. Samtidig så de verdien av å vokse opp i et miljø med felles språk. De døve studentene hadde ikke noen felles bastant oppfatning. De brukte sine egne skoleerfaringer og livshistorier for å belyse og problematisere.

Dialogen kan karakteriseres som autentisk med ekte engasjement. Det var de hørende studentenes nyfikenhet som drev samtalen framover og de døve studentenes vilje til å gi av sine egne liv som skapte kunnskapsutvikling og perspektivutvidelse. Dialogen hadde oppstått spontant mellom deltakerne.

Tema i noen grupper i tillegg:

- *Hvordan kommunisere med tilbaketrunkne barn?*
- *Hvordan bruke nærmiljøet som klasserom?*
- *Hvordan gjøre undervisninga konkret?*
- *Hvordan motivere døve barn til konsentrasjon en hele skoletime når kommunikasjonen er basert på tegnspråk?*
- *Hvordan presentere et tema når du alltid må visualisere?*

## Arbeidet videre

Studentene som går i 2.klasse, er midt inne i prosjektet. De døve og de hørende har skiftet roller. De har i tillegg til dialogen beskrevet over, også nettkommunisert under de hørende studentenes praksis. Denne delen av dialogen er foreløpig ikke analysert og tematisert.

Alle studentene har skrevet logger etter erfaringene med nettdialogen. Loggene er foreløpig ikke behandlet. Vi vurderer om vi skal ha ytterligere informasjonsinnhenting fra studentene om deres erfaringer.

## Spørsmål vi stiller i prosjektet i nåværende fase

Interaksjon mellom en minoritet og en majoritet foregår som regel på majoritetens premisser. Kan nettbasert, skriftlig interaksjon representere et likeverdig og symmetrisk forum for begge grupper?

Er ”døvhets” og ”hørsels” interessante faktorer i den skriftlige dialogen mellom døve og hørende?

Hvordan kan felles erfaringer på den nettbaserte, skriftlige arenaen bidra til å utvikle felles, intersubjektiv forståelse?

I hvor stor grad kjenner de to gruppene den andre gruppens kultur?

Hvordan kan nettbasert dialog bidra til bedre læring for begge gruppene?

Vil nettbasert interaksjon mellom døve og hørende føre til mer interaksjon mellom de to gruppene i klasseromssituasjonen?

Prosjektet vil sannsynligvis bidra til endrede relasjoner mellom deltakerne. Hvilke endringer kan man forvente?

Er det grunn til å tro at interaksjon mellom noen døve og hørende kan påvirke interaksjonen mellom døve og andre hørende studenter i klasserommet?

Er det grunn til å tro at nettdialogen kan influere på atmosfæren i klasserommet?

I hvilken utstrekning kan eller vil prosjektet bidra til inkludering?

## Litteratur:

- Bae, B og Waastad, J.E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforl.
- Bråten, I. (2002). *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures.*: New York: BasicBooks.
- Gudmundsdottir, S. & T. L. Hoel (1999) *Studenter, refleksjon og veiledning gjennom E-post*. Tapir forlag
- Grønlie, S. (1995) *Når noen ikke hører*. Døves forlag
- Illeris, K (1999) *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag
- Klette, K.(red) ( 1998) *Klasseromsforskning på norsk*. Ad Notam Gyldendal
- Ludviksen, S (1999) Informasjons- og kommunikasjonsteknologi, læring og klasserommet. I *Bedre skole* nr. 2 1999 s. 61 – 68
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Moen, B.B. (2001) *Nettbasert kommunikasjon mellom døvestudenter og hørende lærer i faget pedagogikk. HiST ALT NOTAT nr.5 2001*. Skriftserien for Høgskolen i Sør-Trøndelag
- Moen, B.B.(2002). Å undervise døve på høgskolenivå – hvordan kan nettbasert, interaktiv kommunikasjon i undervisning bidra til bedre læring? *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 1/2002
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. I Dysthe, O. (red.) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R.(2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tiller, T. (1999). *Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand :Høgskoleforlaget.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk. En innføring*. Vallset: Oplandske bokforlag.

# Læringspotensial i nettsamtaler : Hvordan utvikles faglige samtaler på nettet, og hva slags rolle skal faglærer spille?

Dagrun Kibsgaard Sjøhelle, førstelektor ved HiST ALT

[Sesjon C1 – Profesjonsforskning]

## Innledning

Ulike nasjonale IKT prosjekt og forsøk har vist at bruken av IKT i undervisning endrer organisering og arbeidsmåter og skaper nye muligheter for læring (ITU 1998). Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) lanserer fra 2004 et femårig program: *Program for digital kompetanse 2004-2008* og retter søkelyset mot to store utfordringer:

- IKT må integreres i læringsarbeidet på en bedre måte enn i dag. Dette fordrer en bedre balanse mellom tilgangen til teknologien og den faktiske utnyttelsen av ny teknologi. Det er en betydelig oppgave for morgendagens utdanning at digital kompetanse inngår som en naturlig og hverdagslig del av læringsarbeidet på alle nivåer i utdanningen. IKT må ikke lenger være en sak for spesielt interesserte.
- Det er nødvendig å vise frem suksessfaktorer, flaskehalsar og de gode eksemplene for utdanningssektoren.

Programmet er sektorovergripende og rettes mot hele utdanningssektoren – dvs. grunnskole og videregående opplæring, høyere utdanning og voksnes læring. (UFD 2004)

Innen både nær- og fjernundervisning har IKT åpnet for en helt ny type samarbeidslæring der *skriftlig kommunikasjon* etter hvert ser ut til å kunne spille en sentral rolle når det gjelder å reflektere over egen praksis i samhandling med andre, og der *åpne læringsmiljø* muliggjør innsyn i egne og andres læringsprosesser på en helt annen måte enn ved tradisjonell undervisning.

Jeg vil i denne studien ta utgangspunkt i *voksne lærerstudenters læring* og forsøke å rette søkelyset på hvordan man ved pedagogisk bruk av et nettbaserte samtaleforum kan skape et *læringsfellesskap* som kan være meningsfullt for de som deltar. I løpet av de tre første årene av et fem-årig, desentralisert allmennlærerstudium har en klasse på 30 studenter produsert til sammen nærmere 26000 innlegg i et asynkront, web-basert diskusjonsforum<sup>59</sup>. Jeg vil gi noen eksempler på hvilke tilnæringsmåter et faglærerteam ved vår høgskole brukte for å få studentene i gang med å bruke samtaleforum som en integrert del av studiet, hva som fungerte mindre bra og hva vi bygde videre på. I dag driver vi flere etterutdanningskurs som bygger på de erfaringene vi gjorde med desentralisert lærerutdanning, og vi konstaterer at bruk av nettkommunikasjon i kombinasjon med samlinger ser ut til å ha vært en suksess så langt.

Jeg bruker begrepene *nettsamtaler*, *samtaler*, og *samtalesekvenser* om de kommunikative handlingene som finner sted i diskusjonsforumet. Det vi vanligvis forbinder med en dialog eller en samtale, er en kommunikasjonshandling som finner sted ansikt til ansikt mellom to eller flere personer i et fysisk og tidsmessig fellesskap og med språket som medium. Tekstmaterialet i min studie følger stort sett de vanlige regler for samtale; noen tar et initiativ, andre responderer. Responsen følges opp med ulike former for tilbakemeldinger, og framdrift skjer

---

<sup>59</sup> I denne artikkelen bruker jeg begrepene diskusjonsforum, kommunikasjonsforum og samtaleforum synonymt om det kommunikasjonsverktøyet som gir oss mulighet til mange-til-mange-kommunikasjon. Begrepet diskusjonsforum er mest kjent, men jeg ønsker å henlede oppmerksomheten på at aktiviteten i et nettbasert forum, der man *skriver* sine innlegg, like gjerne tar preg av samtale som diskusjon. Verktøyet kan organiseres i "rom" og emnetavler.

ved at de som deltar, tilføyer ny informasjon eller stiller spørsmål. Problemer med koherens og kohesjon forekommer, men studentene utvikler strategier for å løse dette.

Innleggene i det samtaleforum jeg her refererer til, er av ulik lengde; fra ett ord til godt over tusen ord, og de inngår alle i en eller annen form for studierelatert samhandling. Hovedsakelig er de knyttet til faglige samarbeidsoppgaver, selv om studentene også bruker samtaleforum til å skape et sosialt fellesskap, der de oppmuntrer og støtter hverandre, trøster og hjelper hverandre og deler små og store gleder med hverandre.

Mitt læringsteoretiske ståsted bygger på at læring er situert (Lave og Wenger 1991: 35) og at læring skjer best når de lærende bruker språket i samhandling med andre. (Vygotsky 1978) Læring er altså en prosess som finner sted i kraft av at de som lærer tar del i sosial praksis og at de endrer eller utvikler egen praksis. I følge nevnte forskere drives læring fram av så vel handling som dilemmaer, og de som deltar i praksisfellesskapet, forhandler om hvordan mening skal forstås. Den svenske læringsforskeren Roger Säljö legger vekt på å skape læringsmuligheter ved at man tar i bruk symbolske og fysiske redskaper og skaper aktiviteter og miljøer der mennesker blir fortrolige med å bruke slike redskaper:

Læring skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser og gjennom kommunikasjon med andre. Vi lærer, tenker og handler i samfunnsmessige praksiser, der vår adferd er integrert i virksomheter og der vi anvender redskaper. Læring handler om å kunne håndtere artefakter i form av symbolske systemer og fysiske redskaper. Det dreier seg ikke så mye om å overføre informasjon, men om å skape aktiviteter og miljøer der mennesker kommer i kontakt med og blir fortrolige med slike kulturelle redskaper. (Säljö 2000)

## **Forskning knyttet til bruk av asynkron nettkommunikasjon**

Her til lands er det lite som er publisert av erfaringer med bruk av samtaleforum i fjernundervisning. Forskning omkring datastøttet samarbeidslæring har i hovedsak dreid seg om mindre prosjekter og laboratorieeksperimenter (Ludvigsen 2000) og har i mindre grad fokusert på samarbeidslæring som har foregått over et lengre tidsrom. Olga Dysthe har studert filosofi-studenters dialoger på nettet og viser hvordan studenter via asynkrone nettdialoger utvider kunnskapsfeltet på et bestemt fagområde. (Dysthe 2002:309ff) Torlaug Løkensgaard Hoel har gjennomført studier der faglærer har veiledet voksne studenter via e-post. (Hoel 2002) Fra Forsknings- og kompetansenettverket for IT i utdanning (ITU) er det publisert flere skrifter som fokuserer på bruk av nettbasert samarbeidsverktøy i ulike sammenhenger. (Wasson og Ludvigsen 2003) (Sandvik, Alant oa 2003)

I forskningsmiljøer som studerer asynkron nettkommunikasjon har man ulike meninger om hva slags betydning faglærers medvirkning i diskusjonsgrupper har. Det finnes dokumentasjon på at lærerens diskursmønster påvirker diskursen som skapes i læringssituasjonen (Ahern, Peck & Laycock (1992:307, Bostad 1999). Finske forskere har pekt på at læreren ved å involvere seg for mye i studieprosessen, kan komme til å bli en hindring i forhandlinger om mening. Jo mer rom læreren gir studentene for å kommunisere egne meninger og utvikle egne tanker sammen med andre, jo mer vil studentene bli i stand til å reflektere over og få perspektiv på egen læring, hevder de finske forskerne (Saarenkunnas, M., et al. 2000). De amerikanske forskerne Curtis Jay Bonk og Kira S King oppsummerer flere studier med at læreren har en viktig rolle i nettkommunikasjon, men at rollen varierer med konteksten (Bonk and King 1998).

Professor Trond Eiliv Hauge som er tilknyttet Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling i Oslo, har siden høsten 2000 ledet et pilotprosjekt med vekt på å implementere nye, IKT-støtta arbeidsformer i den praktisk-pedagogiske lærerutdanningen. Han er opptatt av hvordan teknologien kan brukes til å skape mer studentaktive læringsformer og bidra til å styrke

HiST ALT rapport nr 13 / FoU i praksis 2004 : rapport fra konferansen, 26.-27.04.04

forbindelsen mellom teori og praksis. Han mener at det er som produksjonsredskap og kommunikasjonsverktøy teknologien bør utnyttes bedre i skolen. Mulighetene for læring er større når man aktivt bearbeider og produserer lærestoff sammen med andre enn når man bare forbruker det andre har laget. (Løvhaug i Apollon 2002)

Professor Kirsten Hofgaard Lycke har ledet et nylig gjennomført forskningsarbeid om nettbasert læring i medisinstudiet ved Universitetet i Oslo, og hun er opptatt av at man må planlegge og gjennomføre arbeidet på nettet på en annen måte enn ved tradisjonell klasseromundervisning. Å flytte over metoder og tilnæringsmåter fra det fysiske læringsmiljøet til et virtuelt klasserom gir ikke spesielt godt læringsutbytte. (Nickelsen i Apollon 2002).

Deborah Cooney, som er "the Director of Technology Training ved Park Tudor School" i Indianapolis i Indiana, har gjennomført en studie hvor tiendeklassestudenter brukte IKT-baserte samhandlingsverktøy for å samarbeide om et litterært stykke i faget engelsk. Formålet for studien var å få mer innsikt i om og eventuelt hvordan sosiale interaksjonsmønstre forandret seg når en klasse fikk anledning til å samarbeide i et virtuelt læringsmiljø som besto av diskusjonsforum, vevsider og tilgang til programvare for å lage multimediale presentasjoner på skjermen. Studien hennes viste at kommunikasjonsmønstrene på nettet var annerledes enn i det fysiske klasserommet. Flere studenter ble aktivisert når man supplerte klasseromundervisning med samarbeidslæring i virtuelle rom.

Cooney's analyses demonstrates that these conference tools can result in extended and refined dialogue and enchanted written products, even among students who are normally less successful in the English classroom. (Bonk & King i Bonk & King 1998)

Dansk forskning på feltet har pekt på at det er vanskelig å få til *faglig* samhandling i diskusjonsgrupper på nettet. (Rattleff 2001) I en studie av fjernundervisningstudenters faglige diskusjoner i elektroniske diskusjonsforum argumenterer Pernille Rattleff med at manglende deltakelse har sammenheng med innleggenes *lengde*, med bruk av *adressat*, henvisning til *tidligere innlegg* og hvorvidt innleggene har i seg opplegg til *framtidig kommunikasjon*. Også studentenes *kommunikative profiler*, det vil si om de skriver meldinger med faglig, studie-relatert eller praksisrelatert innhold, eller om de skriver personlige, ikke-faglig relaterte innlegg, mener Rattleff har betydning for hvorvidt innlegg blir besvart.

Mine undersøkelser av fjernundervisningsstudenters samtaletekster peker i retning av at under gitte forutsetninger kan elektroniske samtaleforum være *godt egnet* til å etablere et faglig fellesskap, og at *studentes bruk av et slikt verktøy har sammenheng med hva slags oppgaver som blir gitt og måten arbeidet følges opp på*. Tradisjonelle undervisningsformer basert på forelesninger og øvingsoppgaver gir ikke noe mer læringutbytte om de er distribuert på nettet. De inviterer i liten grad til språklig samhandling, med mindre øvingsoppgavene er av en slik art at de tvinger fram samarbeid i en eller annen form. Fordelen med tradisjonelt oppbygd fjernstudium er at man kan studere hjemmefra og at man får ta en eksamen ved en institusjon som har den type rettigheter. Noe faglig fellesskap der man kan trekke på ressursene gruppen har med seg, er det vanskelig å få til om ikke dette blir lagt til rette og fulgt opp av de faglig ansvarlige. Rattleffs undersøkelse dokumenterer at visse kriterier må være oppfylt for at det skal skapes aktiviteter i samtaleforum. Selv vil jeg hevde at *det er den pedagogiske tilretteleggingen av relevant lærestoff som er den kritiske faktoren når det gjelder å utnytte læringspotensialet i nettbaserte samtaleforum*.

## Dialogens betydning for læring

Et godt læringsmiljø er av avgjørende betydning for hvordan studenter i lærerutdanning gradvis bygger opp sin lærerkompetanse og utvikler en profesjonsidentitet. Språket er de viktigste byggesteinene i læringsmiljøet, og *dialogen* er selve fundamentet studentenes ulike former for språklig samhandling hviler på. *Dialog* er et begrep vi kjenner fra dagligtalen, brukt om muntlig samtale mellom to eller flere personer. Gjennom dialogen kan også kunnskap formidles. For Sokrates var dialogen en grunnmodell for kunnskapsformidling. I ”sokratisk” dialogisk forstand handler dialogen om å finne fram til kunnskap og innsikt som deltakerne allerede har. Spørsmål, svar og refleksjoner skal gjøre ikke-reflektert kunnskap og innsikt tilgjengelig for deltakerene i dialogen (Molander, 1996: 83-87).

Bakhtin anvender dialogbegrepet i vid forstand, idet han hevder at alle ytringer er svar på andres ytringer og er adressive på den måten at de retter seg mot en mottaker og venter en eller annen form for svar. Når studenten skriver, er hun i dialog med seg selv, men også med tekster hun har lest og hørt og skrevet selv, og med de tekstene som medstudenter skaper i interaksjon med hennes tekster. Gjennom dialogen fanger hun opp nye tanker, får prøvd ut sine egne og blir gitt mulighet til å reformulere og videreutvikle egne tanker. I en vanlig studiesituasjon får studenten mange muligheter til faglige dialoger med ulike typer aktører. Her er rom for mangfoldige stemmer og ytringsformer i forelesningssaler, seminarrom og kollokvierom. I biblioteket, på studieloft og i kantine tar samtaler nye retninger og blander seg med nye stemmer. Slik utvikler studenten tankeredit og verktøy for framtidig lærergjerning.

Det er gjennom å ta ordet og ytre seg at individer får vist hvem de er og hvem de vil være. Og det er gjennom språket at de får prøve ut tanker og holdninger, ideer og motforestillinger og kan stille spørsmål og få svar. (Bakhtin 1998) I samhandling med andre studenter, med faglærere og med praksisfeltet prøver studentene ut strategier gjennom mange ulike former for språklige sjangrer; muntlige og skriftlige, og etter hvert også multimodale sjangrer. Slik sosialiseres de gradvis inn i læreryrket. Spørsmålet er om det også gjennom elektronisk mediert språklig samhandling kan skapes et godt læringsmiljø som oppleves meningsfylt for studenter i lærerutdanning. Kan man via nettet etablere et læringsfellesskap som ivaretar personlig vekst og faglig utvikling hos de lærende? Noen av disse spørsmålene forsøker jeg å få svar på i et pågående doktorgradarbeid der jeg analyserer samtaletekster hentet fra lærerstudenters kommunikasjon på nettet over en tidsperiode. Arbeidet har et sosiokulturelt perspektiv med røtter tilbake til Vygotsky, Bruner, Bakhtin, Mead og Wertsch.

## Metode

Jeg vil først forsøke å *gi en beskrivelse* av hvordan et lærerteam ved vår høgskole forøkte å legge til rette for at studentene skulle bruke nettkommunikasjon i arbeid med ulike fag. Deretter vil jeg med utgangspunkt i analyser av noen samtaleforøp forsøke å si noe om mulig læringspotensial i nettsamtaler.

I arbeidet med tekstanalysene har jeg hatt et Bakhtinsk utgangspunkt og forsøkt å *lokalisere* de mange stemmene jeg finner i studentenes ytringer. Jeg er opptatt av hvilke ressurser studentene trekker på når de diskuterer et faglig emne, og hvordan de på ulike måter bruker hverandres ytringer som tenkeredit for å skape ny innsikt og forståelse. Rommetveit understreker betydningen av *intersubjektivitet* (Rommetveit 1974, 1996) i samhandlingsprosesser, og hans tanker om betydningen av å etablere *et midlertidig delt forståelsesrom* underveis i en kommunikasjonsprosess, har hjulpet meg å forstå hvorfor enkelte dialoger har fungert godt som faglig arbeidsredskap for studentene, mens andre dialoger i liten grad har ført studentene videre i sin faglige tenkning. Motsetninger og konflikter i gruppen er en del av



dette bildet, men den spenningen som oppstår gjennom motsetninger, kan også utløse samtaler med stort læringspotensial.

Yet discourse is dialogic not because the speakers take turns, but because it is continually structured by tension, even conflict, between the conversants, between self and other, as one voice "refracts" another. It is precisely this tension - this relationship between self and other, this juxtaposition of relative perspectives and struggle among competing voices - that for Bakhtin gives shape to all discourse and hence lies at the heart of understanding as a dynamic, sociocognitive event. (Nystrand 1997:8)

For å skjønne mer av de prosessene som foregår når studentene samhandler via nettet, har jeg støttet meg på teorier fra kommunikasjonsanalyse og hentet inspirasjon og begreper fra etno-metodologien så vel som fra vanlig samtaleanalyse (CA), kritisk diskursanalyse og psykologisk diskursanalyse. Per Linells perspektiver på samtaleanalyse vært viktig tankeredskap i arbeidet med å systematisere og kategorisere de ulike samtaleforløpene i materialet mitt. Hans begreper tur, initiativ, respons og oppfølging har vært nyttige, selv om samtalen på nettet avviker fra ansikt-til-ansiktsamtale på grunn av faktorer som har med selve mediet å gjøre. Turtaking følger litt andre prinsipper, og det kan av og til være vanskelig å finne ut av hvem som svarer hvem når man blir ivrig og glemmer å adressere meldinga til den man mener skal ha den.

Studentene samtaler med hverandre med det formål å skape mening. Selve mediet; datamaskin i nettverk, måten diskusjonsforum er designet på, åpenheten som gir mulighet for de involverte å følge med i hverandres kommunikative handlinger, osv., er en del av den meningsskapende virksomheten. (McLuhan, 1996, Kress and Van Leeuwen 2001) Analyser av studentenes samtaler må hele tiden ses i sammenheng med konteksten de er skapt i. Å lære via fjernundervisning har sine spesielle implikasjoner. Kommunikasjon via nettbaserte samtaleforum er en ny måte å samhandle på, som stiller studentene (og faglærere) overfor nye problemstillinger og utfordringer.

### **Tilrettelegging av arbeidsprosesser for lærerstudenter. Prøving og feiling**

Gjennom samtaler i et "virtuelt klasserom" var tanken at studentene i vårt studium gradvis skulle sosialiseres inn mot et lærings- og studiefellesskap, og at de skulle veiledes slik at de kunne være ressurser for hverandre i studieprosessen. I starten av studiet var det viktig å få i gang samtaler på nettet og prøve å *modellere autentiske spørsmål* som skulle sette i gang refleksjon omkring undervisningsspørsmål. Faglærererne introduserte spørsmål i et felles grupperom<sup>60</sup> i diskusjonsforum som studentene responderte på. Denne typen strategi førte vel nok til at de fleste ytret seg en gang eller to om et emne, men prosessen lignet svært mye på den tradisjonelle klassesamtalen der læreren setter i scene og styrer virksomheten. På sikt var dette ingen farbar vei, med tanke på å utvikle et studiefellesskap. Studentene var opptatt av å svare på det læreren spurte om, og dialogene var rettet mot lærer – ikke medstudenter. Sporadisk kunne vi oppleve at studentene tok tak i et emne og utviklet det videre, men jobben var gjerne gjort når et innlegg var skrevet som svar på faglærers invitasjon.

Dialogen nedenfor viser et lite forsøk på å trekke forbindelseslinjer mellom teori og praksis i en svært tidlig fase av studiet. Faglærer Dagrun har innledet med et spørsmål om bruk av fortelling i skolen, og Mari er en av dem som svarer. (1) Faglærer prøver å få i gang refleksjon knyttet til begrepet "Tekstskaping". Britt og Hanne bidrar med erfaringer fra sitt praksisfelt.

---

<sup>60</sup> Diskusjonsforumet vi brukte, var passordbelagt. Hvert fag hadde sine egne fellesrom der alle hadde skrive- og leserettigheter. I tillegg ble det opprettet fellesfaglige grupperom for mindre studentgrupper.

1

Hei! Da jeg arbeidet i 1 klassen hadde vi hver morgen en liten runde der alle fikk fortelle litt om hva de hadde gjort, tenkte på eller skulle gjøre. Hvis noen hadde vanskligheter med å finne noe som de syntes var "viktig" nok til å bli fortalt om, oppfordret vi de til å fortelle om de daglidagse gjøremål de hadde hvert med på. Alle dagene ble også oppsumert med en liten fortellingsøkt da vi fylte ut en dagsplan som foreldrene kunne se på. Da fikk alle fortelle hva de hadde gjort den dagen på skolen. Mari

2

Var det slik at elevene dikterte og dere skrev ned hva som hadde skjedd på skolen? Hendte det noen ganger at foreldrene skrev tilbake? Tekstskaping (som vil si at eleven dikterer tekst og får hjelp til nedskrivning av en som er skrivekyndig. F. eks. lærer eller foreldre.) er nevnt som et eget punkt i norskplanen (L-97), og inngår i begynnerundervisning i første klasse. Dagrøn

3

Jeg har vært "skriver" for noen elever. Ofte har det vært knyttet opp til en tegning som de har laget. Eleven forteller meg hva denne tegningen handler om, og jeg har skrevet dette ned ved siden av. Britt

4

I SFO pleier vi av og til å lage tegneserier eller små fortellinger. Elevene dikterer og vi voksne skriver. Her kan vi også lage en felles historie der alle får si en setning hver. I vinter hadde jeg en dramagruppe som lagde eget skuespill. For en åpenbarelse av fantasi - jeg var mektig imponert. Vi har hatt fremvisning for foreldrene som nok ble veldig overrasket, og ikke minst veldig stolte av sine små poder. Hanne

Samtalen fortsetter ved at Mari svarer på faglærers spørsmål og bringer inn flere momenter knyttet til begynnerundervisning, som andre i sin tur responderer på.

Bakhtins ideer om flerstemmighet er tydelig i dette lille utdraget. Vi ser at studentene henter inspirasjon hos hverandre og bygger aktivt på andres innlegg når de skriver innlegg selv. De går med andre ord inn i tankene og ideene til hverandre og skaper utvidet mening sammen i interaksjonen.

Etter hvert laget vi mer komplekse oppgaver som så ut til å engasjere noen aktive studenter, men som så ut til å skremme bort andre. De studentene som ikke deltok ved selv å skrive, hevdet at de lærte mye ved å *lese* andres innlegg. (Her er det helt klart læringsgevinst å hente i forhold til tradisjonell klasseromsamtale. Innleggene er skriftlige, og de kan hentes fram og leses i etterkant av samtalen som har foregått på nettet. Tekstene kan sågar bearbeides og brukes i nye sammenhenger i fagtekster og lignende.) Også lesingen er en dialogisk prosess idet studentene får ny næring til egne tanker, men læringspotensialet i diskusjonsforum ble, etter vår mening, ikke godt nok utnyttet ved at noen skrev mens andre bare leste.

Studentene var flinke til å komme med innspill hentet fra praksisfeltet, og de delte gjerne erfaringer derfra med hverandre gjennom samtaleforum. Ikke minst bisto de hverandre med metodiske opplegg. De var imidlertid skuffet over at *faglærer* i liten grad responderte direkte på den enkeltes innlegg, og ga uttrykk for dette. De ønsket tilbakemelding fra den de anså som mest kompetent til å gi den. (I det tradisjonelle klasserommet ville de i det minste ha fått et blick eller et nikk tilbake som viste at faglærere hadde *sett* dem.) På nettet holdt imidlertid faglærer seg i bakgrunnen for å gi *studentene* mulighet for å vise seg fram og gi dem autoritet. I den grad faglærer gjorde seg gjeldende, var det i form av spørsmål eller med henvisning til litteratur.

## Samarbeid i mindre grupper

Faglærerinitierte oppgaver av typen spørsmål-svar, viste seg å fungere greit som en introduksjon til å ta i bruk et samtaleforum, men i lengden appellerte ikke denne undervisningsformen. Lærerteamet som hadde ansvaret for tilrettelegging av det desentraliserte allmennlærerstudiet, forandret etter hvert strategi og la til rette for ulike typer oppgaver studentene skulle løse i samarbeid i mindre grupper. Flere av disse oppgavene var tverrfaglige med utgangspunkt i Problembasert læring (PBL). Studentene måtte diskutere seg gjennom ulike faser av en

arbeidsprosess og legge fram forslag til løsninger for hverandre før de gikk sammen om å utforme felles framlegg i form av vevsider, rapporter, video eller andre typer dokumentasjon. Studentene arbeidet sammen i grupper på fire i egne virtuelle grupperom der bare de selv og faglærerne hadde skrive- og leserettigheter. På den måten ble flere studenter ansvarliggjort, og terskelen for å skulle skrive og gi uttrykk for tanker og meninger ble litt mindre.

De første PBL-arbeidene ble gjennomført av studentene uten at faglærerne grep inn i særlig grad underveis i arbeidet. Studentene lærte mye om det å være lærer, om planlegging av undervisningsopplegg, om samarbeid, gruppeprosesser og om hvordan man bruker IKT som verktøy i arbeidet med å presentere faglig lærestoff. Ikke minst lærte de hvordan de kunne bruke IKT som medium for å formidle hverandres praksiserfaringer. I tredje studieår viste denne arbeidsformen seg å være meget vellykket. Studentene brukte samtaleforum til utveksling av faglige synspunkter på høyt nivå, og de var i stand til å integrere teori og praksis på en forbilledlig måte.

### **Arbeid med tekster i små og store ”rom”**

Som norsklærer var jeg opptatt av at studentene skulle være i dialog med hverandre om og med *tekster*. Skriftlige tekster, muntlige tekster og multimodale tekster. Tekster fra fortid og nåtid, skrevet av kjente og ukjente forfattere og for mange formål. Via datamaskinen var det lett å få tilgang til tekster og dele tekster med hverandre. Det var enkelt å bearbeide tekst og ikke minst hadde man et medium som tillot lek med tekst, eksperimentering og presentasjon av tekst på nye måter. Gjennom arbeid med konkrete tekster måtte studentene lese seg opp på fagteori og ta i bruk fagtermer. Slik videreutviklet de sin metaspråklige kompetanse samtidig som de skaffet seg tekstkompetanse til bruk for arbeid med tekster på alle trinn i grunnskolen.

Det virtuelle fellesrommet ble arena for *presentasjon av ferdige tekster*, elevtekstanalyser og analyser av andre typer fakta- og fiksjonstekster. Her ble faglærerrespons lagt ut, på tekster som studentene hadde utarbeidet i fellesskap, her kunne studenter lære av å lese hverandres tekstutkast og studere og sammenligne lærerrespons. Fra fellesrommet ble det lagt lenker til studentenes egne nettpresentasjoner som også handlet om tekster. En av arbeidsoppgavene i norsk var å skape nettsteder for å presentere barne- og ungdomslitteratur. Studentene samarbeidet med studenter utenfor eget lærested og ble nødt til å bruke nettet på en helt ny måte (Otnes og Sjøhelle 2002). Denne typen aktivitet førte til mange og lange samtaler på nettet, eksperimentering med form og utprøving av multimodale sjangrer.

Pensumlitteraturen var en viktig basis for samtalene i forum. Ofte ble man enige om å lese noe på forhånd før man begynte å samtale om et emne – andre ganger startet man med ”idemyldringssamtaler” og ”fylte på” med pensumstoff etter hvert. Uoverensstemmelser ble ofte løst ved at man gikk til pensumlitteraturen og prøvde å finne svar.

Mine undersøkelser av har imidlertid vist at det tar tid å utvikle god nettkommunikasjon. Selv om organisering av studenter i grupper i mindre rom førte til mer aktivitet hos hver enkelt student, viste analysen av tekstmaterialet at studentene i starten av studiet brukte mer tid til å presentere egne synspunkter på emner de diskuterte, enn å ta tak i synspunkter hos hverandre og utvikle dem videre. Dette endret seg da de begynte å bruke diskusjonsforumet på en mer synkron måte. Samtlige av våre grupper valgte etter hvert å ha faste møtedager på nettet og satte gjerne av et par-tre timer en fast ukedag til samhandling om studiene. Gjennom en kombinasjon av synkron og asynkron kommunikasjon utviklet og vedlikeholdt studentene et stabilt praksisfellesskap gjennom studiet.

## Rom for uenighet?

Studentene arbeidet i grupper og brukte samtaleforumet til å utvikle felles kunnskap om ulike emner. Å *innlede* til samtale gikk nærmest av seg sjøl når studentgruppene hadde fått en oppgave å løse i fellesskap og en ramme for arbeidet. Innledningen var ofte av sosial karakter, man sier noe om status for egen studieprosess, stiller spørsmål av typen "Hva gjør vi?", eller konstaterer at "Nå må vi komme i gang". Som regel startet den faglige delen av samtalen med at en av studentene hadde lest et eller annet om det aktuelle emnet. Noen andre kommenterte, assosierte til egen praksis og fulgte på med ny informasjon. Dermed var samtalen i gang. Ganske tidlig i prosessen tok studentene selv initiativ til å oppsummere hva som var kommet ut av samtalen. Dette hjalp dem når de skulle fortsette arbeidet i senere økter.

Å *gi respons* på hverandres skriftlige tekster var en aktivitet man fra faglærerhold mente måtte øke studentenes tekstkompetanse og forberede dem for lærergjerningen. Responsarbeid på individuelle tekster eller på tekster andre grupper hadde skrevet så etter hvert til å fungere godt. Problemene oppsto når man sammen var ansvarlig for et produkt som skulle legges ut på nettet og leses av alle, både medstudenter og lærere

Utdraget som følger aktualiserer en ny type problemstilling som oppstår når studentene har samarbeidet om et emne og utviklet kunnskap i fellesskap. Resultatet blir gjerne sammenfattet av en student og legges ut på nettet slik at faglærere og medstudenter kan lese og gi tilbakemelding. Sammenfatningen er altså både et individuelt bidrag og resultat av et felles produkt. Dette viser seg å skape problemer når gruppa skal gi respons på sammendraget:

Gruppa består av til sammen fire studenter; Hanne, Nina, Guri og Ane. Hanne legger ut teksten til gjennomsyn i kollokviégruppa og ber om respons.

Her kjem samanfattinga. Kan vi legge den ut slik på fellesforumet? Attachment: [fellesarb.doc](#)  
Hanne

De tre andre gir på forskjellige forsiktige måter uttrykk for hva de ikke er helt fornøyd med, og utkastet blir noe forbedret. Guri er imidlertid enda ikke helt fornøyd og kommer med et redigeringsforslag. Hanne føler seg litt støtt og mener de andre like gjerne kan ta over. Det blir litt småprat fram og tilbake for å reparere og forklare. Man kommer ikke særlig mye lenger med teksten, men det oppstår en generell diskusjon om respons i kjølvannet av uoverensstemmelsen, som oppsummerer mye av det studentene har lært om å gi og motta respons.

Ane skriver:

Når eg har hatt arbeidet med å samanfatte eit svar, har det alltid vore under forståinga av det var eit førsteutkast som eg la ut for respons. Og respons er å kommentere det som er bra og det som kan gjerast for å få svaret enda betre. No har vi gitt respons på det Hanne har gjort, og då synest eg at du Hanne, skal ta den på alvor og nyttiggjere deg den for at svaret VÅRT skal bli betre. Erfaring frå i fjor var at det ikkje alltid var like artig å gje respons som førte med seg at den som hadde skrive teksten måtte gå inn i den og skrive om att delar av den. Eg veit ein gong så hadde eg sagt fleire gonger i frå om noko, og skrivaren retta opp att delar av teksten. På andreutkastet såg eg enda fleire ting som burde rettast opp att, men eg tenkte ved meg sjølv at det måtte vere måte på kritikk. Difor sa eg ikkje meir. Da vi fekk att oppgåven, fekk vi anmerkningar om det som eg ikkje "våga" seie frå om. Respons er ikkje kritikk, men påpeiking av ting som bør gjerast anerkjente. Guri har brukt mykje tid på å kome med kommentarar til ting som kan gjerast betre, så desse ynskjer eg vert teke til følge av den som har ansvaret denne gongen for å samanfatte oppgåvesvaret. Ane

Hanne problematiserer hvordan det er å få det hun oppfatter som negativ respons, og i hennes svar ligger kanskje noe av kjernen i uoverensstemmelsen: Respons fra en *medstudent* blir oppfattet på en helt annen måte enn respons fra *lærer*.

Som du seier Ane så skal ein respons vere å kommentere det som er bra og kva som kan gjerast for å få svaret betre. Når eg da får ein slik respons frå Guri, så får eg ikkje lyst til å gjera noko meir. Der er det berre negative bemerkningar og eindel småpirk, og den måten det er gjort på synest eg ikkje noko serlig om. Det ser jo ut som det er respons frå ein lærar, og eg synest ikkje nokon av oss skal heve seg over nokon annan i gruppa.

Det er greit å få kommentarer på det ein gjer, men å settja inn kommentarer slik Guri har gjort, tar motet frå meg.

Sorry Guri. Hanne

Guri svarer:

For det første, Hanne, så var det ikke bare negative kommentarer. På forumet har jeg skrevet at jeg likte oppsettet ditt blant annet. For det andre, responsen er stort sett gitt i spørsmålsform som er etter responsoppskrift. For det tredje så er ikke vi skolebarn. Hadde du vært en elev på barneskolen hadde min respons vært en helt annen. Hvis du har lest Frøydis Hertzbergs artikkel om respons, så står det at den ikke utelukkende trenger å være fokusert på det som er bra eller positivt.

Det er nok delte meninger blant de faglærte her etter det jeg har forstått, men konklusjonen er at responsen ikke utelukkende trenger å være positiv. Det negative bør balanseres opp mot det som er positivt, det er riktig. Her har jeg ikke vært så nøye på balanseringen, det er mulig at det har blitt mer negativt enn positivt. Men å si at det positive er helt fraværende er en sterk overdrivelse. Da tenker jeg ikke på rettelser av det grammatiske som jeg skriver om i et eget avsnitt.

"Respons bør ikke gis på en tekst eleven anser seg ferdig med"(Frøydis Hertzberg). Du ba om kommentar ved å stille spørsmål. Det var da rimelig å anta at du ikke anså deg ferdig med den. " Å ha tekstkunnskap betyr å vite noe om hva som gjør en tekst god og en annen dårlig"(Frøydis Hertzberg)

Alle holder vi nå på å lære oss noe om tekstkunnskap. Hvis vi ikke skal kunne ta imot respons, god eller dårlig, på en konstruktiv måte, kommer vi aldri til å lære oss det. Det er mulig at min respons ikke er slik du mener en respons skal være. Men, igjen, vi er da voksne. Da må det da gå an å si det, istedenfor å si at jeg bare må ta over. (...) Guri

Diskusjonen aktualiserer med all tydelighet hvilke problemer studentene vil kunne komme opp i som lærere når de i framtida skal arbeide med prosessorientert skrivepedagogikk, der elevrespons inngår som en viktig del. Måten responsen blir gitt på, har mye å si for mottakeren. Den viser også at å gi respons på et arbeid studenter/elever var felles om, *og som skulle legges ut på nettet*, skapte en problemstilling som var ny for studentene. De var alle ansvarlige for det felles produktet, som ikke bare skulle leses av en faglærer, men også av alle medstudentene. Selve *medieringen* aktualiserte nye problem knyttet til responsarbeid.

Dette var spørsmål gruppa ikke hadde tatt opp til diskusjon før, men som den konkrete situasjonen tvang dem til å løse. Gjennom diskusjonen fikk de satt ord på sterke følelser knyttet til det å være ansvarlig for et gruppeprodukt, og de fikk begrunnet hvordan respons kunne gis og mottas. Motsetninger kan sette følelser i sving, men det krever mer av deltakerne å argumentere for noe det er uenighet om enn å si seg enig i det andre har sagt. Å gi støtte til å kunne mestre uenighet og siden hjelpe hverandre til å komme videre i læringsprosessen, er en del av den stillasbyggingen som studentene etter hvert lærer seg gjennom skriftlig samhandling på nettet.

### **Kollektiv stillasbygging**

Å bygge støttende stillas i form av veiledning og hjelp er en viktig funksjon faglærer har. Stillasmetaforen har utgangspunkt i studier som er gjort i asymmetriske undervisningssituasjoner der den mer kompetente veileder andre. I en artikkel om responsamtaler utvider Torlaug Løkensgard Hoel stillasbegrepet til også å omfatte *kollektiv stillasbygging*, der elever fungerer som gjensidige stillas for hverandre. Fordi de stiller med ulike kompetanse på mange

forskjellige områder, kan de hjelpe hverandre, være modeller for hverandre og gjensidig støtte opp om hverandres læringsprosesser. (Hoel 2001: 285)

Faglærers form for stillasbygging kan, etter min mening, skje i diskusjonsforum i form av oppmuntrende underveismeldinger og inngripen når det ser ut til å være tydelige behov, men veiledning bør i størst mulig grad være knyttet til de tekstene studentene leverer som *resultat* av et felles diskusjonsarbeid. For mye inngripen i studentenes tankeprosesser fører fort til at studentene blir avhengig av faglærerens synspunkter på dette og hint og hindres i å utnytte de ressursene de selv har med seg inn i læringsprosessen. Det må derimot utvikles strategier slik at studentene kan være støttende stillas for hverandre. Studentene må læres opp til å bli kompetente andre for hverandre. Det gjør de best ved at de får konkrete oppgaver som går på å veilede hverandre. I våre norskfaglige studietilbud inngår responsarbeid som en viktig del av den kompetansen studentene skal utvikle underveis i studiet. Å kunne gi respons på medstudenters tekster er et ledd i en slik utvikling. I tekstutdraget som er referert ovenfor, kan det ses ut som kollektiv stillasbygging ikke fungerte spesielt godt for alle, og det tok forholdsvis lang tid før studentene lærte seg teknikker for samhandling som fungerte. I dette tilfellet løste studentgruppa problemet med responsgivning over en kopp kaffe da de møttes på samling. I de videre samtalene på nettet så jeg at de la mer vekt på å bekrefte hverandre positivt enn de hadde gjort før, og samarbeidet fungerte bedre videre i studiet.

## Oppsummering

Nettsamtaler kan, under gitte forutsetninger, være et viktig ledd i å utvikle et meningsfullt læringsmiljø for studenter. Interaksjonsmønsteret i de nettsamtalene jeg analyserte, viste at studentene bygde på hverandres kunnskap og tilførte hverandre ny kunnskap ved å hente ressurser fra egen undervisning i grunnskolen, fra samtaler med lærere, fra pensum og fra Internett og andre kunnskapskilder. For å få til mest mulig aktiv samhandling kombinerte studentene synkron og asynkron kommunikasjon.

Interaksjonen viste at studentene utviklet strategier for kollektiv stillasbygging. De bekreftet hverandre direkte og indirekte. De viste hverandre nye tilnæringsmåter i arbeidet med å utvikle undervisningsopplegg, utarbeide tekstanalyser, drøfte elevtekster og utforske veiledningsstrategier.

Bruk av diskusjonsforum kan med fordel inngå som en obligatorisk del av et studium, og faglærere må stille arbeidskrav som betinger aktiv deltakelse fra alle. Frivillig deltakelse vil fort føre til at bare de mest entusiastiske, og de som liker å skrive, deltar.

Arbeidsoppgavene må være av en slik art at samarbeidet blir meningsfullt og at studentene får mulighet til å utnytte det læringspotensialet som hver av dem har i sitt eget nære læringsmiljø. Autentiske arbeidsoppgaver som krever samhandling og refleksjon i fellesskap bør kunne ut i et eller annet fellesprodukt som gruppa har et kollektivt ansvar for. Slike arbeidsoppgaver må foregå innenfor faste rammer med hensyn til tidsbruk.

For store grupper kan føre til at enkelte passiviseres. Å være aktive *skrivere* gir mer læringsutbytte enn om man bare leser. Grupper på fire – seks er etter min mening ideelt for samarbeidsprosjekter. Faglærer følger med i arbeidsprosessen og svarer på spørsmål eller bidrar med teoristøtte, men holder seg mest i bakgrunnen for å gi studentene autoritet i samhandlingsprosessen.

Studentene må få mulighet til å arbeide i mindre grupper i rom som er lukket for andre enn gruppa og faglærerne. Fellesrom kan supplere grupperommene. Her legges ferdige tekster og

respons på tekster. Her kan man også organisere ”seminarer” der faglærere kan bidra mer aktivt. Fagdiskusjoner gir ofte mest utbytte når flere (enn bare fire) tar aktivt del

Gjennom skriving i ulike former for nettbaserte samtalerom tilfører studentene hverandre nye perspektiv på temaer som de samarbeider om – slik blir den virtuelle læringsarenaen et flerstemmig klasserom med potensial for læring.

## Litteraturliste

- Alant, L, Engan, B. Mfl. (2003) *Samhandling med, foran og via skjermen. Småskoleeleven på vei mot digital kompetanse*. Oslo: ITU, Unipub AS
- Apollon, nr. 1 (2002). Digital læring. Temanummer, Universitetet i Oslo
- Bakhtin, M.M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Adriane forlag.
- Bonk and King (1998). *Electronic Collaborators. Learner-centered Technologies for Literacy, Apprenticship, and Discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Bruner, J. (1986). *Actual Mind, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av Dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar. I L. S. Evensen, & T. L. Hoel (red), *Skriveteorier og skrivepraksis* (s. 45-77). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag
- Dysthe, O. (2002). Dialogperspektiv på elektroniske diskusjonar. I Dysthe (red) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstract forlag
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hoel, T. L. (2002). Interaksjon og læringspotensial I samtalegrupper på e-post. I Ludvigsen, SR, Hoel, TL (red) 2002. *Et utdanningssystem i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kress, G and Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London, New York: Arnold, Oxford University press
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue*. Philadelphia: John Benjamins B. V.
- Ludvigsen, S.R, Hoel, T.L. (red) 2002. *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- McLuhan, M. (1966). *Understanding media: The Extensions of Man*, New York, McGraw-Hill
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Nunn, C. E. (1996). Discussion in the college classroom: Triangulating observation and survey results. *Journal of higher education*, 67, 23 – 26
- Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York and London: Teachers College, Columbia University
- Otnes, Hildegunn og Dagrund K Søyhelle (2002). Samhandlende tekstskapning. *Norsklæreren* nr. 4, 2002
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Søyhelle, D. K. (2001). *Norsk på nett. Tilrettelegging, utprøving og veiledning knyttet til norskfaget i IKT-støttet desentralisert lærerutdanning*. Trondheim: HiST skriftserie
- Utdanning- og forskningsdepartementet (2004). *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Oslo
- Vygotsky, L (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press
- Wasson, B og Ludvigsen, Sten (2003) *Designing for Knowledge Building*. Oslo: ITU, Unipub

# "Det va øran æ hi glømt av!" Tegneprosesser i barnehagen, språk, speil og modell som stillas i 3 – 5 åringers nærmeste utviklingszone

En sosiokulturell analyse

Nina Scott Frisch, Høgskolen i Nesna [Sesjon C2 – Fag- og yrkesdidaktikk]

Øyet kan se, hånden kan røre seg. Forholdet mellom øyet og hånd er vesentlig, ikke bare for handling men for tenkning. (Loris Malaguzzi oversatt av Karin Wallin (oversatt fra svensk av undertegnede))

Kvalitetsutvalget foreslår i sin innstilling (NOU 2003:16) en tilnærming i innhold mellom barnehage og skolen, og det arbeides med å flytte ansvaret for barnehagesektoren fra Barne- og familiedepartementet til Utdannings- og forskningsdepartementet. Vi kan ane konturene av et paradigmeskifte fra et hovedfokus på omsorg og frilek til læring. Dette er ikke ukontroversielt. Et uttrykk for dette ser vi i bladet "Utdanning" nr. 24 - 2003 under artikkeloverskriften "Mistenker ønske om skolemetoder i barnehagen". Spørsmålet om hvorvidt fri lek og planlagte læringssekvenser kan forenes som lystbetonte aktiviteter har vært og er fortsatt en utfordring i barnehagen (Rammeplanen 1995/1996). Kan vi definere didaktiske tilnærminger som i sin form sikrer barnehagens særpreg og samtidig gir rom for en mer systematisk tilnærming i innhold mellom skole og barnehage? Erfaringene jeg viser til nedenfor illustrerer hvordan dette kan løses gjennom beskrevne pedagogiske tilnærminger i fagemne tegning.

Dette paperet presenterer en undersøkelse der en barnesentrert pedagogisk tilnærming utvikler seg til øvelser i sakstegning, også kalt observasjonstegning/iakttagelsestegning. Denne uttrykksmåten er med andre ord en form for klassisk tegneundervisning i barnehagen fra det jeg velger å kalle et barnesentrert pedagogisk ståsted. Med barnesentrert pedagogisk ståsted menes her å planlegge og gjennomføre undervisning ut i fra barns egne perspektiv eller barns egen kultur (Halldèn 2003). Hvordan er dette mulig? For å kunne svare på dette er det nødvendig å gi noen opplysninger om bakgrunnen for undersøkelsen som datamaterialet er hentet fra:

I 1997 startet Fylkesmannen i Nord Trøndelag ved Aud Eli Kristoffersen<sup>61</sup>, barnehagenettverket "På glitterjakt i Nord-trønderske barnehager", der undertegnede deltok som en av ressurspersonene. Barnehagepersonalet i Nettverket hadde (og har) som mål å lære seg å bruke pedagogisk dokumentasjon som redskap for å utvikle pedagogisk praksis. De ønsket å bruke video- og kassettopptak, nedtegnelser, skisser og barnetegninger som utgangspunkt for økt innsikt i barn og barndom og egen praksis. Pedagogisk dokumentasjon blir en slags forskende tilnærming til hverdagslivet i barnehagen utført av barnehagepersonalet. Samlet ble dette datamaterialet en kilde til videre forskning i barnehagen og i høgskolen.

I løpet av en to måneders periode arbeidet en barnehage i nettverket med temaet "Meg selv". To dager i uka, ca. 2 – 3 timer pr. dag (formiddag eller ettermiddag) ble brukt på temaarbeidet i denne perioden. Ca 200 tegninger ble samlet inn av barnehagepersonalet. De er laget av 25 barn på to avdelinger (18 barn fra storavdelingen og 7 barn fra lilleavdelingen).

Datamateriale ble gjennomgått med tanke på å sortere ut de observasjonene som klart viste hvordan barn "fanger" en form de ser på, den øye-hånd koordinerende prosessen (dvs. å se på

---

<sup>61</sup> Nettverksleder Aud Eli Kristoffersen, undertegnede og barnehagepersonalet har sikret innhenting av skriftlig tillatelse fra barnas foreldre i den aktuelle barnehagen til ikke å anonymisere respondentene i denne undersøkelsen.



et objekt – tegne objektet). Dette har jeg valgt å kalle at barnet får visuell kontroll over objektet det tegner.<sup>62</sup> 45 tegninger var skapt i en kontekst der det ble registrert at barna har brukt visuell kontroll. Disse ble kategorisert for å belyse spørsmålet:

*Hva er særtrekkene ved 3 – 5 åringers læringskultur i visuell kontroll?*

I etterkant av temaarbeidet ble personalet intervjuet av undertegnede med personalets data-materialet som grunnlag for spørsmål, diskusjon og oppsummering (Frisch 1998). Prosessen barnet arbeider seg igjennom for å fange formen de ser, er interessant fordi den forteller oss noe om deres egne læringsstrategier, og hvordan de bruker tilrettelagte læringsstrategier. Med ”tilrettelagte” mener jeg strategier med læring som mål, gjennomtenkt og gjennomført av voksne. Denne artikkelen analyserer representative eksempler, en fra hver av de tre kategoriene som ble til under databehandlingen. Eksemplene viser ulike trekk ved 3 – 5 åringers læringsstrategier. Disse sees på som en del av en større læringskultur som også inkluderer de tilrettelagte læringsstrategiene. Når barn på eget initiativ bruker de tilrettelagte læringsstrategiene, defineres de som en del av barns læringskultur.

## Teori

Samtiden framhever individets betydning innen visuell kunst, mens historien viser i større grad ulike bildekulturers betingelser, utvikling og særtrekk. I vår nære historie har vi lagt større vekt på barnetegningen som individuelt uttrykk enn som øvelse og sosialisering inn i et felles bildespråk, en felles bildekultur. Vi har tilrettelagt undervisning ut i fra denne vurderingen. Lowenfeld & Brittain (1947/1973) analyserte og sorterte i sin tid flere tusen barnetegninger for å finne særtrekk ved ulike stadier i barns tegneutvikling. Dette forskningsarbeidet var i sin tid banebrytende og har hatt stor betydning for didaktisk tenkning i USA og Europa. I ettertid kan man se av databehandlingen at sosial påvirkning ikke ble identifisert som en variabel, fordi forskerne i utgangspunktet ikke så dette som en signifikant kategori. Spørsmålet ”hvor kommer formene fra?” ble ikke stilt. Det var en selvfølge at det var en del av en indre biologisk utvikling. Men spørsmålet ”hva er norm av særtrekkene ved formene som tegnes?” ble besvart. Kontekstuelle analyser (dvs. barnetegningsanalyse med situasjons- eller prosessbeskrivelse og eventuell dialog) av mange barnetegninger gjennomført av forskerparet Wilson & Wilson (1977) har kartlagt barns læringsstrategier i tegning, og viser at mange læringsprosesser er sosiale, dvs. et produkt av individets direkte interaksjon med omgivelsene. Barn lærer å tegne av hverandre og ved å se på andres bilder. Dette betyr ikke at det ikke er store individuelle forskjeller i løsningene eller tegningene. Ut i fra Wilson & Wilsons forskning er det nærliggende å tolke deres funn i lys av sosiokulturell teori og med disse teoretiske brillene se på tegneprosesser og produkt hentet fra hverdagen i barnehagen.

Ifølge sosiokulturell teori er det unike ved menneskelig utviklingshistorie bruken og utviklingen av redskap og tegn. Dette kalte Vygotsky høyere mentale funksjoner. Teoriens kjerne er at relasjonen individ/historisk - sosial kontekst er uatskillelig, det ene fenomenet kan ikke forstås uten det andre, og overføring av kunnskap om bruken av redskap og tegn er et sosialt og kulturelt fenomen (Vygotsky 1978).

---

<sup>62</sup> Er ”visuell kontroll” et godt begrep? Det kan diskuteres, men foreløpig har jeg ikke funnet noe bedre. Dette begrepet er utledet av Gardners (1980) begrep *visual motor control* og Gullbergs (1995) bruk av *visuellmotorisk kontroll*. Disse begrepene gjenspeiler den øye-håndkoordinerende prosessen barn bruker når de ser på formen de tegner (på arket). Jeg bruker en forenkling av de overnevnte begrepene for å beskrive observasjonstegning, dvs. prosessen ”se på et objekt (i virkeligheten) – tegne et objekt (på arket). Det er med barnets prosesser som utgangspunkt begrepet brukes. *Det er barnet som til enhver tid kontrollerer (mestrer) formen de ser på gjennom sine ”tegnspor” ut i fra rammen for sine muligheter.*

Neo-vygotskyaneren Cole (1995) forklarer begrepet *kultur* som syntesen av alle redskaper og tegn, også kalt artefakter. Begrepet ”tegn” omfatter og det verbale språket. Han forklarer begrepet ”redskaper” som et aspekt ved den materielle verden, noe som blir brukt i menneskelig handling ved ulike former for samhandling med det fysiske og sosiale miljøet. Ulike artefakter er utviklet og brukes av en gruppe mennesker som ut i fra dette har en felles kultur. All menneskelig aktivitet som tar i bruk artefakter benevnes som *mediert handling* (Wertsch 1998). Ser vi tegning ut i fra dette perspektivet er blyanten et historisk kulturelt utviklet redskap som brukes til mediert handling, dvs. å tegne. All mediert handling uttrykkes i det sosiale rom.

Vygotsky definerer tegning som en del av barnets lek (Vygotsky 1978). Etter hvert får tegnet på papiret en symbolsk betydning, det blir gitt et navn og blir det Wilson & Wilson (1977) kaller et figuralt tegn<sup>63</sup>. En tegning av en sky er et tegn for en sky. De kategoriserer skyen som et naturlig tegn, og tegningen av en sky som et kunstig tegn. Begrepet kunstige tegn deles inn i kategorier. Kunstige visuelle tegn, deriblant tegning benevnes som figurale tegn. Vi kan si at figurale tegn er grafisk tale som baserer seg på verbal tale. I tegneprosesser bruker førskolebarn ofte det Vygotsky kalte *egosentrisk tale* (Vygotsky 1987). Egosentrisk tale er den verbale overgangsfasen barnet befinner seg i mellom *sosial tale* og *indre tale*, det er en form for selvinstruksjon. Barnet strukturerer selv sin tegneprosess og beskriver hvordan sporene på papiret skal være og hva de tegner. Fordi mennesket er i stand til å bruke språket som et verktøy for *selvinstruksjon* av vanskelige oppgaver, kan de regulere egen tegneadferd (selvregulering) (Vygotsky 1978).

I følge sosiokulturell teori skjer læring i en sosial kontekst, hvor dialogen/språket spiller en viktig rolle i læringsprosessen. Først møter vi erfaringer i en sosial ekstern setting, i samarbeid med andre mennesker, på det intermentale planet. Etter hvert internaliseres erfaringer individuelt til det intramentale planet (Vygotsky 1978). Det skjer en intern rekonstruksjon av en ekstern operasjon definert som internalisering. *Det er viktig å presisere at barnet under internaliseringsprosessen ikke plasseres i rollen som passiv mottaker, men tvert imot er aktiv samarbeidspartner i denne prosessen.* Å stimulere til læring, dvs. at erfaringer utvikles fra det intermentale planet i en ekstern, sosial setting til det intramentale planet som internalisert kunnskap, er en sentral utfordring for pedagogen. Ut i fra Vygotskys analyse av læringsprosesser er det flere faktorer som må til for at erfaringer i den eksterne sosiale kontekst kan bli internalisert. En av faktorene er ulike former for støtte i det Vygotsky kaller *den nærmeste utviklingssonen*.

Den nærmeste utviklingssonen defineres som området som ligger i mellom den aktuelle utviklingssonen og den potensielle utviklingssonen. Læringsprosesser begynner i barnets *aktuelle utviklingszone* (Vygotsky 1978). Den aktuelle utviklingssonen (eller det aktuelle utviklingsnivået) er det nivået barnet fungerer på uten støtte. Læring skjer i det Vygotsky kaller den *nærmeste utviklingssonen* dvs. i fasen eller avstanden mellom den aktuelle

---

<sup>63</sup> Dvs. på amerikansk *configurational signs*. Jeg har valgt å kalle dette *figurale tegn*. Man kunne brukt begrepet formale tegn. Jeg får assosiasjoner til begrepet formaleestetikk som har et fagteoretisk innhold – som tar for seg formfags grunnleggende alfabet for formgivning. Det blir derfor bundet, og assosieres med helt konkret bruk av lover og regler knyttet til den profesjonelle formgivningsprosessen. Dette blir noe ”strengt” i denne sammenhengen. Man kunne også brukt begrepet figurative tegn. Ordet figurativ blir for meg belastet med en historisk bruk av begrepet figurativ kunst, dvs. å ligne noe – og gjerne ligne noe mest mulig. (se neste side). Configurational betyr tilpasset form. Jeg bruker figural-begrepet slik det brukes i musikk, figural musikk – dvs. formet musikk, i motsetning til metrisk musikk. Begrepet figurale tegn reflekterer derfor en modellert, tilpasset figur – en friere men likevel bestemt form. Figural-begrepet gir etter min mening plass for individets tolkning av figuren som tegnes.

utviklingssonen og den potensielle utviklingssonen. Den *potensielle utviklingssonen* er så langt barnet kan komme i sin utvikling på et gitt tidspunkt, med støtte. Støtten kan være en annen mer kompetent person eller andre hjelpemidler. Flem (2000) forklarer Vygotskys begrep ”nærmeste utviklingssone” som et dynamisk sensitivt område der barnets ferdigheter utvikles sammen med mer kompetente andre.

Wertsch (1998) har videreutviklet Vygotskys teori ved å innføre begrepet *intersubjektivitet*. I prosessen mot et nytt aktuelt utviklingsnivå må den mer kompetente andre og barnet komme fram til intersubjektivitet, dvs. en slags felles temporær virkelighetsforståelse, før oppgaven kan løses og man kan komme videre. Han legger vekt på kompleksiteten i utviklingen av intersubjektivitet i den nærmeste utviklingssonen, og innfører benevnningen *motstand*. Motstand kan være et fokus som synliggjør ”skjulte” visuelle språk dvs. figurale tegn og læringsstrategier som tilhører barnekulturen. Dette fokuset kan hjelpe oss til å se en motsats til voksenkulturens forestillinger om hvilke læringsstrategier barn bruker og hva barnetegning skal være (Opphus 1984).

Wertsch (1998) støtter seg på Bakhtin (1981) når han argumenterer for at de dialektiske prosesser<sup>64</sup> driver fram ulike språk. Alle språk forholder seg til sin spesielle sosiale kontekst og inneholder fortid, nåtid og framtid. Når Bakhtin setter språket i en historisk og sosial kontekst, hevder han at enhver ytring er relatert til fellesskapets ytringer, dvs. til andres ytringer. I enhver ytring finnes tidligere ytringer og kimen til framtidige ytringer i det sosiale rom. Tegning kan sees på som en ytring. Ut i fra Bakhtins teori bærer den i seg fellesskapets tegninger. I tegningen vil vi da finne tidligere tegninger, den nåværende tegning og kimen til framtidige tegninger (Wilson, Hurwitz og Wilson 1987). Bakhtin hevdet i sin teori at enhver ytring er halvparten din egen og halvparten andres. Ut i fra dette kan vi si at en tegning tilhører barnet, og samtidig tilhører fellesskapet.

*Pedagogisk stillas* er en metafor hvor pedagogisk støtte, i dette tilfellet fra førskolelæreren i barnets nærmeste utviklingssone, sammenlignes med bruken av stillas i byggfaget, utviklet av Wood, Bruner og Ross (1976). Stillas brukes når håndverkeren skal bevege seg fra et nivå til et annet for å gjennomføre nødvendige byggetekniske oppgaver. Ved hjelp av stillaset kommer håndverkeren lenger enn han ville ha klart uten disse støttestrukturene. Håndverkeren flytter stillaset når arbeidet er ferdig, og skal begynne å arbeide på et nytt område. Overført til en læringssituasjon blir stillaset å tilby fysiske og mentale støttefunksjoner slik at barnet kan gjennomføre oppgavene den står ovenfor. I prosessen med å mestre arbeidsoppgaven taes stillaset gradvis ned til målet er nådd, dvs. at barnet mestrer oppgaven alene, uten støtte. Da kan stillaset flyttes til nye oppgaver (Wood, Bruner og Ross 1976, Bruner 1985). Det essensielle her er at barnet får støtte når det selv utforsker noe og trenger støtte (Flem 2000).

Sett i sammenheng med praksis omfatter begrepet ”den nærmeste utviklingssonen” flere mulige pedagogiske strategier der målet er å støtte barn slik at de når fram til nye aktuelle utviklingsnivåer hvor kompetansen er internalisert. Tharp & Gallimore (1988) beskriver seks støttestrategier som stillas i den nærmeste utviklingssonen: Modellering, forsterking, å gi respons, instruksjon, å stille spørsmål og kognitiv strukturering (styrt oppdagelse). Dette er en del av de tilrettelagte læringsstrategiene, lærerens planlagte strategier som er en mulig del av barnets læringskultur. Som nevnt tidligere, *strategiene blir en del av barnets læringskultur, hvis barnet aktivt tar disse i bruk*. Tre av Tharp & Gallimores strategier i den nærmeste

---

<sup>64</sup> Hegel: tese – antitese = syntese, som igjen produserer ny antitese, dvs. teorien om motsigelser som drivkraften i all utvikling. Her vil det si: ytringer skapes i en sosial kontekst, sammen med andre ytringer. De utvikler og farger hverandre, og skaper nye ytringer.

utviklingssonen er relevante i denne sammenhengen: modellering, å gi respons og styrt oppdagelse.

*Modellering* er å gi mulighet for imitering og kopiering. Denne metoden har vært brukt innen visuelle kunsthøgskoler i flere århundrer. Ifølge Wilson & Wilson (1977) er det denne strategien barn selv ofte finner fram til uten at denne presenteres for dem som en bevisst pedagogisk handling. Barn kopierer andres figurale tegn som en måte å tilegne seg kompetansen som ligger i å tegne dette bestemte figurale tegnet.

*Respons* er tilbakemeldingene barn får av hverandre og av førskolelæreren og som fungerer i en sosial setting. Å gi respons vil si å oppmuntre og veilede barnet i tegneprosessen. Det handler først å fremst om å sikre de gode prosesser barnet er inne i. Å framheve gode eksempler ut i fra de kulturelle normer innen de forskjellige kulturelle sosiale grupperingene, virker modellproduserende. Det er med på å skape modeller som kan imiteres, eller andre kan la seg inspirere av dem. Her kan førskolelæreren rose og dermed forsterke visuelle modeller eller modeller for læring. Disse modellene er ikke nødvendigvis de samme som barnet / barnekulturen verdsetter, jfr. Wertsch's begrep *motstand*. Førskolelæreren kan rose tegninger som etter hennes/hans mening preges av individuelle kreative løsninger. Barnet kan likevel oppleve sin egen tegning som rar, eller mislykket ut i fra sine forbilder. Og omvendt, førskolelæreren kan framheve og demonstrere forbilder som barnet ikke opplever som sine uttrykk. Pariser (1999) hevder at i barns utvikling av visuelle symbol, spiller de verdier det kulturelle fellesskapet har, en viktig rolle for hvordan systemer med visuelle symbol utvikles. Han hevder at voksnes aksepterte visuelle symbol og den kunstretning disse verdsetter er med på å forme barns visuelle utviklingsprosesser og produkt. Fotografiapparatet ble oppfunnet som redskap for å fange en visuell virkelighet på midten av 1800-tallet. Da kom impresjonismen og ekspresjonismen som kunstretning med det spontane, sanselige og visuelle produkt som nye verdier verdsett i det voksne kulturelle fellesskapet (Danbolt 1997, Gombrich 1979, Gerhardus 1979). Å tegne "virkelighet" stod ikke lenger i fokus. Pariser konkluderer med at de visuelle verdiene vi har på et makroplan har betydning for hvordan vi ser på barns tegninger/tegneprosesser i et mikroplan. Dette støttes også av forskningen til Fineberg (1995), som analyserer det moderne kunstneriske uttrykk ut i fra barnetegningens formspråk. Med andre ord, vi verdsetter og gir positiv respons, ut i fra vår bildekulturhistorie, på det "barnlige" i barnetegningen og framhever dette uttrykket som gode modeller.

*Kognitiv strukturering* er definert som to ulike strukturer. Den aktuelle struktureringen her er å gi barn mulighet til å oppdage/skape seg egne forståelsesstrukturer, en form for *styrt oppdagelse*. Ved at førskolelæreren gir en helhetlig, åpen og mer generell beskrivelse av kjernen i aktiviteten, finner barnet fram til egne spesifikke forståelsesstrukturer knyttet til den aktuelle læringssituasjonen (Tharp og Gallimore 1988). Denne strategien brukes mye i barnehagen - som når barn på eget initiativ tegner til eventyr lest opp av voksne. Andre eksempler er barn som jobber med overordnede tema og problemstillinger initiert av voksne, der barna utforsker mulige løsninger på spørsmål ut i fra egne strategier.

Som nevnt innledningsvis er tegningen et utgangspunkt for visualisering av kulturelle og individuelle spor. Den sosiokulturelle teoretikeren Zinchenko (1985) drøfter i sin artikkel "Vygotsky and the units for analysis of mind" forholdet mellom interne prosesser og ekstern handling. For å belyse dette komplekse fenomenet foreslår han å lete etter indre mentale komponenter i ekstern handling. Vi kan si at tegning er en ekstern handling hvor vi kan søke etter interne mentale prosesser. Her vil være læringsprosesser påvirket av kulturelle og individuelle faktorer. Noen av de kulturelle faktorene vil være internaliserte, og på denne måten individualisert i følge Vygotsky som beskriver den intermentale – intramentale prosessen som individuell. Og noen av de individuelle faktorene vil komme til uttrykk eksternt i en sosial kontekst og bli en del av denne sosiale settingen.

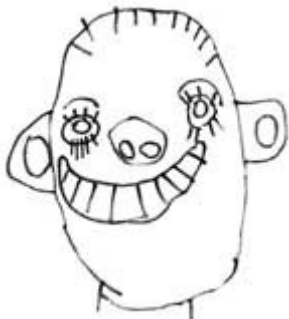
Neo-Vygotskyanerne Holland, Lachicotte, Skinner og Cain (1998) anvender begrepet "figured world" for å beskrive kulturelle regler og forestillinger som styrende for adferd innenfor en definert gruppe mennesker i en definert situasjon. Hvilken logikk fungerer et kulturelt fellesskap ut i fra? Eller "what is figured?" – som betyr: Hva er tenkt i dette kulturelle fellesskapet? Deres bruk av begrepet er nyttig når kulturer skal beskrives og kulturelt betingede prosesser skal identifiseres. Hvilke sett av tenkte regler finnes i forhold til læringsstrategier i tegning i denne aldergruppen? Hvordan bruker barn i denne aldergruppen et tenkt, dvs. et tilrettelagt læringsmiljø? Eller som det formuleres innledningsvis som et ledende spørsmål: "Hva er særtrekkene ved 3–5 åringers læringskultur i visuell kontroll?"

### Dataanalyse fra et sosiokulturelt perspektiv

Data er som allerede nevnt hentet fra barnehagenettverket "På glitterjakt i Nord-trønderske barnehager". Hver høst har barnehagepersonalet initiert temaet "Meg selv" som ramme for oppstart av barnehageåret ved lilleavdelingen (0 - 3 år). Dette temaarbeidet følges opp av storavdelingen (4 – 6 år). Temaet er satt inn fordi pedagogene har gjennom en årrekke observert hvor fokusert barn er på seg selv og hverandre når de begynner nye i barnehagen. Målsetningen er at hvert enkelt individ blir synlig i barnehagen og får presentert andre barn rundt seg. Barnet har et tilrettelagt miljø hvor voksne har satt opp speil, tegnebord og blyanter flere steder på avdelingen. Temaet "Meg selv" bearbeides i samlingsstunder i løpet av temaperioden. Aktivitetene er mange og varierte: Ungene forteller om seg selv, de utforsker mennesket som fenomen med ansikt, mage, fingre og tær ved hjelp av ulike media som tegning, leire, sangleker og rollelek. Pedagogene bruker Tharp og Gallimores (1988) strategi *styrt oppdagelse* for å oppmuntre til tegneaktivitet. Tema og tilrettelegging av miljøet gjør at mange barn finner fram til egeninitiert tegneaktivitet. Med "egeninitiert" menes her en aktivitet som kommer i gang uten verbal instruksjon fra voksne. Dokumentasjonen omfatter også en tegnesituasjon fra storavdelingen (4 – 6 år). Denne tegne-prosessen presenteres fordi barnet selv forklarer at hun har sett etter et annet barn og lært seg en "mal" for hvordan hun tegner. Som et eksempel på barns egne læringsstrategier er dette interessant.

Jeg vil presentere tre tegneprosesser. Disse er representative for tendenser i datamateriale. Det er Aleksander 4 år, Dafina 3,6 år og Malin 5,1 år sine tegninger og dialog som er utgangspunktet for å belyse spørsmålet jeg stiller meg: "Hva er særtrekkene ved 3-5 åringers læringskultur i visuell kontroll?"

*Aleksanders tegning.* Aleksander (4) setter seg foran speilet og tegner seg selv:



"Det va øran æ hi glømt av!" (legger til ørene)  
-"Nånn uinner har æ" (tegner øyevippene sine)

Konteksten Aleksander tegner i er skissert ovenfor. Aleksanders tegnehandling er egeninitiert. Han tegner seg selv, konsentrert og fokusert på streken og arket. Så ser han opp, og inn i speilet og oppdager at han har ører og øyevipper ("nånn uinner, har æ"). Dette er egne

oppdagelser eller korrigeringer, som kommer til uttrykk i en form for monolog, eller *selvinstruksjon*, i spenningsfeltet mellom indre og ytre tale (Vygotsky 1978). Selvinstruksjonen eller *egosentrisk tale* springer ut av et samspill mellom indre språklige prosesser og ytre visuelle stimuli (speilet, tegningen) som han bruker aktivt. Samspillet mellom det Zinchenko (1985) kaller interne prosesser (språklig selvinstruksjon) og eksternt handling (bruk av ytre visuelle stimuli) trer klart fram.

At Aleksander bestemmer seg for å tegne, for så å gjøre disse oppdagelsene, er en del av hans individualitet, en del av hans unike personlighet. Hans strek, dvs. trykket på blyanten og formsikkerhet i strekføring er en del av hans finmotorikk. Men redskapene og læringsstrategiene han tar i bruk, er kulturelle og består av følgende særtrekk: 1) Han bruker tegning med de kulturelt skapte redskapene blyant og papir, som en del av oppdagelsesprosessen. 2) Han har fått anledning til å øve seg og har tegnet før, noe som påvirker hans sikre strek. Å gjøre tegning til en viktig del av barndommen er et vestlig kulturfenomen. Vi legger stor vekt på tegningen i den europeiske og amerikanske læringskulturen. Barn skaper bilder og fortellinger, og forberedes til å kunne uttrykke seg skriftlig. 3) Han bruker et tilrettelagt miljø som er en del av et pedagogisk redskap skapt av mennesker rundt ham. Pedagogisk tilrettelegging er et kulturelt utviklet redskap, et tankegods bygd på et kulturelt betinget verdigrunnlag og på kulturelt betingede erfaringer. I denne sammenheng er det naturlig å trekke inn Coles (1995) definisjon av en kultur som syntesen av alle redskaper og tegn (artefakter) tilgjengelig for en gruppe mennesker.

Aleksander bruker speilet som stillas. Speilet hjelper han å se det han vil ha med av detaljer, men ikke husket når han tegnet med blikket ned på arket og tegningen. Speilet hjelper han å få med flere nyanser i tegningen. Speilet blir et hjelpemiddel som beveger Aleksander inn i den nærmeste utviklingssonen. Han utvider sin kunnskap om seg selv og hodet sitt. Denne kunnskapen vil, etter flere gjentakelser, bli internalisert og dermed bli en del av det Vygotsky kaller en ny aktuell utviklingszone. Aleksander har fått større visuell kontroll over ansiktet / hodet sitt som figuralt tegn, dvs. som spor på papir eller som tegning fordi han aktivt bruker speilet. Vi ser også hvordan tegneprosessen og speilet blir oppdagelsesredskap. Vi kan si at tilrettelegging for observasjon, er en læringsstrategi som Aleksander aktivt tar i bruk. Vi kan definere observasjon som en forutsetning for å ta i bruk læringsstrategien modellering. *Observasjon* i speil blir hans egen læringsstrategi, og dermed en del av hans læringskultur. Dafinas tegning. *Dafina (3,6) sitter foran et speil og tegner seg selv. Hun snakker med en voksen.*



Dafina: "Æ tegne mæ sjøl, æ"

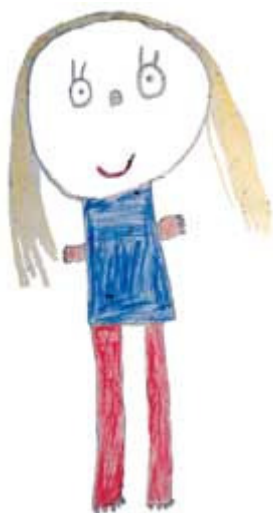
Dafina: " Sjø strekern, ka det heite?"

Voksen: " Det heite øyevippa"

Dafina: "Sjø teinnern!" (tegner tenner i munnen)

Fordi Dafina sitter og snakker med en voksen, introduseres et nytt element i denne tegneprosessen, *en kompetent person* (se Vygotsky 1978 om den mer kompetente andre) som kan hjelpe Dafina når hun trenger det. Hun har noen å spørre i den dynamiske oppdagelsesprosessen hun er inne i når hun tegner ansiktet sitt. Wells (1985, 1999) omfattende forskning viser at optimale språkopplæringsvilkår for førskolebarn er å få utforske egeninitierte tema gjennom dialog med voksne og andre barn. Wells kaller dette "dialogic inquiry" eller *dialogisk utforskning*. Akkurat som Aleksander oppdager hun nye elementer av ansiktet sitt fordi hun støtter seg til speilet, men i tillegg er hun nysgjerrig på begrep, hun vil vite hva strekene over øynene heter. Språklig og tegnefaglig befinner Dafina seg i den nærmeste utviklingssonen. Hun ser at hun har øyevipper, og plasserer disse som streker i tegningen, og hun lærer seg begrepet ved å spørre en voksen. Ved å bruke speilet og dialogen med en kompetent person utvikler hun *både* sitt ordforråd og sin tegning. Hun bruker den tilrettelagte læringsstrategien "å gi respons". Dvs. at å være i dialog med en mer kompetent andre blir en del av Dafinas egeninitierte læringsstrategi, og dermed en del av hennes læringskultur.

*Malins tegning.* Bildet viser Malins (5,1) tegning av seg selv.



Malin sier:

- "Stort hode"
- "Må ha store øya"
- "Knappnese"
- "Sånn tegne Kristin prinsessa"
- "Sånn, også 1-2-3-4-5" (teller fingre)
- "Hvor skal beina være?"
- "1-2-3-4-5"
- "Egentlig skulle jeg hatt på kjole, men jeg har jo bukser i dag"
- "Røde bukser har jeg i dag, se den buksa! Den blei fin."
- "Jumperen skal være blå. Det er noe som mangler"
- "Sånn"
- "Og, og .....munn"
- "Nå har jeg røde legger"
- "Nå skriver jeg navnet mitt"

Malin sitter sammen med en gruppe andre barn på storavdelingen. Hun snakker delvis med de andre barna i gruppa, og delvis med seg selv. Tegningen hennes av seg selv (for etter hvert skjønner vi at det er seg selv hun tegner) tegnes etter en modell. Hun har tidligere lært å tegne prinsesser ved hjelp av strategien *modellering* (Tharp and Gallimore 1988). Hun tegner seg selv slik Kristin (ei jente hun kjenner) tegner prinsesser, med stort hode, store øyne og

”knappnese”. Hun bruker hukommelsestegning, eller en slags internalisert prinsessesmal, som egentlig skulle hatt på kjole, og justerer denne slik at den passer til henne slik hun ser ut i dag (”egentlig skulle jeg hatt på kjole, men jeg har jo bukser i dag – røde bukser har jeg i dag”). Hun kombinerer modellen eller malen med visuell kontroll. En kontekstuell observasjon (den røde buksa hun har på seg denne dagen) tegnes inn i en internalisert form som tidligere er lært gjennom visuell kontroll. Hun bruker en sosialt lært mal for så å justere denne individuelt. Malen hennes (Kristins prinsesse) kan vi si er en del av en bildekultur. Vi har sett denne standarden for ansikt og kropp før. Malin lærer av et annet barn og av en større bildekultur. Men Malin viser og sin individuelle visuelle oppmerksomhet ved å justere malen slik at den blir mer lik henne selv. Tegningen preges av hennes individuelle strek, hun fargelegger sikkert og dekkende. Men hennes strek har også en sosiokulturell historie, jfr. analysen av Aleksanders tegning.

Malin bruker det Nyborg (1990) kaller Grunnleggende Begreps-Systemer (GBS) når hun modellerer verbalt formene og fargene hun tegner. Begrepene hun bruker er ord vi bruker for å beskrive formale fenomen. Nyborg opererer med ulike kategorier grunnleggende begrep som størrelse, rund form og farge. For å kunne bruke dem som en del av et læringssystem må de forstås, dvs. at *intersubjektivitet*, eller en felles forståelse, er en forutsetning for å bruke begrepene som instruksjon og som her, selvinstruksjon. Hun beskriver seg igjennom prosessen med å tegne det figurale tegnet for seg selv ved å bruke foruttrykk som ”stort”, ”store” og ”knappnese” (en nese som er rund som en knapp). Hun teller fingre og tær og viser mengdeforståelse. Hun kan navn på farger, hun gjenkjenner dem og velger å gjengi rødfargen i sin egen bukse.

Malin har lært å tegne prinsesser av Kristin. Hun husker Kristins mal for prinsesse, som hun gjentar, og hun justerer malen og bruker visuell kontroll i tegneprosessen ved å bytte ut kjole med rød bukse. Bakhtin (1981) setter språket i en historisk og sosial kontekst, han hevder at enhver ytring er relatert til fellesskapets ytringer, dvs. til andres ytringer. Malins tegning av seg selv er hennes uttrykk, samtidig som tegningen bærer preg av fellesskapets uttrykk. Vi finner Kristins prinsesse i Malins tegning av seg selv. Kristins prinsesse er tydelig inspirert av tegneseriefikurur, og varianter av prinsessemalen til Kristin finnes som en kjent figural ytring i det større fellesskapet. Vi ser at Malin egeninitiert bruker læringsstrategien modellering uten at den er tilrettelagt. Modellering er en del av Malins læringskultur.

## Oppsummering av dataanalyse

Vi kan oppsummere dataanalysen ved å prøve å svare på spørsmålet:

*Hva er særtrekkene ved 3-5 åringers læringskultur i visuell kontroll?*

Materialet viser at:

1. *Observasjon* er en læringsstrategi som aktivt taes i bruk. Observasjon av modell (se seg selv i speilet, se på andre barns tegninger) dvs. modellering, blir barnets egen læringsstrategi, og dermed en del av dets læringskultur.
2. Barnet bruker aktivt den tilrettelagte læringsstrategien ”å få respons”. Dvs. at å være i *dialog* med en mer kompetent andre blir en del av barnets egeninitierte læringsstrategi, og dermed en del av dets læringskultur.
3. De overnevnte punktene realiseres i hovedsak innenfor rammen av læringsstrategien *styrt oppdagelse*.



Fordi barnet i tegnesituasjonen utfordres til større visuell kontroll, ser vi at de verbale ytringene knyttet til tegneprosessen fokuserer på den tegnetekniske og begrepsmessige siden ved tegneprosessen. Ut i fra datamateriale kan det synes som om fortellingen, fantasien, dramaet og det tegningen skal uttrykke ikke får stor ”verbal” plass i tegneprosessen. Hopperstad (2002) viser i sin avhandling hvordan tegningen utvikles sammen med språket. I denne symbiosen av tegning og fortelling skaper barnet mening, det dannes ett helhetlig uttrykk. Eksempler fra datamaterialet brukt i denne artikkelen viser at hvis fokuset er å få kontroll over form, fokuserer fortellingen som er knyttet til tegningen på dette. Hopperstads datamateriale viser at hvis fokuset for tegningen er et eventyr, en erfaring, eller et egenkomponert dramaforløp, vil meningen, dvs. symbiosen av tegning og fortelling, preges av det.

## Drøfting

Bae (1984) viser i sin rapport fra praksisfeltet hvordan tegnesituasjoner er kilde til barns utfoldelse intellektuelt, emosjonelt og sosialt. Tegningen og tegneprosessen blir med andre ord et slags avtrykk av individet og dets sosiale og kontekstuelle relasjoner og en katalysator for emosjoner, kunnskap, sansning, oppdagelser, fortelling og erfaring. Vi kan definere voksne, andre barn og barnehagens materielle miljø som det sosial-kontekstuelle i barnehagen. Spenningene mellom individet og det sosial-kontekstuelle har vært og er en grunnleggende kilde til debatt i det pedagogiske, nærmere bestemt didaktiske miljø. Denne sosiokulturelle dataanalysen viser paradokset i at først gjennom fokusering på det sosial – kontekstuelle, trer det individuelle, det unike, fram. Studier med et sosiokulturelt fokus, slik som her, viser fellestrekk i symbolbruk og læringsstrategier, men viser og det unike i at bare individet er i en sosiokulturell interaksjon med omgivelsene ut i fra sitt ståsted. Ingen har akkurat din sosiale og kulturelle historie. Den må, ut i fra sosiokulturell teori, være individuell og unik selv om den kan ha mange felles trekk med andre ved å være i interaksjon med andre, slik Bakhtin (1981) hevder. Uttrykket, her tegningen, som skapes får derfor et kollektivt kulturelt preg, og et individuelt preg. Dette aspektet illustreres også godt i kassustudiene til Holland, Lachicotte, Skinner og Cain (1998).

Eisner (1991), drøfter i sin bok ”The enlightened eye” det han kaller ”academizing kindergarden” eller på norsk akademisering av barnehagen. Han argumenterer for systematisk å imøtekomme barns naturlige behov for å lære innen visuelle fag, også i barnehagen. Motargumentet for dette har vært at en slik pedagogikk akademiserer barnehagen for på denne måten å ta fra førskolebarn det særegne ved å være barn i lek. Systematikken i nettverksbarnehagene består av temaarbeidet ”Meg selv”, tilrettelegging av miljøet med spill, tegneredskap lett tilgjengelig, og bruk av læringsstrategien *styrt oppdagelse*. Vernet om førskolealderens særegenhet som en arena for lek står sterkt i Norden. Vi er inne på et ømtålig tema når vi tilrettelegger for en form for klassisk tegneundervisning i barnehagen. Dataanalysen viser at med et barnesentrert pedagogisk ståsted som plattform oppnår barnet visuell kontroll over det figurale tegnet for hode - kropp ut i fra de utviklingsmessige mulighetene barnet til enhver tid har.

Aleksanders og Dafinas tegneprosesser er selvstyrte og som uttrykk, genuint individuelle. Lowenfeld og Brittain (1979) kaller utviklingsstadiet Aleksander og Dafina befinner seg på for rablestadiet (2 – 4 år). Ifølge Lowenfeld og Brittain prøver ikke barnet å kopiere visuell form og det er først i førskjemastadiet (4 – 7 år) at barnet tegner mennesket. I denne sammenhengen må det sies at Lowenfeld og Brittain data er fra 40-50-tallet. Men disse stadiene er en del av et forskningsbasert pensum i norsk lærer- og førskolelærerutdanning. Gjennomgående viser datamateriale fra nettverket en sikkerhet i streken og detaljrikdom i uttrykk som vi kan se springer ut av et sosialt kontekstuellt pedagogisk fokus. Dafinas nysgjerrighet på detaljer som ”øyevipper” og ”teinner” i en alder av 3,6 år øker bare tegningens individuelle, ekspressive

uttrykk. De fleste pedagoger vil forbinde disse med gode barnetegninger, dvs. tegninger som preges av hvert enkelt barns individuelle løsning og som uttrykker det genuint ”barnlige”. Aleksander og Dafina tegner etter eget initiativ menneske med stor detaljrikdom, og de ligger langt foran sin ”kategori” – rablestadiet. Kellogg (1970) har studert et stort antall tegninger produsert av 2 – 5 åringer. Hennes meget interessante teori utviklet gjennom et stort kvantitativt og kvalitativt forskningsarbeide inneholder følgende: Barns tegneutvikling preges av en lineært ordnet medfødt progresjon uavhengig av den visuelle verden. Denne progresjonen består av ”urformer”, dvs. grunnleggende rableformer og etter hvert former som sirkler, kors osv. I sin avhandling ”Analyzing children’s art” (1970) trekker hun paralleller til keltisk, norrøn og inka-kulturenes bruk av lignende symbol. Kellogg legger vekt på at barnet ikke legger noen mening i symbolene. Disse ligger inne i barnet som et arketypisk, allmennmenneskelig grafisk repertoar. Drivkraften til å tegne er en universell lyst til å oppfatte form og skape form. Ifølge Kellogg produserer barn i 2 – 3 års alderen nesten alltid abstrakte bilder. Dafinas tegneprosess blir et innlegg i debatten. Hun er tre og et halvt år og viser som nevnt ovenfor, en egeninitiert nysgjerrighet på å skape meningsfulle visuelle symbol for den virkelige verden, eller det Wilson & Wilson kaller figurale tegn.

Datamaterialet viser og at det meningsskapende i selve tegneprosessen fokuserer på det visuelle, dvs. hvordan hodet ser ut, ikke på å fortelle en fantastisk historie. Noen vil hevde at prosessen å tegne sitt eget hode i seg selv er en fantastisk historie. Men dette viser at fokuset for tegneaktivitet i barnehagen bør preges av variasjon, dvs. å unngå ensidighet, slik at det fabulerende, fantastisk fortellende i barns tegneuttrykk får god plass. Pedersen (1999) viser gjennom sitt forskningsarbeide at den fabulerende fantasitegningen får en sikrere strek og større detaljrikdom når barnet i sin læringshistorie veksler fokus mellom fabulerende fantasitegning og tegneprosesser der visuell kontroll står i sentrum. Dette er og personalets erfaring. Personalet ved barnehagen poengterer i oppsummeringen av temaarbeidet at tegningene barna hadde produsert når de brukte visuell kontroll hadde et større detaljnivå i forhold til tegninger de tidligere hadde sett barna tegne. Detaljnivået på f. eks. det figurale tegnet for hode ble overført til fantasitegninger eller fortellende tegninger.

Malins tegning, vil enkelte pedagoger hevde, er det Køhler og Pedersen (1978, 1981) kaller en ”klisjé”. Hennes barnekultur verdsetter Kristins mal for prinsesse, det er derfor hun har lært seg den. Malin er stolt av at hun kan den. Å tegne seg selv ut i fra en annen persons mal, som i dette tilfelle Kristins prinsessemal, vil nok i noen barnehager representere en form for *motstand* (Wertsch 1998). Ut i fra et sosiokulturelt ståsted, vil pedagogen kunne fokusere på hennes sikre form- og fargebeherskelse og klare læringsstrategier. Pedagogen vil se Malins evne til og glede seg over å klare å sosialisere seg inn i sin bildekultur ved å tegne slik hun gjør. At vi som reflekterte voksne stiller oss kritiske til ulike sider ved kjønns sosialiseringen gjennom stereotype bilder av hva jenters tegneuttrykk skal være, er en sak for seg. *Her* er fokuset på Malin som *tegner*.

I datamateriale har jeg ikke funnet en gutt som har tegnet seg selv ut i fra en ”prinsemal”. Å være opptatt av prinsesser er ikke uvanlig blant jenter på ca. 5 – 6 år. Vi kan derfor si at for Malin på 5,1 år spiller kjønn en rolle i valg av figurale tegn/modeller. Kristin tegner prinsesser på denne måten. Malen er en del av en jentekultur. Spiller alder en rolle? Dafinas (3,6) tegning av sitt hode og Aleksanders (4) tegning av sitt hode indikerer ikke umiddelbart noen kjønnsforskjeller. Begge tegningene er et resultat av tegneprosesser hvor visuell kontroll taes i bruk. Minsker kjønnsforskjellene i tegneuttrykket når barnet ikke bruker sosialt lærte modeller? Det er ikke usannsynlig, selv om det er grunn til å tro at objektene barnet er motivert til å tegne også etter hvert kan bli styrt av interesser basert på kjønns sosialisering, og som kjent, utvikler kjønns sosialiseringen seg med alderen.

Det kan også settes spørsmålstegn ved hvorvidt læringsstrategien *styrt oppdagelse* kan sies å oppmuntre til det jeg her kaller egeninitiert handling. Kan barnas tegnehandlinger være egeninitierte og samtidig styrt? Med styring menes at det er voksne som har som ”figured” eller tenkt strategi, som pedagogisk mål gjennom tilrettelegging å stimulere barna til tegneaktivitet hvor de bruker visuell kontroll. Jeg tolker læringsstrategien *styrt oppdagelse* som så åpen at vi snakker om en tilrettelagt inspirasjon og å gi en mulighet for handling, dvs. å tegne. Fraværet av verbal instruksjon fra andre i initiering av tegnehandlinger er og en indikator på at tegneaktivitetene her, med bruk av visuell kontroll, kan kalles ”egeninitiert”. Fra pedagogens ståsted er det viktig at utfordringene ligger innenfor barnets potensielle utviklingszone. For barna er det viktig at tegneprosessen oppleves som en lystbetont utfordring. Og tegnematerialet viser at de barna som bruker visuell kontroll, lykkes i å skape figurale tegn som berikes med flere detaljer, ut i fra deres utviklingsnivå.

Med andre ord, undersøkelsen viser at tilrettelegging for observasjonstegning i barnehagen blant 3–5 åringer vil være å følge barnegruppas egen læringskultur i tegning.

## Metodiske refleksjoner

Jeg har ikke som utgangspunkt et fokus på kvantitative problemstillinger. Men det er helt klart at i løpet av dette lille prosjektet dukket det opp spørsmål jeg ville få svar på gjennom kvantitative undersøkelsesmetoder. For eksempel kom det fram under intervjuet med barnehagepersonalet at erfaringene deres fra dette temaarbeidet var at den generelle tegneaktiviteten blant barna *økte* når det ble tilrettelagt for at barna kunne arbeide seg igjennom prosessen med å få økt visuell kontroll over objekter de er opptatt av ellers i barnehagehverdagen. Denne erfaringen er didaktisk viktig. Data som kommer fram bør kunne danne grunnlag for en større undersøkelse der kvantitative data innhentes fra et større antall respondenter. 25 barns tegninger er for lite til å kunne gi svar som skal indikere generelle tendenser av mer kvantitativ karakter blant barn i barnehagen i dag (Ilstad, 1989). Nye spørsmål oppstår: Er det noen få ”tegneflinke” barn som tegner mye ved denne kontekstuelle pedagogiske tilretteleggingen, eller er det en jevn økning i tegneaktivitet hos de fleste barna? Hva vil ”økt” si? Hva er gjennomsnittsproduksjonen av tegninger for et barn i barnehage i Norge i dag over et gitt tidsrom? Er det aldersforskjeller, kjønnsforskjeller?

Selve nøkkelen til å forandre praksis ligger ikke etter min mening i kvantitativ bekræftelse. Kvantitative studier kan styrke initiering til forandring, men hvordan denne forandringen skal være kan en bare finne ut av ved å bruke kvalitative forskningsmetoder. Kvantitative studier kan få oss til å lytte til kvalitativ fordypning. Vi kan finne stadfestelse og avdekking av sammenhenger i denne typen studier som er viktig nok. Vi kan bl.a. få svar på en del av spørsmålene ovenfor. Men det er gjennom kvalitative forskningsmetoder at vi får en dypere forståelse for de mekanismene som fungerer/ikke fungerer. Og vi kan utvikle de mekanismene videre ved å se på disse i lys av teori. Eller sagt på en annen måte:

Det er de grundige dokumentære tilnærmingene og den teoretiske bearbeidingen som gjør at vi kan utvikle praksis videre – ved å få økt innsikt. (Gudmundsdottir i Postholm & Pettersson (2003) s. 31)

Man kan si at med sin historie – sitt levde liv – i denne sammenhengen med sine profesjonelle erfaringer og lest teori – stiller man seg spørsmål som krever utforskning. Spørsmålene blir basis for metodiske avveininger, for dermed å ende opp i en mest mulig funksjonell forskningsstrategi. Forskningsstrategien som et resultat av metodiske avveininger er derfor inkorporert i menneskets ståsted. Vi velger metode for å få svar på spørsmålene vi vil belyse. Forskningsmetodene blir derfor ikke ”objektive” instrument, men en del av undringens premisser. De bli intersubjektive verktøy for undersøkelse og utdyping, som gir oss det vi kan

kalle vitenskapelige resultater i kraft av sin dokumentære vilje, og ikke minst ærlighet i forhold til premissene for undersøkelsen: forskerens bevissthet om seg selv og sitt teoretiske ståsted. Det vil med andre ord si forskerens bevissthet om seg selv som forskningsinstrument. Gjennom et nært samarbeid med barnehagepersonale innhentes data dvs. barnetegningene og de kontekstuelle observasjonene av tegneprosessene. Dataene er verifisert gjennom intervju av barnehagepersonalet. Barnehagepersonalets oppsummerende erfaringer er i seg selv et stykke feltarbeid, dvs. nedtegnelse av flere stemmer og ytringer direkte erfart av forskeren/undersøkeren selv. Samtidig er dette også en mulig feilkilde. Barnehage - personalet kan bekrefte mine ideer gjennom samtaler og oppsummering. Derfor kan det være et metodisk ankepunkt at undertegnede ikke har foretatt egne feltobservasjoner. Jeg har ikke brukt meg selv som forskningsinstrument i selve feltarbeidet i barnehagen slik kvalitativ metode og tilnærmingen ”kasusstudier” tilsier (denne tilnærmingen ville det være naturlig å bruke her, jfr. rammene for kasusstudier skissert i Gudmundsdottir 2003, Creswell 1998). Jeg vil likevel holde fast ved at barnehagepersonalets datainnsamling og erfaringer knyttet til innsamlingen er et svært verdifullt bidrag sett med forskerens blikk. Datamaterialet samtalen bygger på er dokumentære i den forstand at det er håndfaste nedtegnelser av observasjoner gjennomført av barnehagepersonalet.

Å bruke barnehagepersonalet som datainnsamlere har vært et tidsbesparende grep som ved en eventuell gjentakelse og en utvidelse av en lignende undersøkelse vil kunne suppleres med forskerens egne feltobservasjoner i barnehagen. Her kunne man også, hvis tillatelse gis, utvidet intervjuene til å inkludere barna.

Anonymisering av kasusstudiene vil være en annen forandring i observasjon og rapporteringsprosessene som vil være påkrevd.

Til tross for disse metodologiske refleksjonene mener jeg tendensene i materialet er så interessante at de bør kunne danne et utgangspunkt for videre diskusjon og nye undersøkelser.

### **Tenkte implikasjoner for pedagogisk profesjonsutdanning**

Med forbehold om hva nye undersøkelser vil frambringe, kan vi tenke oss noen implikasjoner:

1. justering i førskolelærerutdanningen. 2. fagdidaktiske konsekvenser i barnehagen.

1.

Denne artikkelen må sees i lys av et utviklingspedagogisk ”hegemoni” innen formingsfaget i førskolelæreryrket som syntes å sitte i veggene. Utviklingsstadiene kan gå fra å være avklarende rammer for hvordan treffe barn hjemme når man tilrettelegger for læring med en aldersgruppe for øyet, til å bli kategorier som kan virke nesten eufemiske – dvs. forskjønnende eller romantiserende – og dermed begrensende. De blir strukturerende strukturer med sin egen logikk eller makt til å definere barn (jfr. Bourdieu 1996 ). Stadiene, dvs. kategoriene (se for øvrig Bourdieus (1996) referanse til betydningen av ordet ”kategori” som ”å anklage offentlig” – et interessant historisk tankegods i pedagogisk sammenheng og kanskje særlig i spesialpedagogisk sammenheng) kan bli selvopppyllende, ”usynlige” og dermed styrende, i følge Bourdieu. Pedagogisk dokumentasjon, dvs. rammen for datainnsamling brukt i denne undersøkelsen, blir et verktøy for å komme så tett opp til hva barn og barndom i ulike aldre til en hver tid er. Barnet, dvs. individet blir den primære kilden til å finne en logikk (eller ”the figured world of”) – ikke kategorier. Kategorier (her utviklingsstadier) blir en viktig, men sekundær kilde.

Førskolelærerutdanningen kan innføre verktøyet pedagogisk dokumentasjon, som en begynnelse for enhver faglig planlegging. Det sikrer at barnet som individ blir sett faglig.

Dette materialet kan danne utgangspunkt for å bygge individuelle faglige mapper som dokumenterer faglig utvikling og kan brukes til å planlegge nye faglige utfordringer. Øvelser i visuell kontroll i førskolelærerutdanningen synes også å være en rimelig konsekvens. I mitt første år som høgskolelektor i forming, satte jeg og min kollega opp et stilleben for studentene på førskolelærerutdanningen. Dette stillebenet skulle de observere og tegne. For enkelte studenter syntes denne oppgaven lite relevant for profesjonsutdanningen. Undersøkelsen og analysen viser at kompetanse i visuell kontroll bør kreves av den mer kompetente voksne. Skal dette være en del av et mulig faglig repertoar for barn i barnehagen fordi det er en del av barnegruppens egen læringskultur i tegning, er det naturlig at øvelser i visuell kontroll legges inn som et faglig kompetansekrav i førskolelærerutdanningen.

2.

Jeg tillater meg å forestille meg andre mulige implikasjoner også for fagdidaktisk aktivitet i barnehagen, med forbeholdene nevnt ovenfor. Det er *stimulerende* for barn å arbeide med visuell kontroll i barnehagen når *styrt oppdagelse* brukes som pedagogisk tilnærming. Det er en del av deres egen læringskultur. Når barn arbeider med visuell kontroll og skaper figurale tegn i faget forming, trekkes andre fag inn, for eksempel norsk, dvs. kopiering av bokstaver, språkutvikling (jfr. tegneprosess og dialog som en enhet), begrepsutvikling dvs. navn på form og farge, og matematikk dvs. konkretisering av mengde, mengdeforståelse, kopiering av tall, konkretisering av begrep for grunnformer i geometri.

Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16) foreslår en tilnærming mellom barnehage og skole. Dette er en utfordring for førskolelærerutdanningen som profesjon til å inkorporere ulike erfaringer fra praksisfeltet. Praksisfeltet har mye kompetanse i å ta vare på Nordens lektradisjon, og å utvikle denne på lektradisjonens premisser til å bli mer individorientert og læringsorientert. Ikke først og fremst fordi det står i Kvalitetsutvalgets innstilling, men fordi hvert barn skal realisere sitt potensiale, også i barnehagen. Ved å løfte fram denne kompetansen, bruke dem som et empirisk grunnlag for forskning (dvs. se på erfaringene ut i fra teori), kan didaktiske tilnærminger videnskapeliggjøres og legitimeres som en del av en forskningsbasert profesjonsutdanning.

Takk til personalet ved Ørmelen barnehage i Verdal kommune for datainnsamling.

Sitatet av Loris Malaguzzi i begynnelsen av artikkelen er hentet fra opptak (tape) gjort av Utbildingsradion: "Ett barn har hundra språk", del 2.

## Litteraturliste

- Bae, B. (1984). "Skal si deg hva jeg gjorde i morgen" – Om det interessante i det almindelige. Rapport fra en studiepermisjon. Barnevernsakademiet, Oslo.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*, red. Holquist, C. : University of Texas Press, Austin TX, s.291ff.
- Bourdieu P. (1996). *Symbolisk makt*, Pax Forlag.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective, red: Wertsch, J.V.: *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 24 – 25.
- Cole, M. (1995). Socio-cultural-historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of cultural genetic methodology, red. Wertsch, J.V., Del Rio, P., Alvarez, A. : *Sociocultural studies of mind*, Cambridge University Press, USA, s. 187 – 213.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*, Sage Publications.
- Danbolt, G. (1997). *Billedspor 2*, Tell Forlag, Vollen.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye : Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, Macmillan, New York.
- Fineberg, J. (1995). *The innocent eye – Childrens art and the modern artist*, Princeton University Press, New Jersey.

- Flem, A. (2000). Den inkluderende skole fra ideologi til praksis, *Skriftserien Klasseromsforskning, nr. 8*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim.
- Frisch, N.S. (1998). *Øyet*, rapport fra Ørmelen barnehage. Høgskolen i Nesna.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles – the significance of children`s drawings*, Basic Books, USA
- Gerhardus, M. (1979). *Expressionism*, Phaidon Press, Oxford.
- Gombrich, E.H. (1979). *Verdenskunsten*, Aschehoug, Oslo.
- Gudmundsdottir, S. (2003). Kasusstudier av undervisning og læring i klasserommet. Et sosiokulturelt perspektiv i *Klasseledelse*, red. : Pettersson, T. & Postholm, M.B., Universitetsforlaget, Oslo, s. 21 – 31.
- Gullberg, V. H. (1995). *Barns billedskaping*, Forlag: Høgskolen Stord/Haugesund
- Halldèn, G. (2003). Children`s views on family, home and house i Christensen P. & O`Brian M. (red): *Children in the city, home, neighbourhood and community*, The Falmer Press, London
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*, Harvard University Press, Massachusetts.
- Hopperstad, M.H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning, en studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*, Dr. polit.-avhandling, NTNU, Trondheim.
- Illstad, S. (1989). *Surveyemetoden*, Tapir, Trondheim.
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing childrens art*, California.
- Køhler, R. & Pedersen, K. (1978). *Børns billedproduksjon i en billedkultur*, Ulrika, Bredsten.
- Køhler, R. (1981). Børns bilder, børns verden – et pædagogisk utviklingsprosjekt om børnebilledets socialisation, *Bild i skolan, nr. 3*.
- Lowenfeld, V.& Brittain, W.L. (1979). *Kreativitet og vækst* Gjellerup Forlagsaktieselskap, København.
- Madsen, J., Svendsen, G. & Gudmundsdottir, S. (2000). Kognitiv læretid. Undervisningsmetoder som synliggjør læringsprosessene og støtter elevene, *Skriftserien Klasseromsforskning, nr. 7*, Tapir, Trondheim.
- NOU 2003:16. *I første rekke*, Kvalitetsutvalgets innstillinger 2003
- Nyborg, M. og Nyborg, R. (1990). *GBS-Grunnleggende begrepssystemer i det å lære skolens og "livets" fag*, Norsk Spesialpedagogisk Forlag.
- Opphus, B.I. (1984). *Ungdommens billedproduksjon*, hovedfagsoppgave ved Statens Lærerhøgskole i Forming, Oslo.
- Pariser, D. (1999). Children of Kronos, *The Journal of aesthetic education 1999 nr. 1* s 62 – 72.
- Pedersen, K. (1999). *Bo`s billedbog – en drengs billedmessige socialisation*. Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Rammeplan for Barnehagen* (1995). BDF Barne- og familiedepartementet.
- Tharp, R. og Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning and schooling in social context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology. Including the volume Thinking and Speech*, Plenum Press, New York.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years, Language at home and at school; v. 2*, Cambridge University Press, New York.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge University Press, New York.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*, Oxford University Press, New York.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawing of young people, *Art Education 1977 nr. 1*, s. 5 – 11.
- Wilson B., Hurwitz, A. & Wilson, M. (1987). *Teaching drawing from art*, Davis Publications, Massachusetts.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G.(1976). The role of tutoring in problemsolving, *Journal of child psychology and psychiatry, hefte nr. 17*, s. 99.
- Zinchenko, V.P. (1985). Vygotsky`s ideas about units for the analysis of mind, red: Wertsch J.V.: *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, USA s. 108.

## Hvorfor bruke musikk og drama som metode i begynneropplæring i norsk?

Et fagdidaktisk samarbeidsprosjekt mellom 2.klasse ved Kaiskuru Nærmiljø-senter i Alta og Høgskolen i Finnmark, avdeling for pedagogiske og humanistiske fag studieåret 2003 / 2004. Musikk og drama brukes som utviklingsfag i prosess orientert undervisning der musikk og drama er både mål og middel

Anitha Eriksson, faglærer i musikk og Beathe Sætveit, faglærer i drama, Høgskolen i Finnmark [Sesjon C2 – Fag- og yrkesdidaktikk]

### Innledning

På bakgrunn av egne prosjekter og veiledning av studenter i praksis og i prosjektarbeid i norsk grunnskole er vårt inntrykk av musikk - og drama undervisning at man ofte setter seg opp produktorienterte mål for undervisningen, for eksempel forestillinger, konserter og framføringer. (Eriksson, Sætveit, & Thomassen, 2002) (Eriksson, Sætveit m.fl. 2000) I en klassesammenheng har man ofte lite tid avsatt til denne undervisningen og at man ofte mangler lærere med musikk og drama som fag. Rammefaktorer som rom og utstyr er ikke heller de beste og det er satt av lite eller ingen penger på budsjettet til fagene. Det at L-97 vektlegger prosjektarbeid, og nevnte omstendigheter, bidrar til at disse fagene blir brukt i avgrensede prosjektarbeid som gjerne avsluttes med en synlig presentasjon i form av forestilling og lignende. I mellom prosjektperiodene er det heller tynt med musikk- og drama arbeidet.

Med ønske om å arbeide kreativt med musikk og drama glemmer man lett at for å oppnå et godt resultat (les produkt) så forutsettes en god prosess.

## HVORFOR MUSIKK?

### Hva slags fag er musikk?

Musikkfaget er både et produktfag og et prosessfag fordi det trengs en lang prosess for å oppnå gode resultat. I undervisningssammenheng er det ofte hvor "flink" man er blitt til å spille, eller til å vise fram hva man kan, som måles. Musikk blir slik jeg ser det mer en aktivitet enn et fagområde. I prosjektarbeid arbeider man jo gjerne over tid men sett i musikkpedagogisk perspektiv er noen uker altfor kort tidsramme for å oppnå en god musisk prosess eller et godt resultat. Det blir heller ikke den kontinuitet som er nødvendig for å lære det musikalske håndverket.

Musikk kan være både *et aktivitetsfag, et opplevelsesfag og et utviklingsfag*. Hvis man bruker musikk som aktivitetsfag fokuseres på det klingende resultatet. Man lærer sanger, danser til musikk på lyd-opptak og man lærer å spille instrument. Dette framføres for publikum. Musikk som opplevelsesfag blir ofte knyttet til det å synge, spille og danse fordi det er moro. Noen mål utover det å aktivere med musikk, eller ha moro med musikk, har man ofte ikke.

Hvis man derimot ser musikkfaget som et utviklingsfag så betyr det at man setter opp musikkpedagogiske og helhetspedagogiske læremål for undervisningen, samtidig som elevene er aktive deltagere i undervisningen. Ved å få musikalsk trening, opplevelse og erfaring utvikles også eleven både faglig og personlig.

## **Musikk som prosess eller produkt? Ulike retninger innen norsk musikkpedagogikk**

Spørsmålet "hvorfor musikk" er noe som er blitt drøftet og diskutert av musikkpedagoger til alle tider. Allerede Platon så på musikken som en viktig faktor i oppdragelsen av barn og unge. Musikkpedagoger i dag er fortsatt uenig i hvilken funksjon musikk skal ha i skole og undervisning og innen norsk musikkpedagogikk møter vi ulike ståsted når det gjelder synet på mennesket og musikken.

Den sist publiserte boken som tar for seg spørsmål om musikkens rolle og funksjon i skole og undervisning ble utgitt akkurat samtidig som dette ble skrevet. Det er boken "Musikk, strategi og lykke" av Øvind Varkøy der han drøfter spørsmål som: *Skal musikken være et "instrument" til å produsere harmoniske, kreative og målrettede individer i et velfungerende samfunn? Eller skal den være et kritisk korrektiv til en snever produktivitets- og nyttetenkning? Forfatteren stiller seg kritisk til instrumentelle tendenser i utdanningspolitisk og kulturpolitisk tenkning og praksis der musikkopplevelsen reduseres til kun å være et "instrument for alle mulige matnyttige utdanningspolitiske målsetninger".* (Varkøy, 2003)

Jon Roar Bjørkvold framhever i boken "*Det musiske menneske*" at barnet har i seg en "*naturlig*" evne til å utvikle seg i forhold til musikk. Han legger vekt på *spontan utfoldelse* og at stimulering av fantasi, kreativitet, opplevelse og utvikling skal skje i en helhetlig sammenheng. Kommunikasjon gjennom musikkuttrykk har en sentral plass. (Bjørkvold, 1995)

Erling Lars Dale legger i boken "*Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*" vekt på at estetisk oppdragelse skal skje gjennom "møte" med kulturelle mønstre, eksempler og forbilder som ideelle uttrykk for det smakfulle. Han poengterer at *barnet trenger øving for å kunne være skapende.* (Dale, 1991)

I boken "*Musikk og verdier*" diskuterer musikkpedagogen Even Ruud musikklivets demokratisering. Han beskriver hvordan musikklivet har forandret seg fra en mange hundreårig tradisjon hvor håndverksfaget musikk utfoldet seg uforstyrret innenfor en konservatoriekultur hvor *pliktologi og reproduksjon* av en bestemt klasses verdier dominerte. I vår tid der man i tillegg til *kommunikasjons- og samhandlingsaspektet* ved musikken betoner musikk som spore til opplevelse av fellesskap, til utvikling av identitet og en allsidig personlighet og til kroppsliggjøring og dannelse av subjektivitet. (Ruud, 1996)

Ruud skisserer på bakgrunn av forskjellig syn på musikk og kunnskap to forskjellige musikkpedagogiske retninger i dagens samfunn; *sosialisering /oppdragelse til eller gjennom musikk.* Når man oppdras til musikk så fokuseres på musikkens egenverdi der målet er å reprodusere musikk med utgangspunkt i faste kulturelle normer. Musikken fremstilles symbolsk og man må ha spesiell musikalsk kompetanse for å tilegne seg musikken, både som utøver og publikum. Denne musikkpedagogikken er knyttet til plikt og øvelsesideologi. Oppdragelse gjennom musikk betyr at man fokuserer på utenommusikalske verdier som musikalsk samhandling og der musikken er til for menneskenes skyld og ikke omvendt. (Ruud, 1983)

## **Musikk i tverrfaglig sammenheng**

I debatten om musikkens rolle og funksjon blir det ofte stilt opp ulike motsetninger der det gjelder å ta stilling til og velge enten den ene eller den andre måten å tenke og arbeide på. Det er selvsagt ikke nødvendig å velge eller velge bort hverken det ene eller det andre musikkpedagogiske synsmåten siden disse ulike synsvikler ikke nødvendigvis er motsetninger men utfyller hverandre. I norsk skole er det både mulig og ønskelig å legge vekt på de ulike sidene ved musikkfaget slik at musikkfaget kan fylle ulike formål og behov.

I L97 vektlegges ikke bare prosjekt som arbeidsform, men også tverrfaglige pedagogiske opplegg som en strategi for å få en helhetlig undervisning i skolen. Dette er en internasjonal trend gjennom de siste tiårene. Grunnen til dette er at pedagoger i dag er mer og mer overbevist om at barn forstår verden på en mer helhetlig måte enn en fragmentarisk. I tillegg vil en tverrfaglig pedagogikk bidra til å hjelpe barnet til å se en sosial mening i det de skal lære.



Musikkpedagoger har ofte vært skeptiske til å integrere musikkfaget med andre fag slik som andre estetiske fag, språk eller matte da det ofte i "såkalte" tverrfaglige opplegg har blitt gjort lite eller ingen forsøk på å bevare musikkfagets integritet. Disse erfaringene blir også trekt fram i en fransk undersøkelse der man gjort forsøk med å integrere musikkfaget med franskopplæring (fransk som andrespråk). Resultatet av det prosjektet viste at elevene som deltok i det tverrfaglige prosjektet utøvde både musikk og fransk bedre enn de elever som lært fagene separat. (Lowe, 1998)

## **Musikk og språkopplæring**

### Relasjonen musikk og språk

Relasjonen språk og musikk er blitt studert i ulike sammenheng og både innen lingvistikk og musikkvitenskap har man stilt seg spørsmålet om musikk er et eget språk. Det finnes flere forbindelser mellom musikk og språk. De akustiske elementene er felles og brukes på samme måte i musikk og språk til å uttrykke følelser og for å formidle beskjeder.

Mellom språkets lydlære- prosodi og musikkens lydprosess, det vi kaller sang finner vi flere felles trekk. Innen lingvistikk brukes begrepet prosodi om språklige lengdeforhold, betoning og intonasjon. Disse faktorene er viktig da vi verbalt skal uttrykke følelser og holdninger. (Göranson Anita, 1981) Prosodien som av og til blir kalt "språkets musikk" brukes og forstås av mennesker fra spedbarns alderen og så lenge man lever. Prosodien er et personlighets trekk som er karakteristisk og individuelt for hvert enkelt menneske på samme måte som finger avtrykk. Lydene består i både sang og prosodi av de samme grunnelementene: *tonehøyde, pause, tonestyrke og tempo*.

Alle forskjellige lydegenskaper som finnes samvirker i talestemmen. Dette er viktig for forståelsesprosessen som er grunnleggende for språklig kommunikasjon. Musikalske øvelser kan hjelpe barn, ikke bare til å forstå musikk, men det øker også sikkerhet i egen språklig kommunikasjon.

I sang og tale finner vi felles grunnelementer slik som *tonehøyde, pause, tonestyrke, rytme og tempo*. Eksempel på dette er å finne riktig tone i en melodi eller på et instrument og å finne riktig tone i ulike språk og dialekter. Det finnes også flere paralleller mellom barns språklige og musikalske utvikling og denne utviklingen skjer parallelt.

For en effektiv språkinnlæring trenger en å trene alle ulike evner og sansene slik som: den visuelle sansen (synet), den auditive sansen (hørsel), motorikk, det kognitive (evnen til å tenk) og romorientering. Alle disse evner og sanser må trenes til et høyt nivå før barnet kan oppnå lese- og skrive nivå i språkinnlæringsprosessen. (Lundström, 1996)

## **Musikk som metode ved språkinnlæring**

Både språk- og musikkpedagoger er enig i at man gjennom å bruke musiske aktiviteter stimulerer vi barnets utvikling på alle områder; emosjonelt, motorisk, sosialt og kognitivt. Barn "helhetssans" på en annen måte enn voksne og gjennom å bruke og ta utgangspunkt i musiske aktiviteter som sang, lyd, regler, rytme, lek, bevegelse og dramatisering stimulerer man barn maksimalt og det tas hensyn til barnets hele person. Dette skaper optimale betingelser for barns språktilegnelse. (Høigård, 1999) (Knudsen, 1976)

### **Dalcroze metoden - et redskap. Noen nordiske eksempler**

Det finns flere eksempler innen nordisk undervisnings miljø der musikk er blitt brukt som metode i språkinnlæring. Disse materialene bruker ikke kun musikk som enkelt fagområde men integrerer alle de ulike musiske aktivitetene i forbindelse med språk stimulering og språkinnlæring. Jeg nevner her noen eksempler. Tre danske prosjekt der det første var i 1976 publisert av Gjellerups Forlag, boken "Sprogstimulering ved musiske aktiviteter", av Nina Knudsen og Aase Winther, (Knudsen, 1976) i 1982 ble det publisert en rapport fra "Forskning og utvikling i Norden 2", Musikk – sprog - bevægelse, Tverrvaglig undervisning på begynertrinnet musikkpedagogen Anne-Lise Stenmetz Christiansen. (Steinmetz Christiansen, 1989) og i 1992 kom musikkpedagogen Helle Couppè med læremidlet "Bokstaver, musik og bevægelse,". Den ble oversatt til norsk i 1997. (Couppè, 1997) På norsk kom i

1991 Leif Olsen Øyen med boken "Her er Mariannes hånd", Musikk og språkstimulering med særlig fokus på den forberedende lese- og skriveopplæring, (Olsen Øyen, 1991) og i 1999 Kirsten Arnesen og Marit Elfström Larsen sitt undervisningsmateriale "Ene mene... Kling, klang". "Fra rim og regler til samspill og musikk. (Arnesen, 1999)

To av forfatterne til nevnte undervisningsmateriale, Helle Coupè og Elfström Larsen er spesialutdannende rytmikkpedagoger fra Danmark og Sverige og bygger sin undervisning på Dalcroze- metoden som ble utviklet av den sveitsiske musikkpedagogen Emile Jaques Dalcroze. Dalcroze utviklet tanker og ideer som i Norge er blitt kjent som musikkmetoden; "Rytmask musikalsk oppdragelse" (RMO) også kalt rytmikk. Jaques Dalcroze var lærer i harmonilære ved musikkonservatoriet i Genève kring sekelskiftet 1800-1900. Han reagerte på den tradisjonelle tenkemåten at musikalitet var noe man var født med og at man kan lære musikk uten å engasjere seg følelsesmessig: for eksempel da man skulle harmonisere melodier og kun tok utgangspunkt i abstrakte regler uten å lytte til musikken. Målet for hans metode var å øke individets selvbevissthet i fysisk, psykisk og kunstferdig perspektiv, gjennom intim kontakt mellom kroppsbevegelse og fri musisering.

Metoden som opprinnelig ble kalt *rytmisk gymnastikk* og senere *rytmikk* beskrives av Dalcroze i flere pedagogiske verker som kom ut fra og med 1906. De ble i utgangspunktet skrevet med hensikt å reformere skolens musikkundervisning. (Dalcroze, 1997) Spesielle skoler med undervisning etter denne metoden ble dannet i flere land i Europa og allerede 1927 fantes det 22000 rytmikkelever spredt ut over hele verden. I Sverige og Finland ble metoden brukt fra 1907 og i 1960 ble Svenska Dalcroze-seminariet dannet. Siden 60-årene finnes en utdanning fra svenske musikkhøgskoler der man utdanner *rytmikkpedagoger* etter RMO metoden. I dag finnes det tre hovedgrener innen denne metoden:

- En *metodisk* gren som arbeider med konkret innlæring av stoff
- En *oppdragende* gren som arbeider med personlighetsutvikling
- En *terapeutisk* gren som arbeider med sjelens sunnhet.

Rytmask-pedagogikken er en helhetspedagogikk og gjennom å bruke denne metoden lærer man ikke bare musikk men gir mange flere opplevelser, erfaringer og kunnskaper. I denne metoden kan musikken bli både mål og middel i undervisningen. Dalcroze tok utgangspunkt i følgende påstander:

- Kroppen er musikkens primære instrument
- Rytmen er den primære organisator av musikkens elementer

Relasjonen tid- rom-energi i musikken tilsvarer forskjellige kroppsbevegelser. Ved forskjellige kroppsøvelser kan man øve opp økt følsomhet og evne til å bruke musikkens elementer. Evnen til å kjenne levende musikk er ikke bare psykisk, men også fysisk og må utvikles gjennom kroppsøvelser. Kroppen må kunne uttrykke hva øret oppfatter og lytting til musikk er derfor en viktig del av rytmikkundervisningen.

## **Musikkfagets roller og mål for undervisningen**

I arbeidet med musikk som metode i norskopplæringen vil det på ingen måte være aktuelt å utelukke at man samtidig arbeider med musikk både som utviklingsfag, estetisk skapende fag, som aktivitetsfag og som opplevelsesfag. Barn på småskoletrinnet i 6-7 års alderen i en utviklingsfase der de bruker fantasi for å orientere seg mot det som er annerledes og nytt. De er åpne for å lære og å utprøve nye evner og muligheter. Barna har allerede et språk som de bruker til å tilegne seg ny kunnskap både med konkret og abstrakt innhold. De er også opptatt av å vise hva de kan og oppnådd resultat.

Musikkpedagogen Lundström påpeker at man for å få en effektiv språkinnlæring trenger en å trene alle ulike evner og sansene til et høyt nivå før barnet kan oppnå lese- og skrive nivå i språkinnlæringsprosessen. Til dette formål vil Dalcrozemetoden være velegnet. Gjennom å sette opp tydelige læremål der man bruke ulike musikk aktiviteter i innlæringen gis elevene mulighet til at på en aktiv måte selv bidra til å lære nye ting og de gis mulighet til å vise fram hva de lært både individuelt og i gruppe.

Dalcroze-metoden fokuserer på individuell utvikling men der læringen foregår i gruppeaktiviteter. Det vil da ikke nødvendigvis bli fokusert på et felles sluttresultat men på hver enkelt elevs læring og utvikling.

Gjennom å gi musikkfaget ulike roller og funksjoner i undervisningen vil man oppnå en mer helhetlig undervisning. Når musikken får rollen som utviklingsfag vil man gjennom å sette opp musikalske og andre læringsmål legge til rette for både musikalsk og personlig utvikling. Et estetisk skapende perspektiv vil bli tatt vare på gjennom at man både i organisert og spontant form tar i bruk og legger til rette for musiske aktiviteter. Elevene får da i tillegg til estetiske opplevelser, også opplevelsen av faglig mestring.

### **Proessorientert undervisning**

I en prosessorientert orientering vil undervisningen foregå både i hel klasse, i mindre grupper og som individuell veiledning. Fokus vil bli på faglige delmål underveis og på eventuell sluttprodukt og både på personlig og faglig utvikling. Gjennom å fokusere på delmål underveis vil man legge til rette for at elevene skall oppleve mestring. Denne typen undervisning vil gi opplevelse og utvikling i en helhetlig sammenheng der eleven ser en sammenheng i læringen. Musikkfaget vil på denne måten bli både mål og middel i undervisningen.

### **Oppsummering**

Musikkfaget er et krevende fag både for elever og lærere. Læreren må være godt forberedt og være trygg i faget. Dette er i høyeste grad viktig i tverrfaglig sammenheng hvis ikke musikkfaget skal miste sin integritet. Av elevene kreves konsentrasjon og utholdenhet. For å holde oppe interessen hos elevene er det viktig å ikke bare arbeide mot et sluttmål, men ha delmål underveis i prosessen. Selv om både elever og lærere er enig i hva sluttmålet skal være, for eksempel en forestilling, så kan det være vanskelig for spesielt yngre elever å konkret "se" målet foran seg når de står i øvesituasjonen der de øver på en liten del i den store sammenheng. De mister lett konsentrasjonen og kjeder seg. I prosessorientert undervisning vil fokus ligge på selve prosessen med mange delmål underveis. Elevene får da oppleve mestring og resultat som leder videre til nye oppgaver og nye mål. Bjørkvold poengterer nødvendigheten av at opplevelse og utvikling skal skje i en helhetlig sammenheng. Ved å bruke Dalcroze-metoden kan musikken bli både mål og middel i undervisningen.

### **Hvorfor drama?**

En definisjon som ofte blir brukt om drama er at drama er et estetisk kommunikasjonsfag der kjernen er agering. Det er "å late som" det dreier seg om; det er å uttrykke seg gjennom agering, det er spill og spillkompetanse, det er å lære seg et fag, teaterfaget, eller sagt på en annen måte: lære seg et "språk" å uttrykke seg gjennom. Slik er drama et estetisk kommunikasjonsfag på linje med norsk (diktning), forming, dans og musikk.

Drama kan tilby elevene en opplevelsespreget, aktiviserende og erfaringsbasert undervisning hvor alle elevenes kompetanser tas i bruk og utvikles i det kunstpedagogiske dramatiske arbeidet. Kunstfaget drama er i stand til samtidig å ivareta både læreplanens generelle målsetting og det enkelte fags spesifikke faglige målsetting. Dette skyldes dramafagets særegenhet som kunstfag.

Drama henter sitt kunstfaglige innhold fra teatret som kunstart. Det særegne for kunstarten teater er det dramatiske spillet som uttrykksform for å erkjenne noe viktig om det å være menneske. Kjernen i drama er også det dramatiske spillet brukt i en pedagogisk-didaktisk sammenheng. Det betyr at drama har sin forankring i både kunsten og didaktikken og at

praktisk dramaarbeid må forholde seg til begge disse dimensjonene i faget. Det særegne for teateret som kunststart er det dramatiske spillet som uttrykksform for å si noe om det å være menneske. Det særegne for skolen er at den er en pedagogisk institusjon som skal gi elevene de best mulige betingelser for læring og utvikling i forhold til egne forutsetninger, skolens læreplaner og samfunnets behov.

L-97 påpeker at den estetiske dimensjon skal være en naturlig del av undervisningen i alle fag, og teori og praksis skal utfylle og utdype hverandre. Drama er et kunstfag. Kunstfagene jobber spesielt med det estetiske. Estetiske fag er i sin natur også praktiske handlingsfag. Dramafagets potensial for læring, utvikling og erkjennelse er på langt nær utnyttet i dagens skole. Selv om drama er et kunstfag, er det først og fremst pedagogikken og didaktikken som har skapt faget drama gjennom utvikling av ny teori og praksis, og på bakgrunn av de utfordringer pedagogikken har stått ovenfor.

Barns dramatiske lek og drama har mange fellestrekk. Dramafagets grunnleggende teori og kunstpedagogikk bygger bl.a. på de klare sammenhenger reformpedagogikkens dramapionerer så mellom barnets dramatiske lek og drama. Denne sammenhengen er knyttet til det lekende mennesket, homo ludens, og alle de fellestrekkene som finnes mellom lek og drama som prosess og uttrykksform. Når L-97 vektlegger lek som metode og drama som uttrykksform og arbeidsmåte, er begrunnelsen knyttet til det lekende og skapende mennesket som bearbeider og utforsker verden gjennom roller og spill.

Den største utfordringen er knyttet til lek og drama som utforsking, der barnets egen skapende aktivitet er det sentrale. Tradisjonell regel- og funksjonslek har lenge hatt sin faste plass i kroppsøvfingsfaget og fremføring av lesebokas skuespill, og elevproduserte dramatiseringer har nok de fleste opplevd i norskfaget. Den kreative utforskende fantasi- og rolleleken og drama som utforsking, som har fått plass i flere fag i L-97, er derimot noe helt nytt i norsk læreplansammenheng.

Kunstfagenes utgangspunkt i skolen er elevenes egne skapende handlinger, selv om skapende handlinger selvsagt kan være en del av alle fag. Det er det unike ved mennesket, nemlig menneskets forestillingsevne og fantasi, som gjør skapende handlinger mulige. Dramafagets styrke som kunstfag er at alle tenkelige former for intellektuell forestillings- og fantasivirk-somhet kan uttrykkes i det dramatiske spillets konkrete handling. Tankens oppdagelser, antakelser, hypoteser, fantasier og skapende virksomhet kan uttrykkes i det dramatiske spill. Dertil kommer at alle aspekter ved kunnskapen kan uttrykkes samtidig i det dramatiske spill. Det vi kaller fakta-, ferdighets- og fortrolighetskunnskaper kommer til uttrykk gjennom det rollefigurene sier og gjør, måten de snakker og handler på og gjennom de ulike reaksjonene fra medspillerne. Dette er mulig fordi drama er det eneste kunstfaget som bevisst tar i bruk både det verbale og det ikke-verbale språket i læringsprosessen.

Det er stemmer som hevder at pedagogisk sett er det sannsynlig at drama forvalter et større generelt læringspotensiale enn andre estetiske fag. Det kommer av at drama har sine røtter i barns rolleleker, som er barns fundamentale læremåte. (Braanaas 1994)

### **Noen stikkord om de viktigste språklige gevinstene av dramatisk lek: løsrivelse fra her-og-nå situasjonen.**

Dramatisk lek foregår i en fantasivirkelighet. For at den skal fungere, må barna danne seg indre bilder av det som skjer. Det krever at deltakerne kan referere til ting, personer og aktiviteter også utenfor her-og-nå situasjonen. Gjennom dette strekker barna seg mot en

situasjonsuavhengig språkbruk. Med et fremmedord sier vi at dramatisk lek gir trening i å dekontekstualisere.

### **Desentrering**

Å desentrere vil si å ta hensyn til mottakerens forutsetninger når en snakker. For at leken ikke skal bryte sammen, må barna sette ord på det som er nødvendig å sette ord på for at de andre deltakerne skal forstå, og de må velge en språklig form som passer. Gjennom dramatisk lek erfarer barna nødvendigheten av å desentrere. Siden barna tar en annen identitet i dramatisk lek, får de også anledning til å bruke språket på andre måter enn de gjør "som seg sjøl". Mange av språkhandlingene de gjør i dramatisk lek er vanligst blant voksne, eller de har ulik språklig form hos barn og voksne. I dramatisk lek må barna strekke seg ut over sin egen dagligtale.

### **Begrepsutvikling**

I dramatisk lek tar barn i bruk ord de har hørt og gjør dem til "sine". Gjennom leken prøves mange nye ord ut og fylles med et begrepsinnhold som barnet kan forstå.

### **Dialogferdighet**

Dramatisk lek er den konteksten som best fremmer samtale mellom barn og dermed utvikler dialogferdighet. Barna må ta språklig initiativ i samsvar med sin egen rolle samtidig som de må høre etter og gi et innholdsmessig relevant svar på det de andre sier. Dramatisk lek fremmer barns ferdighet til å holde fast i et tema i dialogen.

### **Fortellerkompetanse**

Før 5-6 årsalderen greier barn normalt ikke å fremføre en fortelling alene. Gjennom dramatisk lek lager de fortellinger sammen med de andre. Den formelle likheten med fortellings-sjangeren er også slående: fortellinger holdes vanligvis i preteritum (jf regiytringene) og har vanligvis innslag av direkte tale (jf.rolleytringene). Utviklet dramatisk lek legger et viktig grunnlag for utvikling av en god fortellerkompetanse.

### **Metakommunikasjon og metaspråklig bevissthet**

De språklige kodene som blir brukt i dramatisk lek er en form for metakommunikasjon. De formidler barna at barna har en "lekholdning" til innholdet. Gjennom disse kodene formidler barna også at forholdet dem i mellom er et annet enn det vanlige. Bestevenner kan med fryd være sinte på hverandre i leken fordi de metakommuniserer at det bare er på licksom. Selv om barna neppe er seg fullt bevisst hvordan de metakommuniserer, gir dramatisk lek dem viktige språkbrukserfaringer om at det går an å formidle budskap på flere plan samtidig.

Gjennom de ulike språkkodene i dramatisk lek bygger barna også opp en metaspråklig bevissthet, altså en bevissthet om språket som språk, og dette er noe som ligger implisitt i dramaarbeidet.

### **Fellestrekk mellom rollelek og drama**

Barns dramatiske lek (dvs rollelek) og drama har mange fellestrekk. Reformpedagogikkens dramapionerer bygde sin dramateori og dramametodikk på de klare sammenhengene de så mellom barnets dramatiske lek og drama. Stig Eriksson (1990) summerer disse opp i følgende påstander:

- Lek i vid forstand er en allmennmenneskelig beskjeftigelse.
- Lek har en sentral funksjon i utvikling av kognitive, affektive, motoriske og sosiale prosesser.

- De sentrale dramatiske elementene er grunnpilarene i leken
- Teateret som kunstart har sin rot i leken

Fellestrekkene mellom rollelek og drama er mange og de er knyttet til aktivitetenes egenart, utviklings- og læringspotensiale og det er disse som er en vesentlig del av begrunnelsen for bruk av drama i pedagogiske sammenhenger. De viktigste forskjellene er knyttet til den voksnes didaktiske tenkning og pedagogiske ansvar for innhold og gjennomføring.

Læring er avhengig av at elevene opplever at kunnskapen har betydning for dem, at den angår dem. Opplevelse, innlevelse og engasjement er sentrale stikkord for å legge til rette for og skape meningsfylt læring.

## Gjennomføring av prosjektet

### Undervisningsopplegget

Elevene skal lære en ny bokstav hver uke. Den ene uken presenteres den nye bokstavens lyd og neste uke følges dette opp med formen. Vi ble enig om at vi introdusere dette med musikk og drama uten at elevene får se bokstavene på forhånd. Klasselærene deltar på linje med elevene. Vi deler ut undervisningsopplegget til lærerne i etterkant av undervisningen. I dagene mellom musikk/drama opplegget arbeider klassen med det de kaller bokstavprogrammet. Denne progresjonen følger vi gjennom hele prosjektet. (Se tabell nedenfor)

### Eksempel på innhold og mål for undervisningen

Innhold	Mål i musikk og drama	Mål i norsk	Helhetspedagogiske mål
<b>Musikklek:</b> Musikklytting med bevegelse. Elefanten fra Dyrenes karneval	Auditiv trening. Bevegelse til musikk. Musikk som Inntrykk	Lære bokstaven E	Reaksjon Konsentrasjon Samarbeid Auditiv trening Fantasi Motorisk trening
<b>Dramalek:</b> Vi mimer kjente eventyr	Å gå inn i en rolle Mimikk Vise hva de forestiller seg	Lærer eventyrformen og kjente eventyr	Begrepslæring Samarbeid Konsentrasjon Fantasi Selvstendighet Initiativ

### Progresjon:

1. Musikkfaget: Lære bokstavlyden og stavelse -rytmen
2. Dramafaget: Lære muntlig uttrykk og begreper
3. Norsk. Lære å lese og skrive
4. Dramafaget: Lære og uttrykke bokstavformen ved bruk av kroppsspråk

### Observasjon

Vi er også tilstede som observatører i undervisning med bokstavprogrammet. Her får vi innsyn i ikke bare barnas aktiviteter, men også i lærernes måte å undervise på, og hvis og hvordan de eventuelt følger opp det som vi har jobbet med i musikk og drama opplegget.

## Avslutning

### Didaktiske refleksjoner

#### Produktorientert

Det første vi blir spurt om er å stille med noe som elevene kan vise fram i forbindelse med 25 års jubileum i oktober. Vi presisere da at vi i utgangspunktet ikke har forestillinger med i planen for opplegget. Dette er ikke målet vårt. Denne situasjonen bekrefter det vi allerede hadde erfart og som ble nevnt innledningsvis.

#### Kaos, angst og lydnivå

Vi oppdaget fort at vårt toleransenivå overfor lyd er mye høyere enn hos klasselærene. Som lærer i musikk og drama kaller vi ikke mye lyd støy, men ser det som tegn på engasjement og aktivitet. Vi forsto det dit hen at lærerne ikke ønsket høyt lydnivå i en lærings situasjon. Men hvem har sagt at barn ikke kan lære når det ikke er stille?

Som lærer har en behov for struktur og faste opplegg, og det kjennes bra dersom elevene gjør det de blir bedt om. Hvis undervisningen flyter ut, og elevene blir bråkete, ukonsentrerte og kanskje til og med vandrer rundt i klasserommet, kan en bli usikker, føle seg mislykket og tenke at barna ikke lærer noe. Men er det slik at barna ikke kan lære når det ikke er stille? Eller er en bare redd for bråk og kaos.? Det er nettopp i det kaotiske som det kan oppstå nye muligheter og at grunnlaget for nytenkning, fantasi og iderikdom kan blomstre opp." (Larsen 1997,s.18)

## Konklusjon

Ved å bruke å musikk og drama har elevene blitt utfordret på å delta aktivt i forskjellige øvelser. Lærerne på teamet synes bland annet at dette har bidratt til at elevene er blitt tryggere på seg selv og at den enkelte elev våger å stå mer fram en tidligere. De faglig svake elevene ser ut til å hatt størst utbytte av dette opplegget.

Vi konstaterer imidlertid at bokstavprogrammet de opererte med ikke hadde forandret seg siden begynnelsen av 70-tallet: "tavleundervisning", sitte stille ved pulten og skrive inn bokstavene i "hus". Etter hva vi kunne observere ble vårt opplegg ikke brukt videre i undervisningen og i arbeidet videre med bokstaver. Vi opplevde at lærerne "forsvarte" seg med at de hadde brukt regler, sangleik og lignende i første klasse. Lek som metode er slik vi ser det ikke noe man kun skal bruke i første klasse, men bør være sentral i undervisningen gjennom hele småskolen, og er noe man ikke må forsvare bruken av. Gjennom å bruke musikk og drama i undervisningen kan man legitimere lek som metode siden de estetiske aktivitetene ligger tett opp til barnas egne uttrykksformer.

## Kilder

### Litteratur - MUSIKK

- Arnesen, K. o. E. L. M. (1999). *Ene Mene...Kling Klang, Fra rim og regler til samspill og musikk*. Yrkeslitteratur
- Bjørkvold, J.-R. (1995). *Det musiske menneske*. Freidig Forlag, Oslo
- Couppè, H. (1997). *Bokstaver, musikk og bevegelse, Lesing på musisk-kreativ grunnlag*. Yrkeslitteratur
- Dalcroze, E. J. (1997). *Rytm, musik och utbildning*. KMH Förlaget
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet, om den estetiske oppdragelse i et moderne samfunn*. Gyldendal
- Eriksson, A. (2002). *Dalcroze-metoden*. Vol. 2002:2. HiF - Notat
- Eriksson, A., Sætveit, B., & Thomassen, M. (2002). *Syngespill i skolen*. Vol. 10. HiF - Notat
- Eriksson, A. , Sætveti B m. fl. (2000). *Tverrfaglig prosjektarbeid i ungdomsskolen*. Vol. 4. HiF - Notat
- Göranson Anita, m. fl. (1981). *Vad hör man på tonfallet?* Vol. 6. Praktisk Lingvistik, tema prosodi, seminarieoppsatser i fonetik. Institutionen för Lingvistik, Allmän språkvetsenskap, Fonetik. Lunds Universitet,
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig*. Tano Aschehoug

- Knudsen, N. W. A. (1976). *Sprogstimulering ved musiske aktiviteter*. Gjellerup Forlag, Danmark
- Lowe, A. (1998). Integration of Music and French: a Successful Story. Vol. 32. *International Journal of Music Education*
- Lundström, I. A. (1996). *Musikens gåva*. Konsultförlaget Uppsala
- Napoli, D. J. (1978). *Elements of Tone, Stress and Intonation*. Georgetown University School of Languages and Linguistics AB
- Olsen Øyen, L. (1991). *Her er Mariannes hånd*. Solum Forlag, Oslo
- Ruud, E. (1983). *Musikken vårt nye rusmiddel*. Norsk musikkforlag, Oslo
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Universitetsforlaget, Oslo
- Steinmetz Christiansen, A.-L. (1989). *Musik-sprog-bevægelse, Tverrfaglig undervisning på begyndertrinnet*. Edition Egtved
- Sundberg, J. (1978). *Musikens ljudlära*. Proprius, Stockholm
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk, strategi og lykke*. Cappelen Akademisk forlag

## Litteratur - DRAMA

- Aspeli, Widar: (1996) *Fortell! Fortell!*, Pedagogisk Forum
- Braanas, Nils (Red): (1990) *Dramafaget i barnehagen og småskolen*, LDS
- Braanaas, Nils: (1999) *Dramapedagogisk historie og teori*, Tapir
- Dysthe, Olga: (1995) *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*, Ad Notam Gyldendal.
- Fischer, Ulla og Madsen, Bent L.: (2002) *Se her!*, Pedagogisk forum
- Høigård, Anne: (1999) *Barns språkutvikling*, Ascehoug
- Lillemyr, Ole Fredrik: (1990) *Lek på alvor*, Universitetsforlaget,
- Lindquist, Gunilla: (1997) *Lekens muligheter*, ad Notam Gyldendal
- Larsen Anne Marit, (1997). *Fortellinger og dramaforløp*, Cappelen Akademiske Forlag
- Olofsson Knutsdotter, Birgitta: (1993) *Lek for livet*, Forsythia
- Rodari, Gianni: (1987) *Fantasiens grammatikk*, Hans Reitzels forlag
- Sæbø Berggraf, Aud og Flugstad, Peter: (1992) *Drama i barnehagen*, Tano



## **Barn under offentlig omsorg: Et fragmentert ansvar for skolegangen?**

Barns opplæringsrett sett i lys av samarbeidet mellom skole og barnevern

Kari Berg, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning  
[Sesjon C3 – Vurdering og kvalitetsvurdering]

### **Innledning**

Det er i vår del av verden lite uenighet om at skolen har avgjørende betydning for barns oppvekst og for deres fremtidige livskarriere. Skolen er en strukturerende faktor over tid og rom, og er stedet for både sosial nettverkstilknytning og for identitetskaping. Denne presentasjonen har sin bakgrunn i et pågående prosjekt om skolelivet til institusjonsungdommer i barnevernet. Det er de unges egne fortellinger om sine erfaringer og tanker om skolelivet som er orienteringspunktet i prosjektet. Her vil jeg imidlertid belyse noen utfordringer profesjonelle innen skole og barnevern står overfor, når de skal forstå Tom og sikre ham rett til en fullverdig opplæring innen rammen av en inkluderende skole.

Ungdommene i mitt prosjekt er rykket opp fra ordinære relasjoner til hjem og skole. Når jeg møter dem, har de opplevd ett eller mange brudd i livet som har stilt dem overfor krav om nyorientering på så vesentlige områder som hjem, skole og venner. Når det offentlige overtar daglig omsorg for barn, starter barns karriere som *flyttpakker* eller *vandrepokaler* i skole-systemet. De blir avhengig av offentlige hjelpesystemer for å få ivaretatt skoleretten sin. Det aktualiserer to perspektiver som kan danne grunnlag for denne fremstillingen.

For det første har institusjoner og etater innenfor oppvekstområdet gjennom spesialisering og sektorisering hatt tradisjon for å operere autonomt i forhold til hverandre. Samtidig har imidlertid den offentlige omsorgsdiskursen helt siden midt på 1970-tallet pekt på behov for samordning og samarbeid (jfr. Nordlandutvalget midt på 1970-tallet). Mye tyder på at det av ulike årsaker har vist seg vanskelig å realisere som praktisk politikk i form av gode organisatoriske løsninger. Både Befringutvalgets gjennomgang av barnevernets status (NOU 2000:12, St.meld nr 40 (2001-2002)) og habiliteringsmeldingen (St.meld 21 (1998-1999), Stangvik 2001) peker på nødvendigheten av helhetlige strategier for en tverrfaglig koordinering av tjenestene, og Befringutvalget omtaler de bredspektrede tiltaksmodellene som er arenaovergripende, som de mest lovende tiltakene vi kjenner til når det gjelder barnevernsbarn (NOU 2000:12, s 97).

For det andre opererer profesjonene innen barnevern og skole med den samme paradigmatisk retorikken. Individuer som har behov for hjelp, betraktes som aktører, deltakere, brukere, som eksperter på sitt eget liv, og skal ha medbestemmelse og innvirkning på valgene og retningen i den hjelpen de mottar. Det gjelder også barns skoleliv. Til tross for det, fordeler skolefolk, institusjonspersonale, PP-Tjenesten og andre representanter for offentlig forvaltning oppgaver og ansvar utifra kjente og trygge profesjonsmarkeringer. I flg. Backe-Hansen (2003) viser for eksempel undersøkelser at 2/3 av barn som flyttes ut av hjemmet ikke blir spurt om sine ønsker. Økonomiske og byråkratiske føringer forsterker bildet av fragmenterte hjelpe- og støttesystemer (Ustvedt Christiansen & Nordahl 1993).

Jeg vil i denne presentasjonen, trekke ut et par sider ved det vi kan kalle fragmenteringen av ansvaret for institusjonsbarna. For det første: hvordan byråkratisk fragmentering får betydning for opplæringstilbudet som blir gitt til barnevernsbarn. Og for det andre: hvordan profesjons-

forståelse og profesjonsinteresser avtegner seg i de faglige diskursene mellom involverte yrkesgrupper, og hvordan det påvirker vurderinger av opplæringstilbud og konkret opplæringsarbeid.

## En skolehistorie

Et paper er et uferdig fremkast, en tekst som er underveis. Materialet mitt er ennå ikke ferdig forstått, fortolket eller forklart. Jeg vil her løfte frem Tom for å forsøke å belyse hvordan tegn på fragmentering kan undergrave barns rett til å utvikle seg til gagnlige og selvstendige borgere. I velferdssamfunnet har skole og utdanning fått den aller viktigste rollen. Elevenes rett til en opplæring tilpasset evner og forutsetninger, er grunnfjellet i den norske inkluderende enhetsskolen. Jeg stiller spørsmål ved hvordan denne retten sikres for Tom når ansvar og oppgaver fragmenteres.

Av relevante datakilder har jeg Toms skolemappe, intervjuer med læreren og hovedkontakten, samt observasjons- og feltnotater fra skolen og institusjonen. Skolemappa hans er ”fyldig” og strekker seg helt fra tiden som førskolegutt og til han nå er i videregående skolealder. Ikke alle ungdommer har en skolemappe fra før de kom til institusjonen. Ja, selv etter at det offentlige barnevern har overtatt omsorgen, er det barn som ikke har noe i skolemappa si. For noen foreligger det altså ingen dokumentasjon på hva skole, barnevernstjeneste, institusjon, PPT eller andre har tenkt, utredet, blitt enige om eller gjort når det gjelder å sikre den unges rett til skolegang.

*Jeg treffer Tom en solrik vårdag ute i hagen. En relativt stor 15åring kommer smilende mot meg og hovedkontakten, hilser og småprater. Tom har nettopp kommet til institusjonen, og ved første øyekast ser han ut som en mestrende ungdom. Han prater enkelt med oss om hverdagslige ting, og er både høflig og vennlig. Ved senere samtaler og ved observasjoner i huset og på skolen ser jeg andre sider ved Tom: en gutt som bruker mye energi på å ha kontroll, med stor kroppslig uro, er keitete og brautende og brå overfor jevnaldringer og sine medbeboere, en gutt som ser ut til å være redd for å mestre og for ikke å mestre. Tom får til ting med hendene, har mye fascinasjon på lydteknologi og musikk, har fin sangstemme. Han forteller om mange og kreative interesser, men gjør lite med dem. Tom presenterer seg for meg som en som mestrer, som er kreativ og som har drømmer om en fremtid. Men Tom er ikke så opptatt av å snakke om livet i dag.*

Om vi skulle gi et kort utdrag av hva ”hjelperne” har sagt med det de har lagt inn i skolemappa hans, finner jeg:

*Allerede i førskolealder registreres forsinket språk- og begrepsutvikling. Han er testet av PPT, logoped er trukket inn, men det er ikke dokumentert hva barnehagen eller PPT faktisk gjør for Tom. I barneskolealder utredes han ved flere anledninger. Referatene og resultatene viser tiltakende konsentrasjonsproblemer og motivasjonsproblemer. Det fastslås at han henger mer og mer etter i norsk, matte og engelsk. Det anbefales spesialundervisning i hovedfagene. Han får lærertimer og assistenttimer. Det er hovedfagene, da særlig matematikk og engelsk som trekkes frem ut gjennom grunnskoleårene. I mappa finnes ingen dokumentasjon på hva skolen faktisk og konkret gir Tom av undervisningstilbud, verken mht valg av mål, innhold eller metoder, og det gis ingen vurdering av hva spesialpedagogiske styrkingstiltak har utrettet for Tom. Ved oppstart til ungdomsskolen fastslås det at han stadig henger lenger og lenger etter i fagene, men at det nå i tillegg er problem med å få ham testet. Han vil ikke. Det uttrykkes bekymring over at Tom forsøker å skjule sine avvik, at han later som at han mestrer mer enn han egentlig gjør. Han mangler realitetssans, heter det. Tom får en IOP med innholdsformuleringer av typen: litt elementær engelsk, de fire regneartene. Det står lite om*

*begrepstrening eller andre forhold som ble registrert tidlig når det gjaldt hans bruk og forståelse av språk. Det angis lærertimer og assistenttimer, men det sies ikke noe spesifikt hvordan ekstraressursen skal anvendes.*

Ut fra mappa og samtaler med hovedkontakten, ser Toms "epikrise" slik ut:

*Tom kom i fosterhjem som 9åring, da far dreper mor. Tom og brødrene hans opplevde i årevis fars voldelige adferd truende. De hadde matlager i skogen, slik at de kunne klare seg noen dager, når det sto på som verst hjemme. I det 4.fosterhjemmet Tom kommer til, skjærer det seg etter hvert helt, etter at Tom har begynt i ungdomsskolen. I januar i 9.de flyttes Tom, først til en utredningsinstitusjon til et opphold på om lag 3 måneder. Det ser ut som at retten til skolegang ikke er vektlagt i den perioden. Manglende papirer i skolemappa tyder på at barne-vernets utredning ikke fokuserer særskilt på Toms skolegang og fremtidige utdanning. Han er formelt registrert ved den lokale ungdomsskolen, men det ser ikke ut til at han har vært der i løpet av 3-måneders perioden. Her mister han 3 måneder av sin opplæringsrett. Så flytter han til institusjonen der jeg treffer ham utpå våren. I løpet av sommeren dør far, kort tid etter at han kom ut av fengselet. Nå er Tom uten foreldre. Hovedkontakten sier at skolen også nå kommer i andre rekke. Tom må først bli vant til den nye situasjonen og få andre ting på plass. Tom er ikke motivert til skolegang nå. Tiden går og Tom mister det meste av 9.skoleår.*

Ut fra samtaler med personalet i institusjonen og lærerne i skolen, ser skolehistorien slik ut:

*Institusjonspersonalet og ungdomsskolen blir enig om at "nye må på plass før" Tom kan delta i en normalklasse. Det fremkommer ikke noe konkret om hvem som skal hjelpe Tom med å få "på plass", hva som skal på plass, eller hva som gjøres for å få det på plass. Tom får etter hvert en ufaglært assistent som følger ham gjennom et slags tilpasset praktisk opplegg. Assistenten er "læreren" hans. Tanken er at Tom skal lære teori på praktiske læringsarenaer, men assistenten vet ikke hvordan han skal gjøre det, og heller ikke hvordan han skal få Tom motivert til det. PPT synes å ha en perifer rolle som veileder og rådgiver. De stiller seg til disposisjon for Toms tunge erfaringssekk, men det gjøres lite systematisk og aktivt fra skolens, institusjonens og PPTjenestens side for å motivere og hjelpe Tom med å lette ham for tunge erfaringssteiner. Det forutsettes at Tom selv vil og selv tar initiativ til kontakt med psykologen. "Vi kan ikke tvinge han heller", sier hovedkontakten. Imens går tiden.*

*Assistenten som følger Tom gjennom skoledagen, deltar på møter med institusjon, skole og PPT, men det fremgår ikke av papirene hvorvidt det blir vedtatt noen handlingsplan som assistenten kan realisere, og heller ikke hva assistenten da forventes å gjøre av pedagogisk arbeid. I 10.de blir Tom i løpet av september formelt elev ved en 1-10 skole. Men skolen har ikke blitt forberedt på at Tom skal være elev der, og rektor forsøker å sope sammen noen lærertimer til eneundervisning. Det utformes en IOP som er klar like oppunder jul. Erfaringene blir dårlige i følge skolen, og IOP'en blir revidert ferdig i slutten av april. I løpet av 10.de får Tom et svært avgrenset opplæringstilbud innenfor klassens ramme. De eneste timene han deltar i klassen, om enn noe ujamnt, er i klassens gymtimer.*

*Tom uttrykker tidlig på møter med alle hjelperne sine et sterkt ønske om å få være en normal elev, være mer i klassen og ha mindre enetimer. Det sier både læreren og hovedkontakten at ikke er noe vits å prøve engang. Men opplæringstilbudet Tom får, vurderes ifølge papirene som overveiende mislykket, fordi Tom er så lite utholdende og motivert. Assistenten hans er enig i det. Og imens går tiden. Tom får til sist en ufullstendig grunnskole, med karakter kun i heimkunnskap, kunst og håndverk og i gym.*

*Før Tom begynner i videregående skole blir det på et samarbeidsmøte mellom institusjon, PPT og skole, bestemt at Tom skal ha 1 dag skole og 4 dager bedrift. Tom er med på møtet, men kommer, iflg. hovedkontakten, lite fram med egne ønsker. I mappa viser referatet til at han skal ha en assistent med seg. Slik blir det ikke egentlig i praksis, blir jeg fortalt. Tom får ikke, som i ungdomsskolen, en personlig oppfølger og støttespiller. I følge hovedkontakten sier skolen at de ikke har ressurser til det. Hun er frustrert over skolens manglende forståelse og vilje til å gi Tom det han trenger. Etter en måned eller to skjærer det seg fullstendig, og Tom får "permisjon" fra bedrift, og da gjør han på eget initiativ skolen oppmerksom på at han har "permisjon fra skolen" også. Tom sier til meg at dit (på skolen) skal han aldri tilbake. Nå står Tom tomhendt tilbake, ikke skole, og uten arbeidslivstilknytning. Tom går på tomgang.*

*Hovedkontakten og institusjonsledelsen sier at "det hadde vært bedre om Tom hadde fått en diagnose, som svakt psykisk utviklingshemmet". De håpet testing (Wisc) ville kunne gi mulighet til å få Tom inn under HVPU. Det ville gitt helt andre økonomiske og praktiske rammer enn de institusjonen opererer med, så lenge han er "et reinspikka barnevernsbarn". En diagnose ville gi økonomi til både fritidsaktiviteter og til skolegang med praksis i vernet bedrift, og dermed bedre individuell oppfølging. De tror det ville kunne sikret Tom både skolegang og senere inkludering i et arbeidsliv i vernet virksomhet. Det ble ikke et slikt testresultat, han befinner seg i grenselandet, iflg. rapporten i mappa. Nå er Tom ute av "skolegang", og inne i lediggang. Han begynner å bli vanskelig for institusjonen ved økende utagerende og uakseptabel adferd. Det er problematisk når han får med seg de mindre guttene på "bøll". Institusjonsleder sier han må flytte, av hensyn til de andre beboerne. Men hvor? Foreløpig vet ingen. I mellomtiden blir Tom mer og mer ute av lage.*

## **Møtet mellom "slektninger"**

Mye tyder på at offentlig omsorg kan forsterke barns utsatthet, ikke minst i forhold til skole og kamerater. Ved flyttinger og omplasseringer er det ikke uvanlig at verken skole eller barnevern har overblikk over barnas hele skolesituasjon. Og siden alle barn har både skolerett og skoleplikt, skulle en kanskje forventet at offentlige instanser som barnevern og skole hadde full oppmerksomhet rettet mot det å sikre disse barnas rett til fullverdig opplæring. I mitt materiale ser det ikke slik ut. I følge svenske undersøkelser ( Vinnerljung, Øman & Gunnarson 2003, Vinnerljung 1998) lykkes en dårlig med å gi barn bedre sjanser for utdanning og dermed fremtid, når en plasserer barn utenfor hjemmet. Det viser seg at svikt i kunnskap og lavt utdanningsnivå bidrar betydelig til disse ungdommenes senere vansker i arbeidsmarkedet (Vinnerljung 1996). Fremtidsutsiktene til Tom kan synes svært usikre ut fra en uheldig kombinasjon av Toms strev med å lære, hans familiære bakgrunn og erfaringer, og et sviktende og fragmentert offentlig skole- og hjelpesystem, og ikke minst betydningsfullt, en uttalt manglende tro på Toms utviklingsmuligheter. Norske undersøkelser peker på at institusjoner hvor en lykkes med å vektlegge skole og utdanning, der oppnås det resultater for institusjonsbarna som gir dem bedre fremtidsprognoser enn der hvor skole og utdanning ikke prioriteres høyt (Nordahl & Overland 1998, Nordahl 2000). Trolig er det derfor slik at om skole og barnevern sammen klarer å holde sterkt fokus på skolegang, og lykkes med å utvikle samordnede strategier, så er sjansene for positiv utvikling tilstede (Befringutvalget 2000).

Når undersøkelser viser at skolegangen for ungdommene ofte glipper, kan noe av forklaringene spores tilbake til hvordan skolen og samfunnet virker marginaliserende (Havik 2003, Arnesen 2002). En rekke undersøkelser av elevers skoletrivsel viser for eksempel at det relasjonelle aspektet ved skolen er overordnet mestringsaspektet (Dalen og Rygvold 1999, Schultz-Jørgensen og Ertmann 1998, Havik 2003). At skoletrivsel er relativt uavhengig av faglig mestring blir bekreftet også i "Prosjekt oppvekstnettverk" (Ogden 1995) og i prosjektet " Skole og samspillvansker" ( Nordahl og Sørli 1998, Nordahl 2000). Dette strider med

spesialpedagogikkens sterke fokus på at det er skolefaglig mestring som er forutsetning for trivsel og sosial inkludering. Toms eneste tilgang til en normal ungdomsrolle ligger i skolens fellesskap, og vil være en grunnleggende plattform for Toms identitetsutvikling og læring av livskompetanse.

Tom er som alle andre individer, vevet inn i en kulturell og historisk sammenheng. Tom formes av de ytre livsvilkårene, og han påvirker den omgivelse han er en del av gjennom den sosiale praksis han viser. Anne-Lise Arnesen viser i sitt doktorarbeid hvorledes marginaliseringsprosesser blir virksomme i problemutvikling hos elever i skolen. Når noen utpekes og posisjoneres som "problem" settes marginaliseringsprosesser i gang. Jo mer spesialpersonale og institusjoner utenfor skolen som blir involvert i kategoriseringen av barn som "et problem", jo større sannsynlighet er det for at versjonen om at de er annerledes eller avvikende, blir styrket (Arnesen 2002). Dersom en velger et sosiokulturelt perspektiv på Toms vilkår som elev i normalskolen, vil det kulturelle omlandet som norske hjelpesystemer, skolens kultur og samfunnets verdier danne grunnlag for samfunnets institusjonspraksis. Det vil også forme forståelsesgrunnlaget av Tom som elev, hans barndom og hans erfaringer. Det historiske og institusjonelle perspektiv gir dessuten en mulighet til å analysere relasjoner mellom de profesjonelles tenkning og deres handlingspraksiser (jfr. Wertsch 1991, 1998). Perspektivet er egnet til å se nytt og på tvers av fagdisipliner. Men det er også slik at når utenforstående involveres, løftes "problemene" ut av klasseromskontekstens relasjonelle og strukturelle betydning, og blir forstått mer som et individuelt anliggende (Arnesen 2002). Problemer uttrykkes som enkeltindividets egenskaper og mangler, gjerne uttrykt i form av diagnoser. Dermed forsterkes kategoriseringen ytterligere.

Tom har allerede ved sin tilknytning til barnevernet, en posisjon som avviker i skolen. Han blir oppfattet som "problem" allerede i utgangspunktet. Om han som institusjonsungdom skulle lykkes faglig og sosialt i skolen, ville det nærmest bli oppfattet som et uttrykk for hederlige unntak "mot alle odds" (Andersson, 1995, 2003). Et kritisk blick på den skolehverdagen vi gjennom inkluderingsbestrebelsene søker å gi "alle barn", vil kunne avsløre, slik Bourdieu viser i sin bok om symbolsk makt (Bourdieu 1996), at noen barn er dømt til å leve i det motsetningsfylte i på den ene siden å være elev i normalskolen, samtidig som deres tilgang på kunnskap og en normal elevrolle på den annen side er utelukket, når de i samfunnet er tildelt en avvikerrolle. Bateson (1972) mener det skapes en dobbelbinding ved at de som ikke mestrer skolen blir *stengt inne* gjennom skoleplikten og *stengt ute* ved at skolegangen ikke gir noe utbytte. Tom får tildelt en taperrolle; han utsettes for en tvang til stigma når tilgangen til en akseptabel elevrolle er utenfor rekkevidde.

Tom handler ved hjelp av de kulturelle redskaper som han har tilgjengelig (Wertsch 1991, Bakhtin 1981). Språket er en måte å nærme seg virkeligheten og den sosiale samhandlingen på. For gjennom språket formidles og konstrueres virkeligheten. Tom har en enkel språkbruk. Allerede i førskolealder ble det påvist forsinket språkutvikling og manglende begrepsforståelse. Det fremkommer lite i skolemappa som viser hvordan det eventuelt har vært jobbet for å styrke hans språklige ferdigheter. Så hva oppfatter lærer og hovedkontakt når Tom med sin enkle språkbruk uttrykker et sterkt ønske om å få være en normal elev, være mer i klassen og ha mindre enetimer? Hvordan tenker de når de avviser ønsket hans med at det *ikke er noe vits å prøve engang*? Er det den uttalte bekymringen for at Tom *ikke er realitetsorientert*, at han *forsøker å skjule sine mangler*, sin uvitenhet og sin sviktende mestring? Eller er det hensynet til de andre elevenes læringsvilkår, eller lærerens undervisningssituasjon? Klasselærer til Tom sier i intervju at egen arbeidssituasjon og hensynet til de andre elevene veier tungt i skåla. Hovedkontakten uttrykker bekymring for at Tom ikke innrømmer egne begrensninger.

Hva om vi forsøker å se Tom fra hans stol og med hans blikk, hva kan vi oppdage da? Kanskje en gutt som strever med sitt normalitetsprosjekt, fordi han av forskjellige årsaker blir holdt utenfor tilgangen til en normal elevrolle? Er han en som forsøker å forvalte seg selv og sin identitet ved å lete etter andre bilder av seg selv enn de skolen og PPT genererer (Jfr Giddens 1991), og som barnevernet synes passivt å godta? Barn i institusjon har gjerne vært utsatt for ”avvikerbhjelp” over mange år, slik som Tom. Hjelpen forsterker stempelingen og bidrar til forsterket utstøting i skolen. Toms manglende tilgang til et skoleliv, gjør han også lite brukelig som kommende arbeidstaker. Når Tom til slutt ikke vil samarbeide med PPT mer, ikke vil la seg teste enda flere ganger, kan det blant annet forstås som et forsvar mot å bli krenket- igjen. Hjelperne hans stempler ham som avviker ved stadig gjentakende påvisning av hans mangelfulle mestring, men det ser ikke ut som de er bekymret over hva slike stadige påvisninger gjør med Tom, og de synes i liten grad å være i stand til å hjelpe ham til å ha tro på at han kan bli gagnlig og selvstendig, så lenge de selv ikke tror på det. ”Hjelpen” kan med andre ord virke avvikssynergerende: jo mer ”hjelp”, jo større og mer absolutt blir avviket. Marginaliseringsprosesser som dette er det Arnesen påviser i sin undersøkelse (Arnesen 2002).

Skolemappa forteller meg at Tom har solid og gjentatt erfaring med autoritetspersoner som har definert ham, tilskrevet ham identitet. Beskrivelser av ham er uttrykk for relativt få karakteristika, avledet av en rådende normalitetsforståelse. Det fører til sterke, forenklete og ensidige konklusjoner om hvem Tom er. Han ”overtar” gjennom internaliseringsprosesser, autoritetenes definisjoner av ham. I narrativ terapeutisk terminologi kalles det for tynne beskrivelser, fordi de er ensidige, statiske og gir lite rom for utvidelse (White & Epston 1990, Epston & White 1992, Morgan 1998, 2000). Det er de som har makt til å definere, som gir slike tynne beskrivelser. Det ser ut til at det er PPT sine definisjoner som er de gyldige. De overtas av læreren på skolen og personalet i institusjonen. De forteller ikke bare Tom hva han ikke kan, men også hvem han er, og hva han har mulighet til å bli. Tynne beskrivelser i form av diagnoser (kategorisering) gjør Tom til en umulig, vanskelig og svak elev, og det får ham maktesløst fastkjørt i fortellinger om seg selv. Tom har åpenbart stort behov for noen motbilder, bilder av en gutt som mestrer noe og som har noen positive sider også. Men hvem skal gi ham det, når de ulike profesjonene opprettholder og forsterker en ”diagnose” som sannheten om Tom? *Tom mangler konsentrasjon, han er ikke motivert*, heter det når undervisningsopplegget slår feil. Det er ikke til å undres på at det blir vanskelig å stimulere og motivere Tom til innsats og mestring i skole og hverdagsliv. Spørsmål om opplegget var godt nok tilpasset Tom, ser ikke ut til å være aktuell problemstilling. De profesjonelle i PPT og lærerne i skolen har makt til å definere Tom. Institusjonspersonalet ser ut til å opptre slik som foreldre ellers ofte gjør når barna deres ikke duger i skolesystemet. De bøyer nakken og godtar skolens legitime rett til å definere.

## **Mellom profesjon og ”foreldre”**

Så langt har jeg forsøkt å vise hvorledes skolens logikk og den diagnostiske kulturen legitimerer skolens autoritet til å definere Tom. Jeg skal følge tråden videre og se nærmere på mulige spenninger i samarbeidet mellom institusjon og skole. Formalisert samarbeid mellom ulike instanser og profesjoner blir normalt oppfattet som nødvendig for å sikre et helhetlig tilbud til barn i barnevernet. I samarbeidet vedrørende Tom dreier det seg om flere funksjoner. Dels er de knyttet til den nære kontakten med barnet og barnets familie, i Toms tilfelle institusjonspersonalet, i og med at begge foreldrene nå er døde. Dels er det knyttet til mer byråkratiske eller beslutningsmessige prosedyrer angående opplæringstilbudet. De involverte faggruppene stiller med sine spesifikke fagkulturer. Tankegangen i tverrfaglige samarbeidsprosjekter er at fagkulturer både representerer et viktig og nødvendig fundament for fagpersonene, men og at ulike fagkulturtilknytninger kan gi forskjeller i perspektiv, kunnskaper og erfaringer som kan tjene til supplering, utdyping og nyansering av et problemfelt eller en oppgave. En tenker seg at forskjellighet skal skape berikelse og føre til en bedre helhet i

ytelsene. Men det er noen haker ved dette som jeg skal redegjøre nærmere for. Forsøk fra Hedmark fylke på begynnelsen av 90tallet, viste at forskjellene mellom profesjonene snarere hindret såvel kvalitet som effektivitet i beslutningene, og at fagkulturene ofte synes å være for ensidige og lite åpen for andre kunnskapsområder enn de de selv hadde god kjennskap til (Ustvedt Christansen & Nordahl 1993). Mitt materiale tyder på at dette fortsatt kan være tilfelle.

Jeg skal forsøke meg på noen resonnementer rundt den tilsynelatende konsensus som jeg finner i skolemappa til Tom. Barnevern og skole er "enig" i at: *Tom har ikke noe i en vanlig klasse å gjøre. Det er mye som må på plass før det kan bli aktuelt.* Når skolen skal være for alle kan det i noen tilfeller oppstå spenninger mellom individuelle læringsbehov og hensiktsmessighetshensyn. Evalueringsforskning innenfor det spesialpedagogiske feltet viser at mange tiltak i skolen er mer rettet mot lærerens behov for avlastning enn mot elevens behov for tilrettelagt opplæring (Nordahl 2000, Skårbrevik 1996). Men jeg kan ikke uten videre ta for gitt at hjelperne faktisk er enig i beslutningene om Toms skoletilbud. På bakgrunn av mappen er det lite jeg vet om hvordan de ulike fagprofesjonene vurderer Tom. I intervjuene blir vurderingene ofte implisitt uttrykt, og de intervjuede er tilbakeholdende med å gi uttrykk for fagspesifikke refleksjoner som kan indikere faglig fundert uenighet. Der hvor den individuelle opplæringsplanen setter av plass til de faglige begrunnelsene og vurderingene, er rutene i Tom's IOP tomme. Det mangler også opplysninger om hvilke roller og oppgaver samarbeidspartene tillegger barnevernet i skolesammenheng. I samtaler og intervju med hovedkontakten til Tom, er mitt inntrykk at hun inntar en forholdsvis umyndig "foreldrerolle" snarere enn en rolle som likeverdig samarbeidspart. I intervjuer og uformelle samtaler faller replikker som:

Til syvende og sist er det skolen som tar beslutninger om det, så hvis læreren mener han er for vanskelig å ha inne i timene, er det ikke mye vi kan stille opp med..... Vi må kunne stole på at skolen vurderer rett. Men jeg reagerer på hvor lite forståelse skolen har for Toms vanskelige situasjon, og det er frustrerende hvor lite skolen er villig til å stille opp på.

Nå er det slik at barnevernet har hatt tradisjon for å legge relativt lite vekt på skolegang. Det kan bety at institusjonen ikke har tenkt gjennom hva slags oppgaver og roller de betrakter som relevante for barnevernet i samarbeidet med skolen. Når de som daglige omsorgsgivere for Tom har overtatt foreldrenes rolle som bakkemannskap for hans skolegang, tvinger det seg frem behov for avklaring av posisjonene i samarbeidet. Med L97 (og St.meld nr 14, 1997-98) og senere Søgnerutvalget ( NOU 2003:16) er fokus på samarbeid mellom skole og hjem styrket. Det må også gjelde når det offentlige, ved barnevernet, har overtatt den daglige omsorgen fra foreldrene. Når det offentlige "*i foreldrenes sted*" skal samarbeide med skolen som "gode foreldre", er det en rolle som krever særskilt pågåenhet, årvåkenhet og hva jeg vil kalle *myrsnipefakter*. Tom trenger en som kjemper for hans skolerett, rett til relevant og tilpasset opplæring, en som har tro på han og som er engasjert i ham som person, uavhengig av hva han får til eller hvordan han oppfører seg. En slik rolle vil imidlertid kunne rokke ved oppfatningen av profesjonenes arbeidsfordeling eller hvordan skolen forventer at barnevernet som "foreldre" skal opptre. Det kan bli oppfattet som at man trækker i andre profesjoners bed. Undersøkelser viser at barnevernsarbeidere i institusjonene utviser mindre pågåenhet og har mindre ambisjoner når det gjelder barnevernsbarn i deres varetekt, enn det de gir uttrykk for når det er snakk om egne barn (). Det kan tyde på at de viser underskudd på *myrsnipefakter*.

Dersom barnevernet ikke velger å innta en sterk foreldres pådriverkraft, det lærere i følge Nordahl kaller *ressurssterke foreldre* (Nordahl 2003), vil skolen kunne foreta beslutninger som primært er institusjonslogiske og basert på virksomhetens hensiktsmessige vurderinger og spesialpedagogikkens tradisjoner. Opplæringstilbudet vil da mangle supplerende faglige vurderinger som barnevernet kunne bidratt til, ut fra sitt profesjonelle ståsted og sin kjennskap til Tom. Tilbakeholdenhet fra barnevernets side kan fra en side sett oppfattes som vankel-

modighet eller pedagogisk unnfalighet. Men det kan like gjerne være uttrykk for at barnevernet tilkjennes, eller påtar seg, en "foreldrerolle" i samarbeidet, som svarer til læreres andre kategori av foreldre: *Problembarn har likegyldige og ressursvake foreldre* (Nordahl 2003). Ericsson og Larsen har i boka "Skolebarn og skoleforeldre" (2000) funnet fram til to kategorier foreldre som i følge lærerne gjør samarbeidet vanskelig: *det er foreldre som er dårlige foreldre, fordi de ikke følger opp og respekterer skolens forventninger og verdssystem, eller de er slitsomme, fordi de prøver å få skolen til å løse problemer som foreldrene har definert. De "gode" foreldrene er derimot de som stiller seg villige til å samarbeide aktivt om problemstillinger som skolen har definert og er opptatt av å løse* (Ericsson og Larsen 2000).

Barna står i fare for å miste sin aller viktigste forkjemper når hovedkontaktens rolle er uklar eller barnevernets kunnskapsfelt ikke kommer godt nok frem i samarbeidet med skolen. Trolig bidrar det til det jeg tidligere refererte fra svenske undersøkelser: at offentlig omsorg ikke i overbevisende grad klarer å kompensere for manglene i opprinnelsesfamilien når det gjelder skole og livskarriere (Vinnerjung 1998, Anderson 2003). For øvrig er det interessant at en pågående fagdiskurs innenfor barnevernet i dag, drøfter det etisk forsvarlige ved å være *for engasjert i ungdommene*. Det reises spørsmål om det er innen rammen av hva som betegnes som profesjonelt barnevernsarbeid. Profesjonsdiskusjoner av dette slaget vil ytterligere forsterke det beklagelige inntrykket av at rollen i *foreldrenes sted* blir undermeldt og usynliggjort i barnevernet.

Skolen og lærerne på sin side opplever at elever i barnevernets omsorg ofte er krevende barn med store behov. "Hjemmet" er også komplisert å forholde seg til for dem. Fra en undersøkelse om samarbeid mellom hjem og videregående opplæring (Sletten mfl 2003) kretser samarbeidet primært rundt de elevene som har problemer og/eller trenger tilpasset opplæring. Det er derfor behovsstyrt, og normalt forventes det at elevene tar ansvar for sin egen læring. I løpet av skolegangen fyller de 18 år og blir myndige, og det synes å få konsekvenser både for skole-hjem-samarbeidet, og for det ansvar som påhviler elevene for å takle skolegangen. I samtale med rådgivere, lærere og også hovedkontakter, hører jeg ofte setningen: *men videregående skole er jo frivillig, og den unge må velge selv om han/hun vil være elev eller slutte*. Så når plikten ikke lenger er tilstede slik som i grunnskolen, ser det ut til at "hjelperne" reduserer ambisjonene knyttet til Toms rett til opplæring. Så lenge plikten fanger, leter skolen etter hensiktsmessige løsninger:

*I en travel hverdag ser det ut som et særskilt opplegg for Tom på utsiden av den ordinære undervisningen blir foretrukket. Han har lite motivasjon til teorifag, og kan ikke bruke klassetrinnets bøker, mener skolen. Tom skjermes fra de andre elevenes (ned-)vurderinger av ham, sier rektor. Opplegget vil dessuten forenkle skolens ekstra oppgaver ved at det ikke involverer så mange, når assistenten har det meste av den daglige opplæringa på utsiden av klassen. Det vil også begrense mulige uenigheter blant lærere og samspillproblemer mellom elevene. En får dessuten færre involverte samarbeidspartnere. Klasselærers oppgaver blir avgrenset til å gjelde utforming av IOP, noen møter med institusjonen og Toms assistent, sammen med skoleledelsen og PPT, foruten at Tom får være med i gymtimene. Men ved at Tom utsettes for en sterk marginalisering ut fra slike hensyn, blir Tom faktisk ekskludert fra fellesskapet. Hva slags opplæringskvalitet og pedagogisk tilrettelegging Tom i realiteten får, synes ikke å bekymre rektor særskilt. En får gjøre det beste ut av en håpløs situasjon, er hennes kommentar.*

Hjelperne til institusjonsbarna i skole og barnevern, er utøvere av yrkesroller som på et visst nivå er spesifisert og plassert i velferdssamfunnets ulike virksomheter. Ved siden av profesjonell tilhørighet i "den profesjonelle familien", er de også voksne "familiemedlemmer" eller relasjonspartnere for sånne som Tom. Hjelperne har to profesjonelle tilhørigheter, den ene er



yrkesgruppen, den spesifikke utdanningen og kunnskapsområdet, herunder også en forståelse av rolle, oppgaver og problemer. Den andre profesjonelle tilhørigheten er forbundet med den konkrete virksomheten og elevene. Lærerne har en relativt avklart rolle i klassen og overfor enkeltelever. Mens barnevernsarbeiderne, som jeg har forsøkt å vise, har en mer uklar dobbeltrolle, som offentlige profesjonsutøvere i institusjonen, og som nære relasjonspartnere ”i foreldrenes sted”. Det forventes at begge roller fylles når de samarbeider med skolen, de er både *foreldrerepresentanter*, og de inngår i tverrfaglig samarbeid med skolen og lærerne. Begge type hjelpere er altså ikke bare yrkesutøvere tilhørende sin *profesjonelle familie*, men er blant de viktigste relasjonene i mange sårbare ungdommers hverdagsliv.

## Utviklingsutsikter og dokumentasjonsspor

Profesjonenes dokumentasjon av handlingsvalg er ledd i en pedagogisk-didaktisk prosedyre. Dokumentasjonen farges av problemforståelsen, og har bakgrunn i noen uttalte pedagogiske mål og valg av metoder. Det er et arbeidsredskap for å sikre kontinuitet og kvalitet av skoletilbudet. Når en skole skal dokumentere utviklingsutsiktene, kan den velge to hovedposisjoner. Dokumentasjonen i Toms tilfelle kunne beskrive hva han faktisk mestrer, hans sterke sider, og hvordan disse kan vurderes som ressurs i læringsarbeidet hans. I motsatt fall kan skolen legge til grunn en diagnostisk dokumentasjon. Som arbeidsredskap impliserer det noen paradokser. Ideelt sett skal diagnoser kunne danne basis for bedre tilpassete læringsprosesser til den enkelte elev. På den annen side kan diagnoser bidra til utskilling og eksport, slik som vi har sett det i Toms tilfelle. Diagnoser snevrer ofte blikket inn mot mangeltilstander og gir lite rom for å gripe tak i individets mestring, evner, styrke og individets personlige livsprosjekt.

Diagnosene gir generelt sett heller ingen konkrete pedagogiske eller metodiske anvisninger til individuell opplæringsplan. Det er vanskelig å finne Toms utviklingsutsikter i dokumentasjonssporene til de profesjonelle i skolemappa hans. Sporene vi finner er i hovedsak dokumenterte mangler i form av testresultater, eller påviste mangler ut fra hjelperes mer eller mindre kvalifiserte ”synsing” eller i form av møtoreferater. I generelle beskrivelser av Tom finnes enkeltspor av registrerte interesser, ønsker og Toms fortelling. Men går en kronologisk gjennom rapportene, er slike spor ikke fulgt opp eller ført videre. Sporene stopper så snart de er registrert. Ideelt sett skal IOP utformes ut fra elevens utviklingsutsikter. Spørsmålet er derfor hvilke prosedyrer og refleksjoner skolen foretar i sitt arbeid med å dokumentere elevens utsikter til læring og utvikling.

Både innenfor skolefeltet og sosialfeltet har en i faglige diskurser mer og mer erstattet en lineær, kausal tankegang om menneskelig adferd, til en mer konstruktivistisk oppfatning. Det er i en slik forståelsessammenheng at barnevernets institusjonsungdommer kan fremstå som aktører i sitt eget liv, som medskapere av sin egen fremtid, som rettighetshavere i skoleløpet og som medforståere av sin nåværende og fremtidige livslinje. Perspektivene vinkles mot muligheter og mestring, mer enn mot problemer og manglende ressurser. Mennesket har en iboende livskraft som kan støttes slik at det kan handle ut fra egen styrke. Begge fagfelt synes å være enig om en innfallsvinkel til sitt pedagogiske arbeid knyttet til begrepet *empowerment*. *Empowerment* betyr myndiggjøring, men det dreier seg ikke om å gi makt *tilbake* til noen, men å fremelske den makten de allerede har, sier Weick (1992). En konstruktivistisk tilnærming forutsetter at en erstatter hierarkiske kunnskapsstrukturer med dialoger mellom likeverdige, at den menneskelige erfaring reflekteres i samspillet, og at det enkelte individets fortolkning tillegges meningsbetydning (Weick 1992, Sandbæk 1996). I disse grunnleggende spørsmål ser det altså ut som skole og barnevern er enige. Det er noe mer uklart hvorvidt spesialpedagoger og psykologer ved den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT), deler dette synet, befinner seg innenfor det samme paradigmet. Svaret er viktig i og med at PPT opptrer som premissleverandører og forvaltere av problemdefinisjoner og diagnoser, og gjennom det

styrer ressurstilgangen til skolens ekstraordinære undervisningstiltak. Kan det være at den positivistiske og medisinske funderte diagnosekulturen med sine ideer om avvik på objektivt grunnlag, fortsatt holder stand blant definisjonsmakerne?

Når jeg ser på hvordan skole og barnevern håndterer Tom og hans skoleliv, kan det være grunn til å spørre hvem som har makt til å definere Tom, og hvorfor nettopp denne autoriteten er legitim og gjeldende for de handlingsvalg som blir gjort på skolens område. Det er som nevnt ikke noe i mappa til Tom som eksplisitt uttrykker uenighet blant de profesjonelle, verken med hensyn til problemforståelse eller handlingsstrategier. Skolemappa bærer snarere preg av at problemforståelse og handlingsstrategier opptrer implisitt som ikke uttrykte perspektiv som ligger til grunn for beslutninger og vedtak. Hvilke hovedposisjoner kan tenkes å ligge bak de dokumentene som foreligger og i disse dokumentenes formuleringer?

Donald Schön drøfter profesjonell virksomhet i boka *The Reflective Practitioner - How professionals think in action* (1983). Grunnlaget for at mennesker i økende grad rådfører seg med ulike profesjoner, både når det gjelder forståelsen av og løsningen på problemer, ligger i tiltroen til at de profesjonelle har særlige kunnskaper på sine områder, hevder han. Schön peker på at teknisk rasjonalitet har vært det rådende kunnskapsynet i profesjonell virksomhet, og slik aktivitet består da i en instrumentell problemløsning som gjøres regelstyrt ved å benytte vitenskapelig teori og teknikker. Dette er en arv fra positivistisk kunnskapsteori i praksis. En slik kunnskapsmodell bygger på antakelsen om at virkeligheten kan måles, testes og verifiseres, og at problemer kan identifiseres, undersøkes og løses. Modellen forutsetter en objektiv kunnskap om menneskelig adferd, og de profesjonelle antas å være bærere av slik kunnskap. Mye av profesjonsmarkeringene og kampene mellom ulike hjelper-grupper har sin bakgrunn i et slikt kunnskapssyn, der en opprettholder og fremhever profesjonelles status og makt. Maktforhold i samarbeidsrelasjoner vil slik konstitueres på bakgrunn av spesialkunnskap og gir dermed autoritet til å definere klientens problemer. Schön (1983) og Weick (1992) søker begge etter alternative tilnærminger. Schön peker på at teknisk rasjonalitet avhenger av at det er enighet om målene. Ustabilitet, særegenhet og verdikonflikter blir brydsomme innen positivistisk kunnskapsteori. Og praktikerne kan da fort befinne seg i dilemmaer i forhold til de praktiske utfordringene de står overfor, for eksempel i forhold til Tom.

Schön søker en kunnskapsteori som kan gi handlingsalternativer i situasjoner med usikkerhet og verdikonflikter, når virkeligheten er preget av tvetydighet. Han legger vekt på refleksjonene og forhandlingene som foregår mellom den profesjonelle og klienten, nettopp ut fra at en handling kan ha en annen betydning for klienten enn det som var den profesjonelles intensjoner. Weick (1992) fører en slik tanke videre inn i et konstruktivistisk spor, der den menneskelige erfaring reflekterer samspillet mellom det som skjer og den betydningen den enkelte individ tillegger det som hender. Begge fokuserer altså på begrensninger i profesjonell kunnskap og argumenterer for at klientens egne erfaringer og egen kunnskap om sitt liv må oppvurderes. De bryter med det positivistiske kunnskapssynet, men endrer ikke dermed på maktforholdet mellom hjelper og klient. I stedet skapes mer likeverdige posisjoner ved en oppgradering av individuell erfaring som gyldig kunnskap.

Ifølge status for spesialundervisningen i Norge (Haug, Tøssebro og Dalen 1999) ser det ut til at selv om begrepsbruken har endret seg, er ikke nødvendigvis den positivistiske tenkningen forlatt når det utformes spesialpedagogiske tiltak i skolen. Undersøkelser de senere år peker dessuten på at resultatene av spesialpedagogiske tiltak i beskjedne grad står i forhold til ressursinnsatsen. Kvalitetsutvalget har i sitt arbeid derfor tatt til orde for en hel omlegging av de spesialpedagogiske tjenestene slik at en i større grad kan oppnå både inkluderingsmålene og mer spesifikke læringsmål for enkeltelever. Utvalgets grep er å flytte fokus fra individuelle mangeltilstander til fokus på læringsmiljøet og læreren som ansvarlig tilrettelegger av opti-

HiST ALT rapport nr 13 / FoU i praksis 2004 : rapport fra konferansen, 26.-27.04.04

male betingelser (Søgnenutvalget, NOU 2003:16). Det blir presisert at opplæringen skal være forsvarlig, dvs. den skal være innen rammen av retten enhver elev har for opplæring etter forutsetninger og evner (Opplæringsloven 1998, NOU 2003:16, St.meld.nr 54(1989-1990)). Samtidig skal opplæringen være realistisk i den forstand at innhold, form og nivå skal ligge innenfor det eleven kan antas å kunne mestre. Tom har rett på tilpasset opplæring. Men på hvilket grunnlag og ut fra hvilke forståelser av Toms evner og forutsetninger utformes opplæringstilbudet? IOP'ene i mappa hans synes i liten grad å fungere som et operasjonelt verktøy for konkret undervisning: *litt elementær engelsk, de fire regneartene*, er formuleringer jeg kjenner igjen også fra andre elevers IOP'er. Hva som da faktisk tilbys av undervisning og hvordan det gjøres og i hvilket omfang, blir heller ikke nærmere beskrevet når ressursbehovet angis i form av lærer- og assistent-timer.

## **Beslutninger og kampen om kostbar tid**

Når barn flytter over kommunegrensene i forbindelse med barnevernets overtakelse av daglig omsorg, er skolen i den kommunen eleven flytter fra i henhold til forskriftene til opplæringsloven, ikke pålagt forpliktelser med hensyn til flytteprosessen. Det foreligger altså ingen sikkerhet for at overgangen blir spesielt godt planlagt verken fra barneverntjenestens eller skolens side. Når skoler ofte har mangelfull dokumentasjon av hva de faktisk gjør, har prøvd, oppnådd eller mislykkes med, betyr det at mottaksskolen må starte på bar bakke.

Konsekvensen kan bli at det går måneder før et tilpasset undervisningstilbud er på plass, og i mens går tiden fra eleven. Skolegangen blir mangelfull i påvente av utredninger, søknader om midler og forskjellige beslutningsprosedyrer. Ungdom som blir flyttet av barnevernet, kan miste måneder av sin opplæring underveis, noe som blir ekstra følbart fordi flytting til institusjon ofte skjer frem mot avslutning av grunnskolen.

Når en ungdom skal overflyttes til institusjon, får mange i forkant et inntil 3 måneders opphold ved en utredningsinstitusjon. Normalt er oppholdet avgrenset til 3 måneder, men noen ganger klarer ikke barnevernet å finne et passende plasseringssted i tide. Da kan den unge bli værende i en slags opplæringsmessig hengemyr. I mitt materiale har alle ungdommene vært innom et slikt opphold, en av dem ble værende i utredning i hele 9 måneder. Det foreligger ingen papirer i skolemappa fra utredningsinstitusjonene som tilsier at skole og utdanning har vært tema i utredningen. I utredningsperioden ser det ut til at elevstatus ved lokalskolen er en ren proforma sak. Dersom skolen ikke har utviklet en ressursmessig beredskap for egnede opplæringstilbud for korttidsopphold på 3 måneder, vil ungdommene derfor i liten grad bli reelle elever under oppholdet på utredningsinstitusjonen. Det ser ut som skolegang lett faller helt ut også på grunn av barnevernets oppfatning av den enkelte ungdoms mentale og sosiale turbulens i omplasseringsfasen. Mange flyttinger og mange utredninger førte til at Tom tapte kampen om tiden, og dermed glapp hans rett til en opplæring tilpasset evner og forutsetninger. Tom ble "dummere" med årene, om vi leser mappa hans rett.

I dette paperet har jeg fokusert på noen sider ved fragmenteringen i barns skoleliv når det er barnevernet som har den daglige omsorgen. Materialet jeg har samlet inn, er langt fra ferdig behandlet. Jeg lar leseren bli kjent med Tom, for å belyse noen utfordringer en står overfor når Toms rett til opplæring skal sikres. Et hovedpoeng er at retten til opplæring kan stå i fare for å strande av årsaker som handler om profesjonenes og institusjonenes og hjelpesystemenes tradisjonelle måter å tenke på og å løse problemer på. Skal disse barnas rett til opplæring sikres, må en finne frem til mer helhetlige strategier som dels er av byråkratisk og økonomisk art, og dels utfordrer profesjonsinteresser og den profesjonelle fagforståelsen. Om en ikke lykkes bedre enn Tom her er eksempel på, kan ungdom som allerede er blitt belastet med

turbulente og karrige livsvilkår, bli hengende i en opplæringsmessig hengemyr. Det gir dårlige utsikter for en fremtid som gagnlig og selvstendig.

## Litteratur :

- Anderson, G (1995): *Barn i samhällsvård*. Lund: Studentlitteratur
- Anderson, G (2003): Omhändertagna barn får sämre utbildning. *Socialpolitik* nr 3
- Arnesen, A-L (2002): *Ulikhet og marginalisering*. Oslo: HiO-rapport 2002 nr 13
- Bakhtin, M. M (1981): *The dialogic Imagination: Four essays*. Ed.by M. Holquist. Austin: Univ. of Texas Press
- Backe Hansen, E (red)(2003): *Barn utenfor hjemmet*.
- Bateson, G (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books
- Bourdieu, P (1996): *Symbolisk makt. Artikler i utvalg*. Oslo: Pax forlag
- Dalen, M og Rygvold, A.-L. (1999): *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Univ. I Oslo: Inst. For spesialpedagogikk
- Epston, D & White, M (1992): *Experience, Contradiction, Narrative and Imagination*. Adelaide: Dulwich Centre
- Ericsson, K og Larsen, G (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*
- Giddens, A (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press
- Haug, P, Tøssebro, J og Dalen, M (1999): Kunnskap om spesialundervisning. I Haug mfl: *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo
- Havik, T (2003): Barnevernsbarna i skolen- hvordan har de det egentlig? Barnas, foreldrenes og klassestyrernes oppfatninger, i: Backe-Hansen, E (red): *Barn utenfor hjemmet. Flytting i barnevernets regi*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Læreplanverket for den 10årige grunnskolen*
- Morgan, A (1998): Conversations of ability, in: White, C & Denborough, D (eds): *Introducing Narrative Therapy: A collection of practice based writing*. Adelaide: dulwich Centre Publications
- Morgan, A (2000): *What is narrative therapy?* Australia: Dulwich Centre Publications
- Nordahl, T (2000): *En skole - to verdener. En teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Univ. I Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Nordahl, T & Overland, T (1998): *Idealer og realiteter. Evalueringen av spesialundervisningen i Oslo Kommune*. Oslo: NOVA Rapport 20/98
- Nordahl, T & Sørli, M-A (1998): *Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjoner*. NOVA Rapport 12d
- Nordahl, T & Skilbrei, M-L (2002): *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. NOVA rapport nr 13
- Nordahl, T (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innen for Reform 97*. NOVA rapport nr 13
- NOU 2000:12: *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*
- NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle*
- Ogden, T (1995): Kompetanse i kontekst. *En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Rapport fra Prosjekt Oppvekstnettverk. Oslo: Barnevernets utviklingssenter, nr 3/95
- Opplæringsloven (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*.
- Sandbæk, M & Tveiten, G (red) (1996): *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*. Oslo: Kommuneforlaget
- Sandbæk, M (1996): Et annet barnevernsarbeid? I: Sandbæk & Tveiten (red): *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*. Oslo: Kommuneforlaget
- Schultz-Jørgensen, P og Ertmann, B (1998): skoletrivsel og social kompetence. En belysning av 10-årige børns trivsel i skolen. I: Backe-Hansen, E og Ogden, T (red): *10-åringer i Norden. Kompetanse, risiko og oppvekstmiljø*. København: Nordisk Ministerråd Nord 1998:003
- Schön, D.A (1983): *The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Skårbrevik, K.J (1996): *Spesialpedagogiske tiltak på dagsordenen: evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Volda: Høgskulen i Volda/ Møreforskning
- Sletten, M.A, Sandberg, N, Nordahl, T (2003): *Behovsstyrt samarbeid- holder det? Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring*. NOVA rapport nr 16
- Stangvik, G (2001): *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*
- St.meld. 54 (1989-1990): *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*
- St.meld 14 (1997-1998): *Om foreldremedverknad i grunnskolen*
- St.meld 21 (1998-1999): *Ansvar og meistring*
- St.meld 40 (2001-2002): *Om barne- og ungdomsvernet*
- Ustvedt Christiansen, K & Nordahl, T (1993): *Tverretattlig samarbeid i utvikling*. Hamar: Kapere Forlag
- Vinnerljung, B. (1996): *Fosterbarn som vuxna*. Lund: Arkiv Förlag

- Vinnerljung, B (1998): Fosterbarns skolgång og utbildning. *Socialvetenskaplig tidskrift* nr 1
- Vinnerljung, B, Øman, M & Gunnarson, T (2003): *Samhällsvårdade barns utbildningsresultat*. Socialstyrelsen
- Weick, A (1992): Building a strength perspective for social work, I: Saleebey, D (ed): *The Strength Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman
- Wertsch, J.V (1991): *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press
- Wertsch, J.V (1998): *Mind as action*. New York: Oxford University Press
- White, M & Epston, D (1990): *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton

# **Minoritets elever i majoritetsskoler**

## **kartlegging, enkeltvedtak og organisering**

Hein Lindquist og Kirsten Palm, Høyskolen i Telemark  
[Sesjon C3 – Vurdering og kvalitetsutvikling]

### **Innledning**

I dette innlegget vil vi presentere første fase i et FOU-prosjekt der vi arbeider ut fra følgende problemstilling:

*Hva gjør et utvalg skoler i Telemark og Buskerud for å avgjøre om språklige minoritets elever har behov for tilrettelagt undervisning, og hvordan organiseres denne undervisningen?*

Gjennom arbeidet vårt i lærerutdanningen kommer vi jevnlig i kontakt med ulike grunnskoler og lærere. Dette har gitt oss en oppfatning av at den praksisen skolene har overfor de tospråklige elevene sine, er ganske varierende fra skole til skole. Dette var noe vi ønsket å undersøke nærmere.

Som en mer generell bakgrunn for å gå inn i dette emnet, ligger bl.a. den kunnskapen vi etter hvert har om tospråklige elevers svakere skoleprestasjoner, og svakere leseferdigheter. Dette er dokumentert gjennom ulike undersøkelser, både norske og internasjonale (Se for eksempel Pisa-undersøkelsen 2001; Kulbrandstad 2003; Collier og Thomas 2003; Øzerk 2003). For å kunne bedre disse elevenes situasjon, er en av forutsetningene at de elevene som har rettigheter i følge opplæringsloven, faktisk får oppfylt disse. Den første forutsetningen for dette er at elevenes språklige ferdigheter blir kartlagt og vurdert.

Vårt utgangspunkt for arbeidet er forskrift § 24-1 til opplæringsloven §2-8 som fastslår hva slags rettigheter elever med annet morsmål enn norsk har når det gjelder tilrettelegging av opplæringen. Her kan vi blant annet lese:

Kommunen skal gi elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk nødvendig morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen

Vi ser her at tospråklig undervisning er begrunnet ut fra elevens språklige forutsetninger for læring. Morsmålsundervisning og norsk som andrespråk sees som tilretteleggingstiltak i en overgangsfase, og skal gradvis erstattes med bruk av norsk som læringspråk. Dette stiller krav til skolens faglige tilrettelegging for eleven. Skolen må foreta en individuell kartlegging av den enkelte elev, og denne kartleggingen skal danne grunnlag for enkeltvedtak om hva slags undervisningstilbud eleven får, både når det gjelder type og omfang.

Det brukes ulike termer i faglitteraturen når det gjelder elever med annet morsmål enn norsk: Tospråklige elever, elever fra språklige minoriteter, minoritets elever. I denne framstillingen har vi for enkelthets skyld valgt å holde oss til termen tospråklige elever.

### **Målsetting med undersøkelsen**

Hovedmålsettingen i dette prosjektet var å undersøke hvordan grunnskolen faktisk gjennomfører kartleggingen av de tospråklige elevene i henhold til forskriften til opplæringsloven, og vi ville gjerne få svar på følgende spørsmål:

- Hvilke elever regnes faktisk som tospråklige og blir dermed kartlagt?
- Hvordan er forholdet mellom antall vurderte elever og antall elever som får tilbud om tilrettelegging?
- Hvilke prosedyrer blir fulgt i skolenes interne kartlegging av de tospråklige elevene?
- Hva slags kartleggingsmateriale (standardisert og egenprodusert) brukes?
- Hvordan organiseres opplæringen for de elevene som får tilbud om spesiell tilrettelegging?

## Materiale og metode

I prosjektet har vi innhentet kvantitative data fra grunnskolenes 1.–7. klassetrinn i 8 kommuner i Telemark og Buskerud. Innsamlingen ble foretatt høsten 2003. Utvalget for undersøkelsen er skoler hvor andelen av tospråklige elever ikke overstiger 20 %. Denne avgrensingen gjorde vi fordi vi ønsket å se på det vi kan si er *normalsituasjonen* for veldig mange skoler i Norge. Vi antar også at skoler med høyere andel tospråklige elever både har mer omfattende rutiner, helt andre forhold når det gjelder omfanget av tiltak, og gjerne personale med mer erfaring og kompetanse på området.

Kommunene som ble valgt ut, skulle representere bykommuner, store landkommuner i bynære strøk, og mindre, grise-grendte kommuner. Vi hadde en antagelse om at ulike praksis kunne skyldes ulike kommunestrukturer. I en av bykommunene er 3 av skolene ikke med i utvalget; 2 fordi andelen tospråklige på disse skolene langt overskrider 20 %, og 1 fordi den ligger i grise-grendt strøk. Vi har i artikkelen gitt kommunene navn som skal avspeile disse tre kommunetypene.

Opplysningene er delvis hentet fra en egen spørreundersøkelse og delvis fra Statistisk sentralbyrås database publisert gjennom GSI. Disse kvantitative dataene er fulgt opp med kvalitative intervju ved 4 av skolene; 1 byskole, 2 fra store landkommuner og 1 fra grise-grendt strøk. Svarprosenten på spørreundersøkelsen vår var samlet sett 79,6 % (43 av 54 skoler). For en av kommunene var svarprosenten relativt lav 54 % (6 av 11).

## Noen resultater

### Elevgrunlaget ved skolene

#### Tabell I

Prosentvis andel tospråklige av elevmassen. Gjennomsnittsverdier kommunevis, og skole med lavest og høyest andel tospråklige.

		Andel tospråklige elever 1 - 7. klasse			
		Gj.snitt	Minimum	Maximum	N =
Kommune	Byberg	3,51	,00	9,79	9
	Bystad	11,63	1,06	20,90	11
	Landvik	8,40	,00	21,46	10
	Landlig	8,20	5,48	14,75	6
	Grisgrend	8,31	3,70	14,29	5
	Glisvik	8,16	3,77	15,93	5
	Glistad	4,86	3,15	6,56	2
	Glissen	2,96	,00	14,81	6
Group Total		7,12			54

Tabell I viser hvor mange prosent tospråklige elever det er i de 8 kommunene. Vi ser at andelen ligger mellom 11,63 som det høyeste og 2,96 som det laveste i gjennomsnitt. Det kan ikke påvises statistisk sammenheng for forskjellene i gjennomsnittsverdier og de tre kommunetypene, bykommune, landkommune nær by og landkommune i grisgrendt strøk.

Tall fra den enkelte skole viser nemlig at det i alle disse kommunene og kommunetypene er ganske store variasjoner fra skole til skole. Minimum og maksimum viser den skolen som har laveste og høyeste andel tospråklige elever i hver kommune. Med unntak av kommune Glistad, som har en lav andel (6,56) selv på den skolen med flest tospråklige elever, kan vi si at det normale i alle disse kommunetypene er at det finnes enkeltskoler med fra 10 % til 20 % tospråklige. Det er også verdt å merke seg kommune Glissen, som har det laveste gjennomsnittet på kommunenivå, men der alle de tospråklige er på samme skole og utgjør en andel på 14.81 % av skolens elevmasse.

### Forholdet mellom antall tospråklige elever, antall som er vurdert og antallet som får enkeltvedtak om tilrettelegging

#### Tabell II

Antall elever, antall tospråklige, antall vurderte og antall vedtak pr. kommune.

Sum	Kommune								Group Total
	Byberg	Bystad	Landvik	Landlig	Grisgrend	Glisvik	Glistad	Glissen	
Antall elever 1 - 7 GSI	1816	3554	2302	2065	603	334	447	204	11325
Antall tospråklige 1 - 7 klasse	49	242	179	125	45	43	25	12	720
Antall vurderte 1 - 7	27	211	187	101	18	27	21	4	596
Antall vedtak 1-7 klasse	27	169	157	93	17	29	0	6	498

Tabell II viser de tallene skolene oppga i vår undersøkelse når det gjelder antall elever totalt, antall tospråklige elever, antall tospråklige elever som ble vurdert i henholdt til forskriften og antall enkeltvedtak som ble fattet. Når det gjelder antallet tospråklige elever ved skolen, hadde vi en antagelse om en viss underrapportering. Denne ble bekreftet ved de kvalitative intervjuene. En av de fire skolene opplyser at de kun regner elever med status som nyankommet flyktning som tospråklige, to av skolene sier at elever med én norskspråklig foresatt ikke regnes som tospråklig.

I kommune Landvik ser vi også at det oppgis 179 tospråklige, men at det er 187 som er vurdert i henholdt til forskriften. Dette tyder på at det er uklarheter på skolene om hvem som telles som tospråklig elev når dette skal rapporteres til GSI-statistikken. Dette er et område det hadde vært ønskelig å undersøke nærmere, fordi det er betenkelig hvis det faktisk finnes flere tospråklige elever i norsk skole enn de som er registrert i offentlige statistikker. En slik underrapportering kan også usynliggjøre hvor mange elever en skole har med annet morsmål enn norsk.

Når det gjelder antall tospråklige elever totalt, antallet som blir vurdert, og antallet som får enkeltvedtak, vil et rimelig forhold mellom disse tre kategoriene være at antallet er gradvis synkende, slik vi ser det for kommunene Bystad, Landlig og Grisgrend. Dette vil avspeile at av de tospråklige elevene skolen har, er det en viss andel som man ikke lenger vurderer i henholdt til forskriften, fordi de har gått på skolen i flere år, de kan ha vært vurdert tidligere til ikke å trenge tilrettelegging og er dermed å regne som helt ordinære elever. Videre er det naturlig at av dem man vurderer, er det et visst antall som ikke får enkeltvedtak og spesiell tilrettelegging fordi vurderingen fastslår at de ikke har behov for dette.



Men tabell II viser at dette forholdet mellom kategoriene ikke er slik i de resterende kommunene, og dette gir oss grunn til å stille noen spørsmål. Det første vi vil trekke fram, er det vi ser i eksempelet Byberg. De har 49 tospråklige elever totalt, men vurderer bare 27, som alle får vedtak. Dette tyder på at man kun vurderer dem som man via en form for skjønn allerede på forhånd regner med trenger tilrettelegging. Tilsvarende er tilfelle ved så mange som 17 av skolene i vårt materiale, og disse skolene finnes i alle kommunene vi har undersøkt. Vår spørreundersøkelse fanger ikke opp hva som kan ligge til grunn for en slik praksis, men det kan være en fare for at når man gjør en slik utvelgelse på forhånd, er det kun de elevene med åpenbare språk- og/eller skolevansker som blir vurdert. Mange tospråklige elever har et godt overflatespråk og dagligspråk og god uttale, men kommer til kort når det gjelder fagspråk og dypere begrepsforståelse (Hvenekilde m.fl.1996:48). Dette er noe man har mulighet for å avdekke ved grundigere kartlegging og språktesting. Vi frykter at det er en del av denne elevgruppa som ikke blir fanget opp ved disse skolene som vurderer like mange som de gir tilbud til.

I tabell II bør det også bemerkes at i to kommuner, Glisvik og Glissen, gjør de vedtak om tilrettelegging for flere elever enn de oppgir å vurdere. Det kan selvsagt skyldes at det er enkeltelever som så åpenbart trenger tilrettelegging, for eksempel nyankomne flyktninger, at det ikke synes nødvendig å kartlegge dem. Men dette kan være en uheldig praksis, for noe av poenget med kartleggingen er å kunne gi tilpasset opplæring ut fra elevens språknivå.

Den siste kommentaren til tabell II gjelder Glistad kommune, som oppgir å vurdere 21 elever, men ingen får enkeltvedtak. Imidlertid kommer det fram når det gjelder ressursbruk, at elevene i denne kommunen ser ut til å få den opplæringen de har krav på, fordi kommunen på svarskjemaet har oppgitt et årstimetall for dette. Vi har ikke hatt anledning til å følge opp dette nærmere, men denne kommunen oppgir altså at de ikke foretar enkeltvedtak i henhold til forskriften.

Gjennom de kvalitative intervjuene kom det også fram at én skole bare vurderte og gjorde enkeltvedtak for elever med flyktningstatus. Dette var for øvrig den samme skolen som oppga at de bare regnet inn flyktninger i andelen tospråklige elever.

En konklusjon på analysen av denne delen av datamaterialet er at det ser ut til å være ganske ulik praksis fra skole til skole både når det gjelder hvem som regnes som tospråklige elever, hvem som velges ut for kartlegging, og hvor mange som får enkeltvedtak og tilbud om tilrettelegging. Vi har imidlertid ikke funnet at disse ulikhetene har sammenheng med hvilken kommune skolen ligger i, eller hva slags kommunetype det er snakk om.

### **Prosedyrer ved kartlegging og vedtak**

Når det gjelder skolens prosedyrer for kartlegging av de tospråklige elevene, gjennomføres selve kartleggingsarbeidet av mange personer. Klassestyrer, norsklærer og spes.ped-team er de instanser som oppgis av flest skoler. Dette betyr at de lærerne som kjenner elevene best, også er de sentrale når det gjelder å vurdere språkferdighetene til elevene. Enkelte skoler viser også til bruk av pedagogisk-psykologisk rådgivingstjeneste og i mindre omfang logoped. Valg av kartleggingsmateriale, elevens behov og kartleggingens omfang synes å være avgjørende for hvilke personer som foretar kartleggingen.

Vårt neste spørsmål i forbindelse med prosedyrene, gjaldt om skolen og kommunen hadde faste rutiner for kartleggingsarbeidet. Svarene framgår av tabell III og IV.

### Tabell III

Rutiner for vurderingsarbeidet på skolenivå for skoler med tospråklige elever

Count				Total
		Ja	nei	
Kommune	Byberg	3	3	6
	Bystad	5	1	6
	Landvik	5	3	8
	Landlig	4	1	5
	Grisgrend	2	1	3
	Glisvik	5		5
	Glistad	1	1	2
	Glissen		4	4
Total		25	14	39

### Tabell IV

Rutiner for vurderingsarbeidet på kommunenivå for skoler med tospråklige elever

Count				Total
		Ja	nei	
Kommune	Byberg	3	3	6
	Bystad	2	4	6
	Landvik	2	6	8
	Landlig	3	2	5
	Grisgrend		3	3
	Glisvik	4	1	5
	Glistad		2	2
	Glissen	1	2	3
Total		15	23	38

Når det gjelder skoleinterne rutiner, oppgir nesten alle skoler som har tospråklige elever at de har slike rutiner. Kun noen enkeltskoler med få tospråklige elever opplyser at de ikke har faste rutiner. Forskriften er således godt kjent, og arbeidet med å fatte enkeltvedtak har kommet inn i skolens faste planer. Noe som imidlertid var litt uventet, er at det tydeligvis råder en del uvitenhet i forhold til om det er utarbeidet felles kommunale rutiner når det gjelder kartlegging. I alle kommunene er det nemlig noen skoler som svarer ja, og noen skoler som svarer nei. (Tabell IV). Vi skal ikke spekulere på årsaker her, men det sier vel noe om forholdet mellom kommuneadministrasjon og skoleledelse på den enkelte skole.

### Kartleggingsmateriale som oppgis brukt

Det er svært mange ulike typer kartleggingsverktøy som blir brukt. Vi har systematisert de ulike typene som flere enn 2 skoler bruker, slik det framgår av tabell V.

Tabell V. Kartleggingsmateriale brukt på skolene

Kartleggingsmateriale	
Carlsten lesetest	11
Læringscenterets kartleggingsprøver i lesing	11
Eget materiale lesing – skrivning	6
”Daglig- norsk” prøve	5
”Ringeriksmaterialet”	5
Ikke oppgitt / diverse materiale	4
Kåre Johnsen Leseprøve i Norsk	3
Ordkjedetest	3

N=30

I tillegg nevner enkeltskoler spesialtester som Aston Index, ITPA , Reynell og annet navngitt observasjons og kartleggingsmateriale.

Som vi ser, bruker for det første mange skoler Læringscenterets kartleggingsprøver i lesing og/eller Carlstens leseprøver i kartleggingen av de tospråklige elevene. Dette suppleres på mange skoler med andre typer språktester eller screeninger. Mange skoler bruker også egenprodusert materiell der norsklærer/klassestyrer foretar en vurdering av ulike språkferdigheter ut fra sitt kjennskap til eleven.

Det oppgis også pedagogisk- psykologiske tester, men vi antar at disse brukes i tilfeller der det er mistanke om spesialpedagogiske problem hos de tospråklige elevene, og der personell fra PPT gjennomfører testingen.

Felles for de fleste verktøyene er at de er utarbeidet for elever med norsk som morsmål. Vi vet at det er store svakheter og vansker knyttet til det å bruke slike prøver på tospråklige elever (Hauge 1989). Dette blir bekreftet av lærerne i intervjuene, som oppgir at de synes det er vanskelig når det kreves skjønnsmessige vurderinger i bruken av materialet.

Vi vil trekke fram et annet funn her, nemlig at 3 skoler oppgir at de også tar nasjonale prøver i matematikk med i vurderingsarbeidet. En årsak til dette kan være at skolene er opptatt av elevenes totalsituasjon, og er klar over språkferdighetenes betydning i læringen av ulike fag.

## Organisering av undervisningen og ressursbruk

### Særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring

I spørreskjemaet skulle skolene oppgi hvordan tilretteleggingen for de tospråklige elevene er organisert. Svarene er kategorisert i tabell VI, og gjelder bare skoler som har tospråklige elever. En skole kan selvsagt ha oppgitt å bruke flere av disse tiltakene samtidig.

#### Tabell VI

Organisering av undervisningen (N=30)

	Antall skoler
Tolærer i ordinær klasse	25
Grupper Norsk som andrespråk	19
Egen gruppe / Klasse for morsmåls - undervisning	11
Egen gruppe i tospråklig fagopplæring	7

Vi kan ikke påvise noen klare forskjeller mellom skoler med henholdsvis høy, moderat eller lav andel tospråklige elever og valg av ulike organiseringsmodeller. Men det er en viss sammenheng mellom antall tospråklige og bruk av egne grupper i norsk som andrespråk. Tabellen viser at det mest vanlige er å bruke tolærersystem inne i den ordinære klassen, dernest kommer egne grupper i norsk som andrespråk. Hvordan tolærersystemet er brukt i disse tilfellene, gir ikke vår undersøkelse svar på. Et viktig spørsmål her er om to lærere brukes som en generell øking av lærertettheten i klassen, eller om den ekstra læreren spesielt har ansvar for oppfølgingen av de tospråklige elevene.

En viktig oppfølging av de tospråklige elevene er å utarbeide en individuell opplæringsplan på bakgrunn av kartleggingen. Vi berørte ikke dette i spørreskjemaet, men i intervjuene kom det

fram at noen skoler lager en slik individuell plan, og at de så på det som både nødvendig og nyttig.

Skolene skulle videre oppgi det timetallet de brukte til de tre kategoriene særskilt norsk-opplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring for tospråklige elever. Skjemaet vårt viste seg ikke å åpne for klare svar på dette området. Intervjuene viste dessuten at det kan være uklare grenser mellom hva som kalles morsmålsopplæring og hva som er tospråklig fagopplæring. De fleste skoler som har tospråklige lærere bruker disse til begge disse undervisningsformene, og skiller dermed ikke mellom de to kategoriene. Vi har derfor gått til GSI-statistikken for å kunne sammenlikne ressursbruk i de ulike kommunene.

### Undervisningsressurser

Tallmaterialet i denne delen av framstillingen bygger på tilgjengelige data fra Statistisk sentralbyrå fra databasen GSI. Alle data gjelder for innrapporteringen pr 1. november 2003. N=54 i de tilfeller hvor ikke annet er angitt.

### Tabell VII

Årstimer brukt til ordinær undervisning, særskilt norskopplæring, tospråklig opplæring og morsmålsopplæring pr. kommune

	Kommune								Group Total
	Byberg	Bystad	Landvik	Landlig	Grisgrend	Glisvik	Glistad	Glissen	Sum
	Sum	Sum	Sum	Sum	Sum	Sum	Sum	Sum	
Undervisningsressurs uten spesielle tiltak	97392	169531	124567	103878	35729	18882	24415	18069	592463
Særskilt norskopplæring 1 - 7 GSI	3572	12080	9015	6916	3048	2412	1786	570	39399
Morsmålsundervisning 1-7 GSI	961	2736	398	783	1548	819	304	0	7549
Oppdeling til tospråklig fagopplæring 1-7 GSI	190	4218	4578	2622	1873	228	0	0	13709
Sum ressurser NOA, Morsmål, tospr fagopplæring GSI	4723	19034	13991	10321	6469	3459	2090	570	60657

Tabell VII viser hvor mye nettoressurs som brukes til ordinær undervisning, og hvor mye som brukes til de tre kategoriene norsk som andrespråk, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Ressurser til spesialpedagogiske tiltak ved skolene er ikke med i oversikten. Det oppgis kun tall for samlet klassetrinn 1 – 7. For å få mer sammenliknbare tall har vi laget en oversikt (tabell VIII) over hvor stor andel av skolenes totale ressurs som er midler til de tospråklige elevene, og hvor mange årstimer det gis i gjennomsnitt til hver elev med enkeltvedtak etter §24-1. Her er kun skoler som har tospråklige elever regnet med.

## Tabell VIII

Prosentvis andel av undervisningsressurs som er språkmidler. Årstimer pr. elev med vedtak. (N=34)

		% vis andel av total undervisningsressurs som er språkmidler	Språkmidler pr elev med vedtak. Antall Årstimer
		Gj.snitt	Gj.snitt
Kommune	Byberg	3,57	65,41
	Bystad	9,34	65,56
	Landvik	7,47	96,29
	Landlig	8,05	94,72
	Grisgrend	10,12	268,33
	Glisvik	17,53	171,73
	Glistad	7,38	,
	Glissen	1,19	95,00
Gjennomsnitt alle		7,56	108,41

Som en ser er variasjonene relativt store mellom de ulike kommuner, og tallene kan tyde på at enkelte kommuner gir mye midler til språklig stimulering mens andre gir lite. Der er imidlertid store vansker med å sammenlikne skoler og kommuner på dette punktet. SSB's egne tall viser bl.a. store variasjoner mellom bykommuner og mer landlige kommuner når det gjelder undervisningsressurser generelt. Dette tilskrives blant annet skolestørrelse og bosettingsstruktur. Den samme årsaken kan forklare forskjellene når det gjelder undervisningsressurser som brukes til de tospråklige elevene. Dessuten kan forskjellene som tidligere nevnt skyldes ulik praksis for registrering av antall elever fra språklige minoriteter. Likevel ville en nærmere studie av hva som ligger til grunn for disse store forskjellene, være en interessant videreføring av denne undersøkelsen.

## Oppsummering og konklusjon

Bearbeidingen av datamaterialet vårt så langt gir oss grunnlag for særlig å rette oppmerksomheten mot følgende forhold når det gjelder kartlegging og tilrettelegging av undervisningen for de tospråklige elevene:

Det ser for det første ikke ut til å være spesielle forskjeller mellom de tre kommunetypene vi har med i utvalget vårt, altså bykommuner, større landkommuner nær by, og små kommuner i grisgrendte strøk. De likhetene og forskjellene vi finner, finner vi mellom enkeltskoler uavhengig av hva slags kommunetype skolen befinner seg i. I alle kommunetypene finnes det skoler med mellom 10 og 20 % tospråklige elever, og skoler med bare 0 – 1 %. Hvordan enkeltskolene registrerer, kartlegger og tilrettelegger for de tospråklige elevene, varierer i ganske stor grad, og om det er en overordnet kommunal styring av dette arbeidet, er ikke denne gjennomført ved alle skolene i kommunen.

Videre ser det ut til å være en viss uklarhet i rapporteringen når det gjelder hvem skolen faktisk regner som tospråklige elever. Denne uklarheten kan ha sammenheng med at det er i bruk flere, og til dels uklare, begrepsdefinisjoner av denne elevgruppa. Dette kan forårsake at de offisielle statistikkene ikke er korrekte, og det kan gjøre at noen tospråklige elever blir usynliggjort internt på skolene.

Det neste punktet er at det på en god del av skolene og faktisk i en hel kommune, ser ut til at det foregår en form for forhåndssiling av hvilke av de tospråklige elevene man kartlegger og

fatter enkeltvedtak for. På disse skolene fattes det nemlig enkeltvedtak for alle de elevene som blir kartlagt. Dette kan bety at det finnes en gråsonegruppe av elever som ikke blir vurdert i forhold til om de kan ha behov for språklig tilrettelegging. I denne gruppa er det trolig en del elever som til tross for et godt norsk dagligspråk, kan komme til kort når det gjelder fagspråk og skoleprestasjoner. Disse hadde dermed trengt en tilrettelegging som de ikke får.

Når det gjelder organisering av undervisningen, er den mest vanlige modellen å ha tolærer-system i klassen, dernest egne grupper i norsk som andrespråk. Hvilken effekt de ulike organiseringsmodellene har, er et område det vil være svært interessant å studere nærmere.

Tall fra GSI - statistikken viser at det er til dels store forskjeller i ressursbruk til tilretteleggingstiltak for de tospråklige elevene. Dette må imidlertid undersøkes nærmere hvis en skal kunne si noe om hva som ligger bak disse forskjellene.

Så godt som alle skolene som har tospråklige elever oppgir at de har faste rutiner for kartlegging og enkeltvedtak. Norsklærer og klassestyrer, dvs de som kjenner elevene best, er de som oftest forestår kartleggingen, og de bruker et variert materiale i dette arbeidet. De kvalitative intervjuene gir også inntrykk av at denne kartleggingen blir gjort seriøst og grundig ut fra den kompetansen som finnes på skolen og i kommunen. Det finnes imidlertid få kartleggingsverktøy beregnet på språktesting av elever som ikke har norsk som morsmål, og dermed blir man henvist til å bruke verktøy og tester som er laget for en annen elevgruppe, med de svakhetene dette medfører. Dette stiller krav til at de lærerne som utfører kartleggingen, kjenner til disse begrensningene og svakhetene.

Å kartlegge de tospråklige elevenes språkferdigheter og fatte enkeltvedtak, er imidlertid bare det første skrittet for å kunne gi en mer tilpasset opplæring. En viktig oppfølging av kartleggingen er å lage en individuell opplæringsplan for elevene, og å sette inn tiltakene på en slik måte at de kan være med på å bedre elevenes læringsutbytte. En aktuell videreføring av denne spørreundersøkelsen vil derfor være å foreta mer klasseromsbaserte studier der en nettopp ser på hvordan den tildelte ressursen til de tospråklige elevene blir brukt i praksis, og hvordan lærere greier å legge til rette for økt læring for disse elevene.

## Litteratur

- Collier, Virginia P. & Wayne P. Thomas 2003: "A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement" i Aasen m.fl (red): *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen "Hvordan klarer minoritetslevnene seg i skolen?"*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr.14
- Green Samuel B. Salkin Neil J. Akey Theresa *Using SPSS for Windows* Prentice Hall, New Jersey
- Hauge, An Magritt 1989: *Barn i grenseland. Spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*. Universitetsforlaget
- Heiman Gary W. (1996) *Basic Statistics for the Behavioral Science*" Houghton Mifflin Boston
- Hvenekilde, Anne, Kenneth Hyltenstam og Sunil Loona 1996: "Språktilegnelse og tospråklighet" i Hyltenstam m.fl: *Tilpasset språkopplæring for minoritetslever. Rapport fra konsensuskonferanse*. IMER - Norges forskningsråd
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2003: "Minoritetslevers skoleprestasjoner – dokumenterte prestasjonsforskjeller, hvordan går vi videre?" i Aasen m.fl (red): *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen "Hvordan klarer minoritetslevnene seg i skolen?"*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr.14
- Lie, Svein m.fl. 2001: *Godt rustet for fremtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. OECD/PISA. Acta Didactica 4/2001. Universitetet i Oslo.
- Øzerk, Kamil 2003: *Sampedagogikk*. Oplandske bokforlag

# Internasjonalisering i lærerutdanningen: bilingval undervisning ved skoler i Trondheim

Førstelektor Hæge Hestnes, Program for lærerutdanning, NTNU  
[Sesjon C4 – Vurdering og kvalitetsutvikling]

## INNLEDNING

Lærerutdanningen ved NTNU, Program for Lærerutdanning (PLU) har drevet med internasjonaliseringsarbeide siden 1999. Vi har sendt studenter til utlandet som har gjennomført sin sluttpraksis (vårsemesteret) ved et utenlandsk lærested og mottatt et tilsvarende antall studenter i Trondheim som har fullført sin praksis her. I de seks årene denne utvekslingen har foregått (1999 – 2004) har 24 studenter fra Program for lærerutdanning ved NTNU hatt sin praksis i utlandet og 21 har kommet til Trondheim og gjennomført sin praksis her.

Det er en kostbar praksis, reisene alene utgjør store summer. Det er også en slitsom praksis. Studentene må tilpasse seg et fremmed land med ukjent skolesystem og ukjente skikker og tradisjoner. En del må arbeide på et fremmed språk, andre må lære seg å modifisere og roe ned morsmålet slik at utlendinger skal kunne forstå dem. Alt dette i tillegg til alle de ferdigheter som kreves utviklet av en lærerstudent i løpet av praksisperioden. Hva får de med seg som gjør det verdt utgifter og arbeid? Og hva med skolen, læreren og elevene som ikke bare skal ha en lærerstudent i klasserommet, men en utlending som ikke snakker norsk og som trenger ekstra hjelp og tid. Vi ønsker å finne ut hvordan elevene og læreren opplever å ha en fremmed student i klasserommet. Hvordan påvirker det elevenes læring i faget og i det engelske språket? Hvordan opplever de norske elevene den utenlandske lærerstudenten? Er metoder og praksis svært forskjellig fra det de er vant til? Hvordan opplever den norske læreren og veilederen situasjonen? Hvordan er det å veilede på engelsk overfor studenter med annerledes bakgrunn? Hvordan opplever læreren at dette påvirker elevene?

Denne rapporten setter således fokus på deltagelse i en internasjonal utveksling av dette slaget. Er det en positiv eller negativ opplevelse? Vi har henvendt oss til studentene, elevene og lærerne/veilederne i Trondheim for å avdekke hvordan de opplever utvekslingen og om mulig finne ut hva som er positivt, hva som er negativt og hva vi eventuelt kan gjøre for å bedre utvekslingsprogrammet i årene framover.

## BAKGRUNN

Internasjonal utviklingsarbeid har vært prioritert ved NTNU i flere år og NTNU deltar i mange internasjonaliseringstiltak. Som eksempel kan nevnes EUs utdanningstiltak, Noradprogrammet, kvoteprogram for studenter fra u-land, Sentral- og Øst-Europa og diverse nordiske program. Det foreligger 118 formelle samarbeidsavtaler på diverse nivå og ca 200 utvekslingsavtaler innenfor Socratesprogrammet. Året 2002/03 dro 765 NTNU studenter ut og et tilsvarende antall kom inn. I henhold til *Handlingsplan for Internasjonalisering 2004-2009* er det satt av NOK 6 mill. i ekstra tiltaksmidler for videre å styrke dette arbeidet.

Ved PLU kom studentutveksling opprinnelig i gang i 1999 da vi opprettet ev avtale med lærerutdanningen ved Universiteit Utrecht i Nederland. I 2003 ble utvekslingen utvidet til å inkludere Pennsylvania State University i USA, og i 2004 kom også University of Washington i Seattle med. Formålet med utvekslingen er at studentene får sin undervisningspraksis ved en skole i utvekslingslandet og blir veiledet av lærere og personale ved lærerutdanningen der.

Alle kontaktene er i utgangspunktet blitt initiert gjennom personlige forbindelser og formalisert gjennom universitetene etter hvert. Det foreligger formelle "Memorandum of Agreement" mellom NTNU og de to universitetene i USA. Mellom PLU og Utrecht foreligger kun en muntlig avtale.

Internasjonaliseringsarbeidet ble i utgangspunktet initiert ut fra en overbevisning om at slik kontakt vil føre til større forståelse for mennesker og skoler i andre land og at dette er positivt for samfunnet, skolen og individet. Slik bevissthet om hverandre vil også kunne føre til videre faglig og sosial kontakt, noe PLU også har erfart. En av skolene som har tatt imot studenter har opprettet årlig elev/klasseutveksling som et resultat av dette arbeidet. For PLU har utvekslingsarbeidet ført til deltagelse i et større Comenius prosjekt: *Aus der Praxis Lernen*, sammen med lærerutdanningene ved universitet i Barcelona, Hamburg og Utrecht der vi utvikler verktøy for å utdanne lærerutdannere. Dette prosjektet skal ferdigstilles i 2005. Planer for fremtiden inkluderer blant annet å opprette utveksling av lærere, i første omgang med USA.

## **BILINGVAL UNDERVISNING**

Bilingval betyr "tospråklig", og bilingval undervisning betyr enkelt sagt at (minst) to språk blir tatt i bruk i læringsarbeidet. Denne typen undervisning ble først utviklet i Canada, der flertallet av befolkningen er engelsktalende, mens et stort mindretall snakker fransk. I forbindelsen med den politiske uroen på 1950- og 1960-tallet ble det besluttet at alle skolebarn i Quebec-provinsen skulle lære både fransk og engelsk. Pedagogisk var dette en formidabel utfordring som krevde helt nye løsninger. Løsningen ble bilingval undervisning, såkalt "immersion teaching". Elevene fikk mesteparten av sin undervisning på det språket de *ikke* snakket til daglig i tillegg til at de fikk formell opplæring i dette språket. Motstanden mot programmet var stor, både foreldre og lærere var bekymret og mente at elevene ville lære verken fag eller språk, og det ble derfor straks satt i gang store forsknings-prosjekt for å fastslå hva resultatene ble. Det viste seg at resultatene ble over all forventning: elevene lærte minst like mye fag som før og ble i tillegg tilnærmet flytende i språket. Undervisningsmessig var det en suksess som flere land har tatt i bruk.

I dag finnes det mange forskjellige varianter av bilingval undervisning som blir brukt til mange formål. I land som Wales, Østerrike, Belgia, Sverige, Finland, Tyskland, Italia, Nederland, New Zealand, Australia, og Hong Kong undervises det på forskjellige språk med forskjellige formål. I Wales, for eksempel, undervises det på walisisk til barn med engelsk som førstespråk. Denne undervisningen er del av et større tiltak for å snu den negative utviklingen walisisk var inne i. Fra å være et døende språk er walisisk igjen levende og vitalt. På New Zealand er et lignende prosjekt på gang for å styrke maori, språket til de innfødte. I Finland og mange andre land brukes metoden for å styrke engelskkunnskapene og med svært gode resultater. Noen land, for eksempel Tyskland, har forsøkt med engelskundervisning i kun ett fag over kortere perioder, og resultatene er også der oppløftende. Elevene lærer minst like mye fag i tillegg til den språklige bonusen. Innvandrerbarn verden over mottar vanligvis undervisningen på et annet språk enn deres morsmål i tillegg til formell opplæring på det nye språket. Siden disse barna ofte har liten kontakt med sitt eget språk blir ofte styrking av morsmålet den viktige bilingvale komponenten.

## **BILINGVAL UNDERVISNING I TRONDHEIM**

Alle studentene som kommer til Trondheim underviser på engelsk, også de nederlandske. De første årene plasserte vi studentene nesten utelukkende i bilingvale klasser ved International Baccalaureate-linja ved Trondheim Katedralskole der undervisningsspråket likevel er



engelsk. Studenter som hadde engelsk som undervisningsfag ble også plassert i klasser med engelsk grunnkurs, VKI eller VKII, enten ved Katedralskolen eller ved andre videregående skoler. I 2002 gjennomførte vi et forsøk der vi plasserte studenter med andre fag ved andre skoler, slik at vanlige norske klasser mottok undervisning i forskjellige fag på engelsk. Fagene det året var matematikk og samfunnsfag. Vi lærte to ting fra dette forsøket. Vi så at å forbedre klassen språklig og mentalt kunne være en viktig faktor og dernest at vi måtte sørge for at det fantes en lærebok på engelsk for studenten. Dette er tiltak vi har satt i gang og som blir kommentert underveis. I 2003 og 2004 mottok vi henholdsvis 5 og 7 studenter. All undervisning disse årene foregikk i vanlige norske klasser på videregående og ungdomstrinnet. I 2003 var studentene utplassert ved tre ungdomsskoler og to videregående. Elever i 9. og 10. klasse i ungdomsskolen, samt alle tre år ved videregående ble undervist. I 2004 mottok elever på alle trinn i ungdomsskolen og videregående skole undervisning fra en engelskspråklig student.

## **UNDERSØKELSEN FRA SKOLER I TRONDHEIM**

I alle år har vi spurt studentene hvordan de har opplevd utvekslingen. Tilbakemelding har vært delvis muntlig og ikke systematisert. Den gjennomgående trenden er at de har hatt det lærerikt, spennende, slitsomt og morsomt, og at de ikke ville vært opplevelsen foruten. Vi har dannet oss en del oppfatninger om hva som fungerer bra, og vi har også fått signaler om enkeltstående problemer, uten egentlig å kunne dokumentere verken det ene eller andre. Veilederne har også delvis fortalt oss muntlig om sin side av opplevelsen, men elevene har vi kun hørt fra gjennom lærerne. I vårsemesteret 2004 mottok vi sju studenter. Dette er det høyeste antallet vi har tatt imot på ett semester så langt. Med et stort antall studenter og fem år bak oss besluttet vi at det var på tide å gjennomføre en grundigere undersøkelse om hvordan utvekslingen og den bilingvale undervisningen opplevdes av elever, veiledere og studenter.

Undersøkelsen ble gjennomført på følgende måter:

- Alle elevene som ble undervist av de sju studentene ble bedt om å svare på et spørreskjema. I alt har 353 elever i 17 forskjellige klasser på seks forskjellige skoler besvart skjemaet. Ni elever har ikke svart fordi de var fraværende fra skolen den dagen skjemaet ble besvart. For spørreskjema, se vedlegg 1.
- Alle lærere som var veiledere for studentene ble intervjuet, tolv i alt. Intervjuene ble tatt opp på kassett og transkribert. Spørsmål til intervjuene er gjengitt i vedlegg 2.
- De sju studentene ble fulgt opp regelmessig med gruppesamtaler om erfaringene fra praksisundervisningen. De ble observert og evaluert individuelt i undervisningssituasjonen ved to forskjellige anledninger og de ble bedt om å svare skriftlig på en rekke spørsmål, se vedlegg 3.

Den følgende rapporten er skrevet på grunnlag av informasjonen som kom inn gjennom disse tiltakene med fokus på de norske elevene, de norske veilederne og de utenlandske studentene. De norske studentene som reiste ut og deres elever og veiledere i USA og Nederland er ikke tatt med i denne undersøkelse.

## **STUDENTENE**

Studentene kommer fra tre forskjellige lærerutdanningsinstitusjoner, alle tilknyttet forskjellige universiteter med forskjellig struktur på utdanningen.

### **Utrecht, Nederland**

Studentene fra BITEP (Bilingual and International Teacher Education Programme), som er den internasjonale lærerutdanningen ved Utrecht universitet, har valgt et påbygningsstudium, en egen lærerutdanning som trener dem spesielt til å undervise på engelsk som såkalt

”Internasjonale lærere”. I løpet av studiet tilbringer de flere perioder i forskjellige land og alle gjennomfører sin sluttpraksis vekk fra Nederland. Norge (Trondheim/NTNU) er ett av flere land de kan velge mellom. De fleste av disse studentene vil bli lærere ved International Baccalaureate skoler eller ved Nederlands Statlige bilingvale skoler som er svært populære. Studentene arbeider både med mappetekster og med et mindre forskningsarbeid mens de oppholder seg i Norge. De har en godt fungerende digital lære-plattform slik at all veiledning fra de nederlandske lærerne går via internett. Praksisperioden for studentene fra Nederland er på minimum 3 måneder. Vi har tatt imot studenter fra BITEP i seks år. I 2004 kom to kvinnelige studenter til Trondheim. Begge hadde nederlandsk som morsmål og snakket godt engelsk. De underviste fagene historie og engelsk.

### **Pennsylvania, USA**

Studentene fra Department of Education ved Pennsylvania State University følger en integrert lærerutdanning. De begynner ved universitetet med det for øyet å utdannes som “graduate teachers”, tilsvarende det nye integrerte Mastergradsstudiet i Norge. Studiet tar gjennomsnittlig fem år. Når studentene kommer til Trondheim har de bak seg en lang observasjonspraksis og undervisningspraksis fra tidligere i studiet. Noen få utvalgte (2-3) av ca 800 studenter får muligheten til å ha sin siste praksis i Norge. Dette tilbudet har eksistert kun de to siste årene og er begynnelsen på Penn States lærerutdannings satsing på å sende unge amerikanere til utlandet under studiene. Studentene skal undervise i tre måneder minimum, gjerne mer, og gjerne i full stilling. Dette ønsket kan vi ikke oppfylle, men det blir likevel en del ekstra arbeid på grunn av språkbarriæren, så de får nok å gjøre. Studentene har ikke andre oppgaver de skal løse mens de er her. Vi har tatt imot studenter fra Penn State i to år. I 2004 kom det to menn og en kvinne, alle med engelsk som morsmål. Fagene de underviste var matematikk, naturfag og samfunnsfag.

### **Washington, USA**

Studentene fra Department of Education ved University of Washington i Seattle er formelt sett ferdig med sin praksis når de kommer til Trondheim. Studiet er et påbygningsstudium i fem ”quarters” (15 måneder i alt). Denne siste kvarten er viet mindre forskningsoppgaver og ferdigstillelse av eksamensmappe. Universitetet ønsket ikke i utgangspunktet at studentene skulle gjennomføre sin formelle praksis i utlandet, men ville gi dem mulighet til å erfare skoler i Norge på nært hold. De blir oppfordret til å gjennomføre sin forskning i forbindelse med Norges-oppholdet. Studentene får praksisplass på vanlig måte, men student og veileder står svært fritt i hvordan de arrangerer sin arbeidsdag og den vanlige tette oppfølgingen og veiledningen er ikke forventet. Studentene oppholdt seg i Norge i sju uker. 2004 var første året vi gjennomførte utveksling med Seattle. Det kom en mann og en kvinne, begge med engelsk som morsmål og med fagene engelsk og samfunnsfag

## **STUDENTENES ERFARINGER I TRONDHEIM**

Det skulle være tydelig at studentene kommer til Trondheim med svært forskjellige forventninger og forutsetninger. Studiene de har bak seg varierer mye, oppgavene de har foran seg varierer mye, språkkunnskapene varierer. Under oppholdet i Trondheim bor de på hybler på studentbyene. Vi sørger for at alle bor innen rekkevidde av minst en av de andre slik at de kan støtte og hjelpe hverandre. Vi etablerer et nettverk rundt dem med fagfolk fra PLU og med faste faglige møter og diskusjoner hver 14 dag og en god del sosial kontakt i tillegg (middager, fellesomvisning i Nidarosdomen, omvisning i byen osv).

De skriftlige spørsmålene vi stilte studentene finnes i vedlegg 3. I tillegg er det skrevet et notat basert på den oppsummerende diskusjonen vi hadde med studentene mot slutten av oppholdet (vedlegg 4). Svarene de gir er nesten utelukkende positive til utvekslingserfaringen. Informa-

sjon før ankomst, bolig, mottagelse ved ankomst, veiledernes innsats og arbeidsmengde var alt som det skulle være. På spørsmålet om klassene svarer studentene at noen elever var litt vanskelige, men ikke verre enn ventet. I studentenes svar om klassene viser det seg en uventet tendens: Flere elever i videregående skole enn i ungdomsskolen er negativ til en engelsk-språklig kandidat. Faktisk er elevenes entusiasme størst på 8 trinn i ungdomsskolen. Dette fenomenet kommer jeg tilbake til. Stort sett sier studentene seg svært fornøyd med elevenes respons. Ellers er det to områder som skapte problemer og der tiltak er satt inn. Disse er i forbindelse med tekstbøker og kulturforskjeller i undervisningsforståelsen.

Tekstbøker hadde blitt skaffet i naturfag, historie, engelsk og samfunnsfag. Vi hadde forsøkt å skaffe bøker i matematikk, men ikke lyktes. Bøker i dette faget ble etterlyst og er nå bestilt via Internett etter anbefaling fra norske lærere som har gjennomført bilingval undervisning med norske elever. Ordlistor for realfagene blir også anbefalt. Dette er en oppgave som må løses av studenten i samarbeid med faglærer/veileder siden den krever faglig kunnskap. Vi vil oppfordre neste matematikkstudent til å produsere en slik liste i samarbeid med sin veileder. Matematikkstudenten foreslår også at de norske lærebøkene kan oversettes til engelsk. Dette forslaget er dessverre utelukket på grunn av kostnadene det innebærer.

I forbindelse med undervisning av faget matematikk på videregående skole avdekket vi i år store kulturforskjeller. Vi sendte to matematikklærere til USA og mottok en. Alle tre rapporterer liknende problemer. På videregående nivå i USA undervises matematikk som et rent vitenskapelig fag. Prøvene fokuserer på matematiske løsninger der korrekt svar er vektlagt. Det brukes mye "multiple choice". I Norge er faget ofte integrert i andre fag som for eksempel fysikk. Prøvene er vanligvis integrert i andre fag og/eller gjort om fra "pure math" til praktiske oppgaver. Framgangsmåten er vektlagt like mye som resultatet. Som en av matematikkveilederne uttrykte det: "Det finnes nesten ikke bevisføring i norsk matematikkundervisning. Vi deriverer og snakker om hva det brukes til, anvendbarhet! Det må sies klart og tydelig til studentene." (Lærer v.g.s.). Disse forskjellene skapte stor frustrasjon hos alle tre studentene og i noen grad også hos veilederne. Etter hvert som vi forstod hva problemene egentlig gikk ut på kunne vi trå til med forklaringer og hjelp. I framtiden vil vi bruke litt ekstra tid i forberedelsen av studenter med matematikk som fag for å sørge for at disse forskjellene er forstått.

Forøvrig er studentene svært fornøyd med sine opplevelser. De sier alle at de har hatt en positiv erfaring og at de har lært svært mye. Veilederne får glimrende skussmål, de gjør en god jobb, er flinke til å hjelpe og rettlede samtidig som de oppmuntrer studentene til å være kreative og prøve ut nye undervisningsmetoder. Vi kan konkludere med at PLU tydeligvis har etablert et godt mottaksapparat og støtteapparat for studentene. I tillegg ser vi at våre veiledere i skolene gjør en svært god innsats overfor disse studentene.

## **ELEVENE**

I alt har 353 elever deltatt i undersøkelsen, 123 fra videregående og 230 fra ungdomsskolen. Det var til sammen 362 elever i klassene, men noen av disse hadde stort fravær i perioden eller var fraværende på dagen spørreskjemaet ble besvart. Jeg går derfra ut fra det antallet som har svart.

## Spørreundersøkelsen

Spørreskjemaet består av 23 spørsmål. (Se skjema vedlegg 1).

### Spørsmål 1-4

etablerte kjønn, skole, klasstrinn og fag som ble undervist.

Elevene er fordelt som følger:

180 jenter og 173 gutter
123 fra videregående skoler
97 fra Adolf Øien videregående skole
26 fra Heimdal videregående skole
55 fra grunnkurs klasser
19 fra VKI klasser
49 fra VKII klasser
230 fra ungdomsskoler
72 fra Blussuvoll skole
51 fra Sverresborg skole
48 fra Uгла skole
59 fra Selsbakk skole
93 fra 8 trinn
68 fra 9 trinn
69 fra 10 trinn

Fagene som ble undervist er som følger (Noen elever ble undervist i både engelsk og samfunnsfag, tallet sammenlagt er derfor høyere enn 353):

matematikk videregående	26
historie videregående	42
naturfag videregående	55
engelsk ungdomstrinnet	173
samfunnsfag ungdomstrinnet	74

### Spørsmål 5

spør om elevens standpunktkarakter til jul i engelsk og andre fag som ble undervist. Dette ble stilt for å vise om faglig styrke påvirker opplevelsen i positiv eller negativ retning.

### Spørsmål 6

etablerer elevens grunnholdning til opplevelsen: Er du fornøyd eller misfornøyd med opplevelsen.

### Spørsmål 7-11

prøver å avdekke i hvilken grad elevene trives på skolen med en utenlandsk student og hvordan de opplever det bilingvale klasserommet der alt går på engelsk.

### Spørsmål 12-13

fokuserer på hvordan bilingval undervisning har påvirket engelskferdighetene deres.

### Spørsmål 14-16

fokuserer på metodebruk

### Spørsmål 17-19

fokuserer på det å bli undervist på engelsk i et annet fag.

### Spørsmål 20-21

er kontrollspørsmål om forhold til det engelske språk.

### Spørsmål 22-23

er åpne spørsmål som inviterer til personlige kommentarer: Det viktigste jeg har lært av dette prosjektet og hva jeg ville endre. Jeg valgte en skaleringsmetode som tvang elevene til å velge side, to positive og to negative kategorier.

Ett av spørsmålene, spørsmål 16, spør om metoder og frekvens. Dette er et mer komplisert spørsmål, og dette spørsmålet har tydeligvis forårsaket hodebry. Det er mange overstrykninger og uklare svar, derfor har vi valgt ikke å analysere dette spørsmålet. Spørsmål 14 og 15 berører det samme temaet og har vist seg lettere å svare på.

I vedleggene ligger ni forskjellige tabeller som viser svarprosentene på spørsmålene 6-21.

Tabellene viser svar fra:

5: Alle elevene	6: Alle videregående elever
7: Alle ungdomsskole elever	8: Alle VKII elever
9: Alle VKI elever	10: Alle grunnkurselever
11: Alle 10-trinn elever	12: Alle 9-trinn elever
13: Alle 8-trinn elever	

### ANALYSE AV ELEVENES SVAR

Spørsmål 5, om standpunktkarakterer, ble stilt for å vise om faglig styrke påvirker opplevelsen i positiv eller negativ retning. Det er en svak men tydelig korrelasjon mellom karakter i engelsk og positiv opplevelse som snittet\* under viser, men ingen slik korrelasjon mellom karakter i fag og opplevelse:

Standpunktkarakter til jul: (karakterene 1 og 2 er ikke representert.)

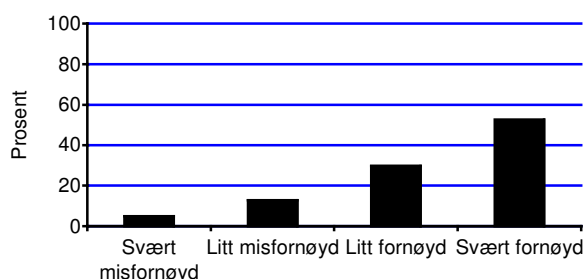
Karakter i engelsk	3	snitt 3.22	Karakter i fag	3	snitt 3.26
	4	snitt 3.32		4	snitt 3.18
	5	snitt 3.46		5	snitt 3.25
	6	snitt 3.71		6	snitt 3.08

\*Snittet er beregnet ved å gi de fire svaralternativene tallverdiene 1,2,3 og 4 med 4 for "svært fornøyd".

Spørsmål 6, som etablerer elevens grunnholdning gir en klar indikasjon på hvordan prosjektet oppleves: Er du fornøyd eller misfornøyd med opplevelsen? Når en ser alle elevene samlet er:

52,7 %	svært fornøyd
29,7 %	litt fornøyd
12,7 %	litt misfornøyd
4,8 %	svært misfornøyd

Over 82 % av alle elevene er altså fornøyd eller litt fornøyd.



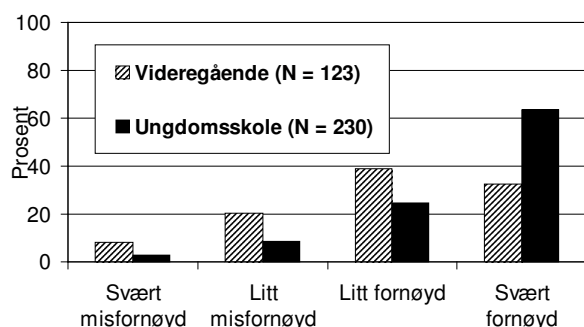
Hvis en ser de to skoleslagene hver for seg viser det seg at det er store forskjeller mellom videregående- og ungdomsskole:

#### Videregående

32,5 %	svært fornøyd
39,0 %	litt fornøyd
20,3 %	litt misfornøyd
8,1 %	svært misfornøyd

#### Ungdomsskole

63,5 %	svært fornøyd,
24,8 %	litt fornøyd
8,7 %	litt misfornøyd
3,0 %	svært misfornøyd



Ungdomsskoleelevene er jevnt over mer positive til opplevelsen. Når man ser nærmere på klassene viser det seg at 8. trinn er desidert mest positiv, 93,5 % krysser av for en av de positive kategoriene, mens 9. og 10. trinn er litt mer kritisk 83,8 og 85,5 % positive kategorier. At ungdomsskoleelevene stiller seg så positive er en stor overraskelse. Vi ventet flere år før vi tok sjansen på å utplassere en student i ungdomsskolen, og vi var svært betenkt ved å bruke 8 klasser. Av de 93 8-klasingene som var med i prosjektet svarer kun fem at de er litt eller svært misfornøyd. Denne positive reaksjonen finner vi igjen hos lærerne. Å ha en engelsktalende student var en svært positiv opplevelse i disse klassene. I videregående skole er elevene mye mer kritisk til å ha en utenlandsk student, den positive svarprosenten er nede på 63,5 % hos grunnkurs- og VKI-elever, mens av elevene i VKII er 81,6 % positive. Elevene peker på flere forhold de ikke liker: undervisningen kan påvirke karakterene i negativ retning, det er urettferdig at ikke alle elevene på samme trinn får de samme erfaringene, det er urettferdig at de ikke får bestemme selv. Disse begrunnelsene som er viktig for elevene i videregående skole er ikke nevnt av ungdomsskoleelevene.

Svar fordelt i prosent på spørsmål 7-19 kan studeres i vedlegg 6-13 og i stor grad taler de for seg selv. Jeg vil likevel kommentere noen av spørsmålene.

I spørsmål 8 må elevene forholde seg til følgende utsagn: ”Det er vanskelig å følge med når all undervisningen blir gjort på engelsk”. 68 % av elevene er uenig i dette utsagnet, 32 % er enig. Ca 1/3 av elevene finner altså at det å bli undervist på engelsk er problematisk. Likevel er det bare 14,8 % som gruer seg til timene. Dette finner vi i spørsmål 10, der de skal de forholde seg til dette utsagnet: ”Når alt undervises på engelsk gruer jeg meg til timene fordi jeg ikke klarer å følge med.” 85,2 % er uenig med dette utsagnet, mens altså 14,8 % er enig. Ved utsagnet: ”Jeg synes ikke det gjør noen forskjell om jeg blir undervist på norsk eller engelsk” (Spørsmål 9) svarer 42,9 % at de er uenige og 58,1 % at de er enige, men vi ser i ettertid at dette spørsmålet er litt uklart. Kanskje de opplever at faget eller skolen er like vanskelig uansett?

At elevene opplever at språket er styrket er det ingen tvil om. ”Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk” (Spørsmål 12), blir svart med 64 % enig og 36 % ikke enig av samtlige. De yngre elevene opplever at de er blitt mye flinkere. Ungdomsskoleelevene svarer 76,4 % enig og 23,6 % uenig på dette spørsmålet. Litt under halvparten opplever at den skriftlige språkferdigheten også er styrket. ”Jeg er blitt mye flinkere til å skrive engelsk” (Spørsmål 13) besvares med 51,7 % uenig og 48,3 % enig. Igjen er det markert forskjell i ungdomsskolen, der er 58,7 % enig og 41,3 % uenig.

I ungdomsskolen opplever 77,2 % at å bli undervist i et fag på engelsk gjør at faget blir mer interessant (Spørsmål 17), mens bare 51,6 % av videregående elever er enig i dette. På Spørsmål 18, om de lærer mer av faget når det undervises på engelsk, svarer 56,4 % av alle elevene ja. Igjen er det stor forskjell mellom de to skoleslagene og også mellom klassene.

62,8 % av elevene fra 9 trinn i ungdomsskolen opplever at de lærer mer, mens elever på VKI i videregående er bare 33,2 % enig. At det å bruke engelsk er positivt for engelsk som fag (Spørsmål 19) er 82 % enig i og bare 12,2 % hevder at de er blitt lei av all engelsken de siste månedene (Spørsmål 20).

I spørsmål 22 og 23 fikk elevene anledning til å utdype sine responser med egne ord. Elevene ble spurt hva det viktigste de har lært er og hva de ville ha endret ved opplegget. Her finner vi elevenes begrunnelse for at de er negative eller positive til opplevelsen. Mange svarer blankt (44), men med over 300 som svarer blir begrunnelsene for opplevelsen likevel tydelige. Et stort antall (135) svarer at det de har lært er det engelske språket, både mer skriftlig og mer muntlig. I elevenes bevissthet er dette med språklæringen tydeligvis det sterkeste. Dette er den begrunnelsen de fleste peker på. De trekker ofte fram spesifikke ting de har lært, som matematiske uttrykk på engelsk, utvidet ordforråd og bevissthet om hva slags språk man *ikke* bør bruke. Som en sier: "Vi har lært så vi ikke bruker feil banneord!" (jente, us). Andre påpeker at bruken av språket har hjulpet på selvtilliten. "Jeg er mindre redd for å prate nå", (jente, us), "Jeg stoler mer på meg selv", (gutt, us). Det at undervisningen foregikk på engelsk førte til at noen elever sukket: "Nå setter jeg pris på at undervisningen er på norsk" (gutt, vgs), mens en annen sier: "(Jeg vil ha) enda mer engelsk. Hadde det vært opp til meg skulle hele den norske skole vært på engelsk." (jente, us)

Flere av elevene har nådd en dyp innsikt angående språkkunnskap. En uttrykker det slik: "Vi kan ikke så mye og så bra engelsk som vi tror." (gutt, vgs). En annen sier: "Jeg trenger å praktisere min muntlige engelsk mye mer enn jeg gjør i dag." (gutt, vgs). En annen og uventet kommentar dukker opp i forskjellige varianter i alt 40 ganger: "Vi måtte følge med i timene!" Elevene oppdaget at fordi undervisningen foregikk på engelsk ble timene annerledes. De forteller at de lærte å konsentrere seg, at de måtte følge med bedre, at de brukte mer tid på leksene og at de derfor har lært tingene mye bedre. De som nevner dette er også de som ser på det som en positiv opplevelse. "Jeg har faktisk **lært** det vi har gjennomgått og jobbet med." (jente, vgs). Det er tydelig at for et stort antall elever har prosjektet ført til en bevisstgjøring rundt selve læringsprosessen. En sier om det å bli undervist på engelsk: "Må konsentrere meg mer. Mye bedre med tanke på videre utdanning." (jente, vgs) En annen elev legger til: "Jeg måtte forberede meg bedre fordi du må kunne ting mye bedre når du skal fortelle det på engelsk." (jente, vgs) og nok en annen sier: "(Jeg har) fått støtte interesse for faget engelsk. Siden læreren ikke kunne norsk, måtte vi snakke engelsk hele tiden." (jente, us). Men noen greide tydeligvis ikke overgangen fra norsk til engelsk og opplevde ikke at de lærte noe: "Det er vanskelig å forstå hva hun sier eller mener, finn meg en norsk lærer!" (gutt, vgs).

Av dem som reagerer negativt på prosjektet er karakterer en av begrunnelsene. De er redd for at den engelske undervisningen vil føre til at de forstår mindre fag og dermed vil få dårligere karakterer: "Opplegget bør gjennomføres om høsten når ikke karakterene er like viktig" (jente, vgs). Videre synes noen at elevene selv burde få velge om de ville delta eller ikke: "Det burde være frivillig. For den som sliter med engelsk blir også det faget du blir undervist i på engelsk mer vanskelig enn nødvendig." (jente, vgs). Noen syntes at et allerede vanskelig fag ble enda vanskeligere: "Jeg har lært at naturfag er vanskelig på engelsk", (gutt, vgs) mens andre blir irritert fordi studenten har gått utenom det definerte pensum: "(Studenten må) følge læreplanen. Vi lærte ting vi ikke skal lære før i 2FY(fysikk VKII)!" (jente, vgs). En annen sier: "(Skulle ønske) at vi ikke hadde så mange ting som ikke står i det norske pensumet. For det skal vi ikke kunne." (jente, vgs). Følgende utsagn finner vi litt forbausende: "Naturfag var litt dumt, fordi alle formlene er forskjellig fra norsk, derfor vil jeg få problemer med å ta en prøve i det på norsk." (jente, vgs). En elev er bekymret for temaet som ble undervist: "Vektorregning er vanskelig. Kanskje (studenten kunne undervise) et mindre vanskelig tema?" (gutt vgs).

I spørsmålet om hva de ville endre svarer 27 at de ville gjøre prosjektet frivillig. Dette er en besnærende tanke, men praktisk ikke gjennomførbar. Den faste læreren skal være tilstede sammen med studenten som veileder og kan ikke samtidig drive undervisning på norsk. Dette ville undergrave studentens forsøk på å opparbeide sin autoritet og lærerrolle. Enten har klassen en student eller ikke. Dessuten skal man ikke overse følgende kommentar: "(Jeg har lært)at man ikke må ta sorgene på forskudd. Først antok jeg at ettersom Naturfag er så vanskelig fra før av ble det i hvert fall vanskelige på engelsk. Men der tok jeg litt feil. Allikevel var det litt pes med ord og uttrykk som jeg ikke helt forstod. Men jeg har forbedret meg i faget så det må ha hjulpet." (jente vgs), og denne: "(Jeg har lært at) undervisning på engelsk ikke er så ille som det høres ut." (jente vgs). Disse to og lignende erfaringer er del av den dypere innsiktene elevene kan nå dersom de er villig til å møte utfordringen med en positiv holdning. Mange sier også at de har lært mer fag fordi de lærte på engelsk. En elev sier: "De vanskelige ordene i naturfag blir forklart ekstra mye når det er på engelsk." (jente, vgs), og "Jeg fikk med meg stoffet i samfunnsfag mye bedre, og det ble artig." (gutt, us). Samtidig skal det ikke glemmes at det er et reelt problem for noen å følge undervisningen på engelsk: "(Jeg lærte) at jeg blir sur av det!" (gutt, us), "Jeg vet ikke (hva jeg kunne endre) men følte at alt var vanskelig. (jente,us). Vi vil i alle tilfelle oppfordre lærerne i framtidig utveksling å vurdere forskjellige tiltak for å hjelpe dem som strever. En lærer nevner i intervjuene at å bruke studietiden på skolen er en fin løsning. Her kan lærer og elev treffes på tomannshånd og eleven kan få svar og hjelp uten å blottlegge seg for hele klassen. Vi vil oppfordre til å se på denne muligheten dersom problemer med svake elever oppstår.

Det som blir nevnt nest oftest (21 ganger) som noe de ville endre er ønsket om at studenten skulle blitt lenger eller undervist mer: "(Jeg ønsker at) Vi kunne ha hatt denne studenten hele året." (gutt, vgs). "(Jeg ønsker at) Vi kunne ha studenten i andre fag også." (gutt, us). "(Jeg ønsker ) At studenten hadde vært her lenger! Kanskje kunne han legge opp sin egen læreplan enn å følge kapitlene i boka." (gutt, us). Noen elever ser tilbake og forstår at egeninnsatsen kunne ha vært større: "Jeg kunne ha pratet mer kanskje?" (jente, us). "(Hvis jeg skulle endre noe ville jeg) Tørre å snakke mer, prøve å spørre studenten i stedet for (den faste læreren)." (jente, us). Noen få ville gjerne vært opplevelsen forruten: "(Jeg ønsker) at studenten aldri hadde kommet." (gutt, us), men mange hadde en fin opplevelse: "(Jeg ønsker) at hun kunne vært her lengre og at vi kunne hatt henne flere ganger i uka." (jente, us). Flertallet hadde tydeligvis en positiv erfaring, en engelsktalende student i klassen ble opplevd som både interessant, lærerikt og "kult". Noen få opplevde det likevel som negativt. Disse erfaringene ble også diskutert med klassenes lærere.

## **LÆRERNE/VEILEDERNE**

Lærerne ble intervjuet om sine opplevelser. Intervjuene ble tatt opp på kassett og transkribert. Vi utarbeidet en rekke spørsmål som ble dekket i løpet av intervjuet, men lærerne var også fri til å ta opp andre tema dersom de ønsket det. Spørsmålene vi ønsket besvart finnes i vedlegg 2.

Veilederne ble kontaktet tidlig i høstsemesteret og spurt om de var villig til å ta ansvaret for en engelsktalende student. Det reelle valget om klassen skulle delta eller ikke lå derfor hos klassens lærer. Noen lærere svarte negativt med den begrunnelse at klassen de underviste var svak og de var redd at elevene ikke ville kunne takle en slik erfaring. De klassene som deltok er derfor med i prosjektet både fordi klassens lærer var villig til å ta utfordringen, men også fordi læreren vurderte elevens nivå som tilfredsstillende til å delta i et slikt prosjekt. En viss siling hadde således foregått. De fleste klassene ble besøkt av en representant fra PLU som snakket med elevene om studenten og forberedte dem på prosjektet. Læreren kunne selvfølgelig selv formidlet denne informasjonen og i noen klasser ble det gjort på den måten, men



det å få besøk fra PLU og få informasjonen fra en utenforstående person og på engelsk ble opplevd som svært positivt. PLU sin representant forklarer hva utvekslingen går ut på og i noen fag (samfunnsfag og engelsk) deles det ut ordlister med ord de kanskje ikke kan og som kan være greie å kunne. Vi prøver også å hjelpe elevene til å utvikle et ordforråd som gjør det lettere å være en aktiv spørsmålsstiller. I tillegg deler vi ut et kort skriv om utvekslingen med informasjon om bilingval undervisning, hvorfor og hvor det utviklet seg, hvordan det fungerer, resultat fra andre land osv. Dette er hovedsaklig skrevet for lærerne og foreldrene (vedlegg 14). Denne forberedelsen ser ut til å ha hjulpet til å redusere problemene fordi både elever og lærere får anledning til å luften sine bekymringer og få svar på sine spørsmål angående ordningen. Det viser seg også at der en person fra PLU tok ansvar for denne formidlingen har det i snitt vært færre problemer. Lærerne satte pris på denne gjennomgangen og de mener at særlig de svakere elevene nøt godt av denne hjelpen. Noen lærere gir også uttrykk for at elevene opplevde at de var inkludert i et universitetsprosjekt og at dette hadde en positiv virkning.

Lærerne fikk e-post adressene til sin student i god tid før jul i de fleste tilfellene og alle hadde kontakt på forhånd om det faglige innholdet i undervisningen. I to av klassene tok også elevene kontakt med sin student på forhånd, noe som ble satt pris på av alle.

Alle lærerne syntes det var lærerikt og interessant å ha en utenlandsk student. Opplevelsen var at studenter stort sett er det samme og det var ingen stor forskjell mellom det å ha en norsk og en utenlandsk student. Av de tolv veilederne hadde sju engelsk som fag. Noen av de øvrige innrømmer at de strevde en del med språket for veiledningen, men samtlige rapporterer at de lærte mye engelsk av å veilede og omgås både faglig og sosialt. Dette ser de på som en ekstra bonus. Alle sier at de gjerne tar ansvar for en utenlandsk student igjen. Ungdomsskolelærerne presiserer at de måtte vurdere klassens nivå for hvert år og at det er klasser som er såpass svake at de ikke ville involvere dem i et slikt prosjekt. Den enormt positive tilbakemeldingen fra 8 trinn er sannsynligvis et resultat av god dømmekraft hos våre veiledere. Hos lærerne fra videregående skoler er holdningen den at alle elevene er mer enn i stand til å delta i engelskspråklig undervisning og at de problemene som dukket opp hadde lite med reelle språkproblemer å gjøre.

Flere lærere rapporterer også at det å ha en engelsktalende student på lærerrommet førte til at mange av lærerne etterhvert tok mot til seg og deltok i samtaler på engelsk. Som en lærer sier: "Etterhvert ble det tilløp til kosmopolitiske tilstander på lærerrommet, folk bare hadde samtaler på engelsk sånn uten videre!" (lærer, us), og en annen: "Det er første gangen jeg hørte min kollega snakke engelsk, og vi har jo engelsk som fag begge to!" (lærer, us). Andre innrømmer at det også kunne være slitsomt: "Når jeg kom på lærerrommet til matpausen etter å ha undervist i flere timer så orka jeg ikke å sette meg ned med studenten for å snakke engelsk. Av og til måtte jeg ha fri!" (lærer, us). Det er flott å vite at veilederne tar jobben sin alvorlig, men verken studenten eller PLU forventer full oppfølging hele dagen.

Lærerne hadde god oversikt over elevene og hvem som var negativ og positiv. Blant ungdomsskoleelevene var det særlig en gruppe elever i en klasse som utmerket seg i negativ retning. De kom dårlig overens med sin student og de uttalte seg svært negativt i spørreundersøkelsen (Jmfr "(Jeg ønsker) at studenten aldri hadde kommet", "(Jeg lærte) at jeg blir sur av det!"). Læreren rapporterer at denne klassen kom sent med i prosjektet og fikk ikke noe besøk fra en PLU representant eller egen opplæring i å stille spørsmål. Det er mulig at noe av forklaringen på disse negative elevene ligger her, men det kan også være andre grunner: "I denne klassen var det noen veldig spesielle gutter, redde og svake. Kanskje det er best ikke å ha en engelsktalende student i en slik gruppe." (lærer, us). Det var også en gruppe elever i en VKII klasse som reagerte svært negativt. (Jmfr "Det burde være frivillig. For den som sliter med engelsk

blir også det faget du blir undervist i på engelsk mer vanskelig enn nødvendig.”) Klassens lærer mente at disse elevene var på jakt etter en unnskyldning for sine mindre gode karakterer og at deres kommentarer om hvordan en engelsktalende student ville kunne påvirke karakterene i negativ retning kun var for unnskyldninger å regne. Læreren mente at hadde de ikke hatt studenten å skylde på så ville de skyldt på noe den faste læreren gjør. Det var også en gruppe negative elever i en grunnkursklasse, og igjen møter deres holdninger liten forståelse hos læreren. ”Jeg tror ikke elevene led faglig, men noen av elevene tror det. De gikk i vranglås og mente det ble for vanskelig på engelsk. De kunne fått all den hjelpa de trengte på norsk av meg i studietimene, men da ville de ikke ha hjelp. Jeg tror de ville ha en unnskyldning. Problemet var faget, ikke språket.” (lærer, vgs).

Lærerne mener at elevenes erfaringer stort sett er svært positive. De aller fleste elevene lærte svært mye og vokste med utfordringen. Lærerne rapporterer hvordan språket utviklet seg fra dag til dag og at selv de stille elevene ble engasjert i muntlig engelsk på et høyt nivå. De mener at de selv aldri kunne ha lært elevene så mye, fordi de møtte både faget og språket på en ny måte. I noen klasser var dette mindre tydelig, spesielt der faget var på høyt nivå og stort sett skriftlig. Således var det liten muntlig språkaktivitet i VKII kurs i matematikk der elevene regnet oppgaver, men høy språkaktivitet i VKII kurs i historie der elevene var engasjert i internasjonale ”konferanser”. Av ungdomsskolelærerne ble den muntlige aktiviteten og treningen trukket fram som en av de viktigste fordelene ved prosjektet. Dette gjenspeiles i elevenes svar til utsagnet i spørsmål 12: ”Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk”. Av videregående elever krysser 40,7 % av på en av de positive kategoriene, mens 76,4 % av ungdomsskoleelevene krysser av for positiv respons på dette utsagnet.

Faglige forskjeller ble også synlig i historie i videregående, men det ble ikke opplevd som et problem. En historielærer påpeker særlig hvor interessant det var å arbeide sammen med en historiker med en nederlandsk bakgrunn. Selv land i Europa har svært forskjellig historieforståelse, og dette ble opplevd som en verdifull bonus for læreren. Denne forskjellen blir ikke nevnt av elevene, det er slett ikke sikkert at de ble klar over den.

Alle veilederne opplevde det å ha en engelsktalende student som positivt både for seg selv og for klassen. Både fra videregående og ungdomsskolen rapporteres at det å ha en ung engelsktalende student i klassen ble opplevd som ”kult”. Dette reflekteres i svarene fra elevene på Spørsmål 7: ”Å ha en utenlandsk student gjør det artigere å gå på skolen”. 66,6% (vgs) og 85,2% (us) krysset her av for en av de positive kategoriene.

## KONKLUSJON

De problemene som ble opplevd som reelle fra lærernes side inkluderer de svake elevene som ikke maktet å følge med i undervisningen på engelsk, spørsmål om lærebøker i noen fag og kulturforskjeller i matematikkundervisningen. I tillegg blir det nevnt at når praksisperioden strekker seg ut til begynnelsen av mai kan det oppstå problemer med å forberede elevene på avgangseksamen der det er relevant. Dette problemet kan løses ved at klassens lærer tar over noen av timene hver uke mot slutten av perioden.

Basert på denne undersøkelsen kan vi identifisere noen områder som vi bør sette fokus på i framtidig utvekslingsarbeid.

- En representant fra PLU bør besøke alle klassene som skal være med i utveksling
- Alle klassene bør få trening i spørsmålstilling selv om de selv mener de ikke trenger det
- Sentrale tospråklige ordlister bør utarbeides for alle fag som blir undervist. Disse listene bør ikke være lange, men ha fokus på kjerneord.

- Spørsmålshjelp og ordlister skal deles ut til alle elevene slik at de kan oppbevare dette i læreboka og innenfor rekkevidde når det trengs.
- Arbeidet med å skaffe til veie relevante lærebøker på engelsk fortsetter.
- Veilederne må forberedes på de spesielle problemene de vil kunne møte med språk og fag og løsninger foreslås.
- Særlig oppmerksomhet skal rettes mot kulturforskjeller i metoder og mål.
- Kontakt mellom veileder og student skal opprettes så tidlig som mulig for å planlegge arbeidet ut fra læreplaner og årsplaner.
- Svake elever skal gis ekstra støtte. Det er ikke et nederlag om lærer må trå til med oversettelse fra tid til annen.
- Studentene skal få en kort innføring i norsk skolestruktur og ideologi fra PLU.
- Studentene skal bevisstgjøres i forhold til sitt eget idiomatiske språk, ordvalg, uttale og dialekt og oppfordres til å modifisere i forhold til norske elever.

Undersøkelsen viser at internasjonal utveksling og utplassering i praksis av lærerstudenter med engelsk som undervisningsspråk er et positivt tiltak som PLU bør fortsette å arbeide med. Til tross for de problemene som er nevnt er 82,4 % av alle elevene positive til opplevelsen.. Elevene på videregående skole er mest tilbakeholden, men det er likevel et stort flertall (71,5%) som er positive til prosjektet. Vår vurdering er i samsvar med veilederne at elevenes bekymringer for dårligere karakterer eller urettferdighet bunner i misforståelser. Elevenes egne kommentarer vitner i stor grad om at når de legger godsida til opplever de at læringsutbyttet fra en slik erfaring langt overskrider eventuelle ulemper. For elever i ungdomsskolen krysser 88.2 % av for en av de positive kategoriene, og når vi ser på 8. trinn er 93,5 % positive. Vi nøler ikke med å anbefale at alle 8. klasser i Norge burde ha en engelsktalende student i klassen hvertfall i en periode. På dette nivået er elevene svært åpne og ikke redde for å vise entusiasme, samtidig har de ikke begynt å bekymre seg for karakterene enda. På dette trinnet synes derfor læringsutbyttet av en slik opplevelse maksimalt.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til alle elevene, lærerne og studentene som deltok i utvekslingen i 2004 og som svarte på alle mine spørsmål.

## Bibliografi

- Fortune, Tara W. and Tedick, Diane J., 2003: *What Parents Want to Know About Foreign Language Immersion Programs*, <http://www.cal.org/resources/digest/0304fortune.html>
- Fruhauf, Coyle and Chris, editors, 1996 : *Teaching Content in a Foreign Language: Practice and Perspectives in European Bilingual Education*, Alkmaar, European Platform for Dutch Education.
- Hellekjaer, Glenn Ole, 1996, Easy Does It: Introducing pupils to bilingual instruction, i *Språk og Språkundervisning* nr.3, 1996.
- Johnson and Swain, 1997: *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge.
- Met, Myriam, 1993: *Foreign Language Immersion Programs* <http://www.cal.org/resources/digest/met00001.html>
- Swain and Lapkin, 1982: *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Clevedon, Multilingual Matters.

## VEDLEGGENE

### VEDLEGG 1

Spørreundersøkelse, bilingual undervisning, Hæge Hestnes, PLU, NTNU, 2004

Spørreundersøkelse i klasser som har hatt en av de utenlandske lærerstudentene som lærer våren 2004.

Kryss av i ruta for det som er riktig for deg

#### 1. Er du gutt eller jente?

gutt	jente

#### 2. Hva heter din skole?

Ugla	Selsbakk	Sverresborg	Blussuvoll	Adolf Øien	Heimdal

#### 3. Hvilket klassetrinn går du på?

8 trinn us	9 trinn us	10 trinn us	1 år vg	2 år vg	3 år vg

#### 4. Hvilket fag underviste studenten i din klasse? Kryss av ett eller flere.

engelsk	samfunnsfag	historie	naturfag	matematikk

#### 5. Hvilken standpunkt karakter fikk du til jul?

i engelsk	
i det faget studenten underviste i	
De som ble undervist bare i engelsk trenger ikke svare her.	

#### 6. Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å ha hatt en utenlandsk student som lærer?

veldig misfornøyd	litt misfornøyd	litt fornøyd	veldig fornøyd

#### 7. Å ha en utenlandsk student som lærer gjør at det blir artigere å gå på skolen.

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

#### 8. Det er vanskelig å følge med når all undervisningen blir gjort på engelsk.

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

#### 9. Jeg synes ikke det gjør noen forskjell om jeg blir undervist på norsk eller engelsk.

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

#### 10. Når alt undervises på engelsk gruer jeg meg til timene fordi jeg ikke klarer å følge med.

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

#### 11. Når alt undervises på engelsk følger jeg bedre med i timen.

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

**12. Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk.**

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

**13. Jeg er blitt mye flinkere til å skrive engelsk.**

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

**14. Den utenlandske studenten bruker helt andre undervisningsmetoder enn den vanlige læreren vår.**

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

**15. Den utenlandske studenten underviser omtrent på samme måte som den vanlige læreren vår.**

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

**16. Den utenlandske studenten har brukt disse undervisningsmetodene.**

	minst en gang hver uke	minst en gang hver fjortendag	av og til	aldri
par arbeid				
grupperarbeid				
dramatisering				
sang				
musikk				
tegning				
uforbredte prøver				
forberedte prøver				
mundlige presentasjoner				
skriftlige innleveringer				
Annet:				

**Spørsmål 17, 18 og 19 skal du bare svare på dersom studenten underviste klassen din i samfunnsfag, naturfag, historie eller matematikk**

**17. Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at faget blir mer interessant.**

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

**18. Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at vi lærer mer.**

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

**19. Når vi bruker engelsk i et annet fag blir engelsktimene lettere.**

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

**Spørsmål 20, 21, 22 og 23 skal alle svare på.**

**20. Jeg er blitt lei av å snakke og høre engelsk disse månedene.**

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

**21. Jeg liker engelsk mye bedre nå enn før vi hadde denne studenten i klassen vår.**

svært uenig	delvis uenig	delvis enig	svært enig

**22. Det viktigste jeg har lært av å ha en utenlandsk student i klassen er:****23. Hvis jeg kunne forandre på noe ved dette opplegget ville det være:**

Tusen takk for hjelpen!

## VEDLEGG 2

Spørsmål ved intervju med veileder for en av de utenlandske studentene:

Start ved å nevne

- Skole
- klassetrinn
- ca antall elever

Hvordan opplevde du PLU sin forberedelse av dette arbeidet og informasjon gitt:

- til deg?
- til elevene?

Hvordan opplevde du studentens ankomst og det første møte?

Hvordan opplevde du studentens arbeidsinnsats?

Hvordan opplevde du at elevene reagerte på det å ha en utenlandsk student?

Hvordan opplevde du din rolle som veileder for denne studenten?

Hvordan opplevde du praksisbesøket fra studentens universitet?

Ville du ta på deg et slikt arbeid igjen?

Andre ting?

Hello all,

This is a final "official" letter from me to you all. PLEASE, could you all write me an email where you answer the following questions:

You have participated in an exchange this year. We need feedback to make the program better. Could you please write your evaluation including answers to the following:

Was the information you got prior to the exchange sufficient?  
If not, what would you have added?

Was housing ok? If not, what can we do to improve it?

Was the arrival/welcome satisfactory? If no...?

Did your supervisor/s function well? If no...?

Were the classes ok?  
Did the teaching answer to your expectations?  
Was the work load ok?

Is there anything that need to be changed? Please detail.

Do you have any good advice for us for next year?

THANK YOU FOR YOUR HELP!  
all the best Hæge

## VEDLEGG 4

Notat fra Anne Sine van Marion, 25.05.04

### Gode råd og tips fra utvekslingsstudentene fra Nederland og USA våren 2004

#### KULTURFORSKJELLER

- Flexibilitet er nødvendig når en kommer til et annet land. Dette for å forholde seg til alle små uventede ting en møter og for å kunne tilpasse seg nye forhold.
- Ville ha vært nyttig med et seminar om "Slik underviser vi i norsk skole".
- Språkkurs i norsk bør tilbys utvekslingsstudentene, men bør være frivillig.
- Studentene bør observere minst to uker før de begynner å undervise selv. De bør observere i flere klasser med ulike lærere. En kan også tenke seg å følge én klasse en hel uke. Vær forberedt på et kultursjokk. Det bør være møter i regi av PLU i denne perioden hvor erfaringer og notater studentene har tatt blir diskutert.
- Observasjon i noen engelskklasser bør legges inn, men vær eller forberedt på at undervisningen foregår på norsk. Gi deg selv oppgaver, for eksempel snakk med rektor, rådgiver etc).
- Vær oppmerksom på kulturforskjeller i undervisning av matematikk. I USA legges det mer vekt på nøyaktighet enn ideen. USA er svaret viktigere enn prosessen, som vektlegges mer i Norge. I Norge har elevene alle bøker og formler tilgjengelig, i USA vil det være å jukse.

#### FAGLIGE UTFORDRINGER

- Det bør bygges opp et bibliotek med engelske bøker innen relevante fag. Selv om studentene kjenner fagene sine trenger de mer informasjon og kilder. Ta med materiale fra egne studier.
- Matematikk er en utfordring for elever og lærerstudent. Kulturforskjellene (se forrige avsnitt) er store. Det er viktig at studenten får tilgang til computerprogram med CLUE med en gang. Studenten må også få hjelp til å oversette lærebok så fort som mulig. Viktig å ta vare på det oversettelsesarbeidet som er blitt gjort. Lag VOCABULARY LIST. Dette gjelder alle fag.
- Vokabular: velg ord av germansk opprinnelse. Dette gjør det enklere for norske elever å forstå hva som blir sagt, for eksempel er "a drink" bedre enn å bruke "beverage".

#### VEILEDNING

- Studentene må prøve å være direkte overfor veilederne sine. Det er viktig å si fra hvis en ikke synes en får nok feedback og hjelp til refleksjon.
- Studentene må få opplysning om hva de kan og må kreve av veiledning, både tidsbruk og tilbakemelding/veiledning.
- Veiledere må være forberedt på å veilede i forhold til norsk tilnærming til faglige spørsmål og metoder. En student opplevde at veileder ønsket utenlandsk student for å få nye metoder eller vinklinger mens studenten kom for å lære norske metoder og tilnæringsmåter.
- Studentene bør få minst to veiledere i det faget de underviser i.

#### PRAKTISKE RÅD

- Amerikanske studenter trenger ikke søke om oppholdstillatelse. Behandlingen av søknaden er lang og koster NOK 600,-. Studentene mener dette er bortkastet penger.
- Utvekslingsstudenter bør rådes til å ta med egen computer. Dette gjelder særlig de som skal ha praksis i ungdomsskoler. Viktig å sjekke fasilitetene ved den enkelte skole.
- Ta med sko som har solid gripesåle til glatt vinterføre.
- Ta med sommerklær.
- Åpne din egen bankkonto i Norge/Trondheim.

Disse punktene er basert på notater tatt under muntlig tilbakemelding fra studentene 14.04.04.



## VEDLEGG 5

## Svarfordeling alle (N =353)

Sp 6	Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å ha hatt en utenlandsk student som lærer?			
	Veldig misfornøyd	Litt misfornøyd	Litt fornøyd	Veldig fornøyd
	<b>4,8</b>	<b>12,7</b>	<b>29,7</b>	<b>52,7</b>
Sp 7	Å ha en utenlandsk student som lærer gjør det artigere å gå på skolen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>6,5</b>	<b>14,8</b>	<b>48,9</b>	<b>29,8</b>
Sp 8	Det er vanskelig å følge med når all undervisningen blir gjort på engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>38,5</b>	<b>29,6</b>	<b>25,4</b>	<b>6,6</b>
Sp 9	Jeg synes ikke det gjør noen forskjell om jeg blir undervist på norsk eller engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>12,7</b>	<b>29,2</b>	<b>34,3</b>	<b>23,8</b>
Sp 10	Når alt undervises på engelsk gruer jeg meg til timene fordi jeg ikke klarer å følge med			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>64,8</b>	<b>20,5</b>	<b>11,1</b>	<b>3,7</b>
Sp 11	Når alt undervises på engelsk følger jeg bedre med i timen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>12,0</b>	<b>26,3</b>	<b>44,0</b>	<b>17,7</b>
Sp 12	Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>11,6</b>	<b>24,4</b>	<b>46,3</b>	<b>17,6</b>
Sp 13	Jeg er blitt mye flinkere til å skrive engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>16,8</b>	<b>34,9</b>	<b>38,6</b>	<b>9,7</b>
Sp 14	Den utenlandske studenten bruker helt andre undervisningsmetoder enn den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>2,8</b>	<b>29,2</b>	<b>47,9</b>	<b>20,1</b>
Sp 15	Den utenlandske studenten underviser omtrent på samme måte som den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>17,0</b>	<b>35,4</b>	<b>42,2</b>	<b>5,4</b>
Sp 17	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at faget blir mer interessant			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>12,7</b>	<b>24,0</b>	<b>47,1</b>	<b>16,3</b>
Sp 18	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at vi lærer mer			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>10,9</b>	<b>32,7</b>	<b>42,3</b>	<b>14,1</b>
Sp 19	Når vi bruker engelsk i et annet fag blir engelsktimene lettere			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>8,0</b>	<b>21,0</b>	<b>47,0</b>	<b>24,0</b>
Sp 20	Jeg er blitt lei av å snakke og høre engelsk disse månedene			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>60,9</b>	<b>23,5</b>	<b>10,7</b>	<b>4,9</b>
Sp 21	Jeg liker engelsk mye bedre nå enn før vi hadde denne studenten i klassen vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>16,7</b>	<b>30,1</b>	<b>41,5</b>	<b>11,7</b>

## VEDLEGG 6

## Svarfordeling – Alle videregående skoler (N = 123)

Sp 6	Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å ha hatt en utenlandsk student som lærer?			
	Veldig misfornøyd	Litt misfornøyd	Litt fornøyd	Veldig fornøyd
	<b>8,1</b>	<b>20,3</b>	<b>39,0</b>	<b>32,5</b>
Sp 7	Å ha en utenlandsk student som lærer gjør det artigere å gå på skolen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>7,3</b>	<b>26,0</b>	<b>52,0</b>	<b>14,6</b>
Sp 8	Det er vanskelig å følge med når all undervisningen blir gjort på engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>29,3</b>	<b>28,5</b>	<b>28,5</b>	<b>13,8</b>
Sp 9	Jeg synes ikke det gjør noen forskjell om jeg blir undervist på norsk eller engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>22,8</b>	<b>26,0</b>	<b>33,3</b>	<b>17,9</b>
Sp 10	Når alt undervises på engelsk gruer jeg meg til timene fordi jeg ikke klarer å følge med			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>56,1</b>	<b>24,4</b>	<b>14,6</b>	<b>4,9</b>
Sp 11	Når alt undervises på engelsk følger jeg bedre med i timen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>19,7</b>	<b>33,6</b>	<b>39,3</b>	<b>7,4</b>
Sp 12	Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>22,8</b>	<b>36,6</b>	<b>36,6</b>	<b>4,1</b>
Sp 13	Jeg er blitt mye flinkere til å skrive engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>28,7</b>	<b>42,6</b>	<b>23,8</b>	<b>4,9</b>
Sp 14	Den utenlandske studenten bruker helt andre undervisningsmetoder enn den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>1,6</b>	<b>26,8</b>	<b>55,3</b>	<b>16,3</b>
Sp 15	Den utenlandske studenten underviser omtrent på samme måte som den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>15,4</b>	<b>40,7</b>	<b>39,0</b>	<b>4,9</b>
Sp 17	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at faget blir mer interessant			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>19,2</b>	<b>29,2</b>	<b>45,8</b>	<b>5,8</b>
Sp 18	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at vi lærer mer			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>17,6</b>	<b>37,8</b>	<b>48,0</b>	<b>12,0</b>
Sp 19	Når vi bruker engelsk i et annet fag blir engelsktimene lettere			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>12,0</b>	<b>28,0</b>	<b>48,0</b>	<b>12,0</b>
Sp 20	Jeg er blitt lei av å snakke og høre engelsk disse månedene			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>54,5</b>	<b>23,6</b>	<b>14,6</b>	<b>7,3</b>
Sp 21	Jeg liker engelsk mye bedre nå enn før vi hadde denne studenten i klassen vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>20,0</b>	<b>51,7</b>	<b>25,0</b>	<b>3,3</b>

## VEDLEGG 7

## Svarfordeling alle ungdomsskoler (N = 230)

Sp 6	Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å ha hatt en utenlandsk student som lærer?			
	Veldig misfornøyd	Litt misfornøyd	Litt fornøyd	Veldig fornøyd
	<b>3,0</b>	<b>8,7</b>	<b>24,8</b>	<b>63,5</b>
Sp 7	Å ha en utenlandsk student som lærer gjør det artigere å gå på skolen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>6,1</b>	<b>8,7</b>	<b>47,2</b>	<b>38,0</b>
Sp 8	Det er vanskelig å følge med når all undervisningen blir gjort på engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>43,4</b>	<b>30,3</b>	<b>23,7</b>	<b>2,6</b>
Sp 9	Jeg synes ikke det gjør noen forskjell om jeg blir undervist på norsk eller engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>7,4</b>	<b>30,9</b>	<b>34,8</b>	<b>27,0</b>
Sp 10	Når alt undervises på engelsk gruer jeg meg til timene fordi jeg ikke klarer å følge med			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>69,4</b>	<b>18,3</b>	<b>9,2</b>	<b>3,1</b>
Sp 11	Når alt undervises på engelsk følger jeg bedre med i timen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>7,9</b>	<b>22,4</b>	<b>46,5</b>	<b>23,2</b>
Sp 12	Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>5,7</b>	<b>17,9</b>	<b>51,5</b>	<b>24,9</b>
Sp 13	Jeg er blitt mye flinkere til å skrive engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>10,4</b>	<b>30,9</b>	<b>46,5</b>	<b>12,2</b>
Sp 14	Den utenlandske studenten bruker helt andre undervisningsmetoder enn den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>3,5</b>	<b>30,4</b>	<b>46,5</b>	<b>12,2</b>
Sp 15	Den utenlandske studenten underviser omtrent på samme måte som den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>17,8</b>	<b>32,6</b>	<b>43,9</b>	<b>22,2</b>
Sp 17	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at faget blir mer interessant			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>5,0</b>	<b>17,8</b>	<b>48,5</b>	<b>28,7</b>
Sp 18	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at vi lærer mer			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>3,0</b>	<b>26,7</b>	<b>44,6</b>	<b>25,7</b>
Sp 19	Når vi bruker engelsk i et annet fag blir engelsktimene lettere			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>4,0</b>	<b>14,0</b>	<b>46,0</b>	<b>36,0</b>
Sp 20	Jeg er blitt lei av å snakke og høre engelsk disse månedene			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>64,4</b>	<b>23,4</b>	<b>8,6</b>	<b>3,6</b>
Sp 21	Jeg liker engelsk mye bedre nå enn før vi hadde denne studenten i klassen vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>14,9</b>	<b>18,5</b>	<b>50,5</b>	<b>16,2</b>

## VEDLEGG 8

## Svarfordeling – Alle 3.klasse videregående skoler (N = 49)

Sp 6	Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å ha hatt en utenlandsk student som lærer?			
	Veldig misfornøyd	Litt misfornøyd	Litt fornøyd	Veldig fornøyd
	<b>8,2</b>	<b>10,2</b>	<b>51,0</b>	<b>30,6</b>
Sp 7	Å ha en utenlandsk student som lærer gjør det artigere å gå på skolen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>4,1</b>	<b>22,4</b>	<b>59,2</b>	<b>14,3</b>
Sp 8	Det er vanskelig å følge med når all undervisningen blir gjort på engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>36,7</b>	<b>32,7</b>	<b>20,4</b>	<b>10,2</b>
Sp 9	Jeg synes ikke det gjør noen forskjell om jeg blir undervist på norsk eller engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>22,4</b>	<b>16,3</b>	<b>38,8</b>	<b>22,4</b>
Sp 10	Når alt undervises på engelsk gruer jeg meg til timene fordi jeg ikke klarer å følge med			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>53,1</b>	<b>36,7</b>	<b>6,1</b>	<b>4,1</b>
Sp 11	Når alt undervises på engelsk følger jeg bedre med i timen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>24,5</b>	<b>24,5</b>	<b>42,9</b>	<b>8,2</b>
Sp 12	Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>20,4</b>	<b>32,7</b>	<b>44,9</b>	<b>2,0</b>
Sp 13	Jeg er blitt mye flinkere til å skrive engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>32,7</b>	<b>46,9</b>	<b>18,4</b>	<b>2,0</b>
Sp 14	Den utenlandske studenten bruker helt andre undervisningsmetoder enn den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>2,0</b>	<b>22,4</b>	<b>49,0</b>	<b>26,5</b>
Sp 15	Den utenlandske studenten underviser omtrent på samme måte som den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>24,5</b>	<b>38,8</b>	<b>30,6</b>	<b>6,1</b>
Sp 17	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at faget blir mer interessant			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>20,4</b>	<b>38,8</b>	<b>36,7</b>	<b>4,1</b>
Sp 18	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at vi lærer mer			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>20,4</b>	<b>38,8</b>	<b>36,7</b>	<b>4,1</b>
Sp 19	Når vi bruker engelsk i et annet fag blir engelsktimene lettere			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>9,1</b>	<b>24,2</b>	<b>48,5</b>	<b>18,2</b>
Sp 20	Jeg er blitt lei av å snakke og høre engelsk disse månedene			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>53,1</b>	<b>20,4</b>	<b>14,3</b>	<b>12,2</b>
Sp 21	Jeg liker engelsk mye bedre nå enn før vi hadde denne studenten i klassen vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>15,2</b>	<b>50,0</b>	<b>34,8</b>	<b>0,0</b>

## VEDLEGG 9

## Svarfordeling – Alle 2. klasser videregående skoler (N = 19)

Sp 6	Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å ha hatt en utenlandsk student som lærer?			
	Veldig misfornøyd	Litt misfornøyd	Litt fornøyd	Veldig fornøyd
	<b>5,3</b>	<b>26,3</b>	<b>21,1</b>	<b>47,4</b>
Sp 7	Å ha en utenlandsk student som lærer gjør det artigere å gå på skolen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>0,0</b>	<b>21,1</b>	<b>52,6</b>	<b>26,3</b>
Sp 8	Det er vanskelig å følge med når all undervisningen blir gjort på engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>31,6</b>	<b>31,6</b>	<b>31,6</b>	<b>5,3</b>
Sp 9	Jeg synes ikke det gjør noen forskjell om jeg blir undervist på norsk eller engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>10,5</b>	<b>31,6</b>	<b>36,8</b>	<b>21,1</b>
Sp 10	Når alt undervises på engelsk gruer jeg meg til timene fordi jeg ikke klarer å følge med			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>84,2</b>	<b>10,5</b>	<b>5,3</b>	<b>0,0</b>
Sp 11	Når alt undervises på engelsk følger jeg bedre med i timen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>16,7</b>	<b>50,0</b>	<b>27,8</b>	<b>5,6</b>
Sp 12	Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>26,3</b>	<b>63,2</b>	<b>10,5</b>	<b>0,0</b>
Sp 13	Jeg er blitt mye flinkere til å skrive engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>44,4</b>	<b>50,0</b>	<b>5,6</b>	<b>0,0</b>
Sp 14	Den utenlandske studenten bruker helt andre undervisningsmetoder enn den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>5,3</b>	<b>47,4</b>	<b>36,8</b>	<b>10,5</b>
Sp 15	Den utenlandske studenten underviser omtrent på samme måte som den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>10,5</b>	<b>21,1</b>	<b>57,9</b>	<b>10,5</b>
Sp 17	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at faget blir mer interessant			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>15,8</b>	<b>42,1</b>	<b>36,8</b>	<b>5,3</b>
Sp 18	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at vi lærer mer			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>16,7</b>	<b>50,0</b>	<b>27,8</b>	<b>5,6</b>
Sp 19	Når vi bruker engelsk i et annet fag blir engelsktimene lettere			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>13,3</b>	<b>26,7</b>	<b>53,3</b>	<b>6,7</b>
Sp 20	Jeg er blitt lei av å snakke og høre engelsk disse månedene			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>68,4</b>	<b>15,8</b>	<b>10,5</b>	<b>5,3</b>
Sp 21	Jeg liker engelsk mye bedre nå enn før vi hadde denne studenten i klassen vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>31,6</b>	<b>47,4</b>	<b>10,5</b>	<b>10,5</b>

## VEDLEGG 10

## Svarfordeling – Alle 1. klasse videregående skoler (N = 55)

Sp 6	Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å ha hatt en utenlandsk student som lærer?			
	Veldig misfornøyd	Litt misfornøyd	Litt fornøyd	Veldig fornøyd
	<b>9,1</b>	<b>27,3</b>	<b>34,5</b>	<b>29,1</b>
Sp 7	Å ha en utenlandsk student som lærer gjør det artigere å gå på skolen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>12,7</b>	<b>30,9</b>	<b>45,5</b>	<b>10,9</b>
Sp 8	Det er vanskelig å følge med når all undervisningen blir gjort på engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>21,8</b>	<b>23,6</b>	<b>34,5</b>	<b>20,0</b>
Sp 9	Jeg synes ikke det gjør noen forskjell om jeg blir undervist på norsk eller engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>27,3</b>	<b>32,7</b>	<b>27,3</b>	<b>12,7</b>
Sp 10	Når alt undervises på engelsk gruer jeg meg til timene fordi jeg ikke klarer å følge med			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>49,1</b>	<b>18,2</b>	<b>25,5</b>	<b>7,3</b>
Sp 11	Når alt undervises på engelsk følger jeg bedre med i timen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>16,4</b>	<b>36,4</b>	<b>40,0</b>	<b>7,3</b>
Sp 12	Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>23,6</b>	<b>30,9</b>	<b>38,2</b>	<b>7,3</b>
Sp 13	Jeg er blitt mye flinkere til å skrive engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>44,4</b>	<b>50,0</b>	<b>5,6</b>	<b>0,0</b>
Sp 14	Den utenlandske studenten bruker helt andre undervisningsmetoder enn den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>0,0</b>	<b>23,6</b>	<b>67,3</b>	<b>9,1</b>
Sp 15	Den utenlandske studenten underviser omtrent på samme måte som den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>9,1</b>	<b>49,1</b>	<b>40,0</b>	<b>1,8</b>
Sp 17	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at faget blir mer interessant			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>19,2</b>	<b>26,9</b>	<b>46,2</b>	<b>7,7</b>
Sp 18	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at vi lærer mer			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>15,4</b>	<b>32,7</b>	<b>48,1</b>	<b>3,8</b>
Sp 19	Når vi bruker engelsk i et annet fag blir engelsktimene lettere			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>13,5</b>	<b>30,8</b>	<b>46,2</b>	<b>9,6</b>
Sp 20	Jeg er blitt lei av å snakke og høre engelsk disse månedene			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>50,9</b>	<b>29,1</b>	<b>16,4</b>	<b>3,6</b>
Sp 21	Jeg liker engelsk mye bedre nå enn før vi hadde denne studenten i klassen vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>20,0</b>	<b>54,5</b>	<b>21,8</b>	<b>3,6</b>

## VEDLEGG 11

## Svarfordeling – 10. klasse ungdomsskole (N = 66)

Sp 6	Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å ha hatt en utenlandsk student som lærer?			
	Veldig misfornøyd	Litt misfornøyd	Litt fornøyd	Veldig fornøyd
	<b>0,0</b>	<b>14,5</b>	<b>26,6</b>	<b>60,9</b>
Sp 7	Å ha en utenlandsk student som lærer gjør det artigere å gå på skolen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>5,8</b>	<b>8,7</b>	<b>47,8</b>	<b>37,7</b>
Sp 8	Det er vanskelig å følge med når all undervisningen blir gjort på engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>46,4</b>	<b>37,7</b>	<b>15,9</b>	<b>0,0</b>
Sp 9	Jeg synes ikke det gjør noen forskjell om jeg blir undervist på norsk eller engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>8,7</b>	<b>21,7</b>	<b>40,6</b>	<b>29,0</b>
Sp 10	Når alt undervises på engelsk gruer jeg meg til timene fordi jeg ikke klarer å følge med			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>72,5</b>	<b>17,4</b>	<b>10,1</b>	<b>0,0</b>
Sp 11	Når alt undervises på engelsk følger jeg bedre med i timen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>8,7</b>	<b>20,3</b>	<b>49,3</b>	<b>21,7</b>
Sp 12	Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>13,0</b>	<b>23,2</b>	<b>53,6</b>	<b>10,1</b>
Sp 13	Jeg er blitt mye flinkere til å skrive engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>13,0</b>	<b>44,9</b>	<b>39,1</b>	<b>2,9</b>
Sp 14	Den utenlandske studenten bruker helt andre undervisningsmetoder enn den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>2,9</b>	<b>49,3</b>	<b>36,2</b>	<b>11,6</b>
Sp 15	Den utenlandske studenten underviser omtrent på samme måte som den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>10,1</b>	<b>29,0</b>	<b>58,0</b>	<b>2,9</b>
Sp 17	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at faget blir mer interessant			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>25,0</b>	<b>0,0</b>	<b>50,0</b>	<b>25,0</b>
Sp 18	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at vi lærer mer			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>15,4</b>	<b>32,7</b>	<b>48,1</b>	<b>3,8</b>
Sp 19	Når vi bruker engelsk i et annet fag blir engelsktimene lettere			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>0,0</b>	<b>25,0</b>	<b>75,0</b>	<b>0,0</b>
Sp 20	Jeg er blitt lei av å snakke og høre engelsk disse månedene			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>72,7</b>	<b>18,2</b>	<b>9,1</b>	<b>0,0</b>
Sp 21	Jeg liker engelsk mye bedre nå enn før vi hadde denne studenten i klassen vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>15,2</b>	<b>28,8</b>	<b>48,5</b>	<b>7,6</b>

## VEDLEGG 12

## Svarfordeling – Alle 9. klasser ungdomsskole (N = 68)

Sp 6	Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å ha hatt en utenlandsk student som lærer?			
	Veldig misfornøyd	Litt misfornøyd	Litt fornøyd	Veldig fornøyd
	<b>7,4</b>	<b>8,8</b>	<b>19,1</b>	<b>64,7</b>
Sp 7	Å ha en utenlandsk student som lærer gjør det artigere å gå på skolen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>7,5</b>	<b>7,5</b>	<b>49,3</b>	<b>35,8</b>
Sp 8	Det er vanskelig å følge med når all undervisningen blir gjort på engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>32,8</b>	<b>26,9</b>	<b>37,3</b>	<b>3,0</b>
Sp 9	Jeg synes ikke det gjør noen forskjell om jeg blir undervist på norsk eller engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>8,8</b>	<b>38,2</b>	<b>32,4</b>	<b>20,6</b>
Sp 10	Når alt undervises på engelsk gruer jeg meg til timene fordi jeg ikke klarer å følge med			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>58,8</b>	<b>25,0</b>	<b>10,3</b>	<b>5,9</b>
Sp 11	Når alt undervises på engelsk følger jeg bedre med i timen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>9,0</b>	<b>28,4</b>	<b>40,3</b>	<b>22,4</b>
Sp 12	Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>4,5</b>	<b>22,4</b>	<b>53,7</b>	<b>19,4</b>
Sp 13	Jeg er blitt mye flinkere til å skrive engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>10,3</b>	<b>38,2</b>	<b>42,6</b>	<b>8,8</b>
Sp 14	Den utenlandske studenten bruker helt andre undervisningsmetoder enn den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>4,4</b>	<b>26,5</b>	<b>50,0</b>	<b>19,1</b>
Sp 15	Den utenlandske studenten underviser omtrent på samme måte som den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>11,8</b>	<b>38,2</b>	<b>42,6</b>	<b>7,4</b>
Sp 17	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at faget blir mer interessant			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>3,9</b>	<b>27,5</b>	<b>45,1</b>	<b>23,5</b>
Sp 18	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at vi lærer mer			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>2,0</b>	<b>35,3</b>	<b>41,2</b>	<b>21,6</b>
Sp 19	Når vi bruker engelsk i et annet fag blir engelsktimene lettere			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>4,0</b>	<b>22,0</b>	<b>38,0</b>	<b>36,0</b>
Sp 20	Jeg er blitt lei av å snakke og høre engelsk disse månedene			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>56,7</b>	<b>26,9</b>	<b>9,0</b>	<b>7,5</b>
Sp 21	Jeg liker engelsk mye bedre nå enn før vi hadde denne studenten i klassen vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>13,4</b>	<b>20,9</b>	<b>47,8</b>	<b>17,9</b>



## VEDLEGG 13

## Svarfordeling – Alle 8. klasser ungdomsskole (N = 93)

Sp 6	Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med å ha hatt en utenlandsk student som lærer?			
	Veldig misfornøyd	Litt misfornøyd	Litt fornøyd	Veldig fornøyd
	<b>2,2</b>	<b>4,3</b>	<b>29,0</b>	<b>64,5</b>
Sp 7	Å ha en utenlandsk student som lærer gjør det artigere å gå på skolen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>5,4</b>	<b>9,7</b>	<b>45,2</b>	<b>39,8</b>
Sp 8	Det er vanskelig å følge med når all undervisningen blir gjort på engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>48,9</b>	<b>27,2</b>	<b>19,6</b>	<b>4,3</b>
Sp 9	Jeg synes ikke det gjør noen forskjell om jeg blir undervist på norsk eller engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>5,4</b>	<b>32,3</b>	<b>32,3</b>	<b>30,1</b>
Sp 10	Når alt undervises på engelsk gruer jeg meg til timene fordi jeg ikke klarer å følge med			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>75,0</b>	<b>14,1</b>	<b>7,6</b>	<b>3,3</b>
Sp 11	Når alt undervises på engelsk følger jeg bedre med i timen			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>6,5</b>	<b>19,6</b>	<b>48,9</b>	<b>25,0</b>
Sp 12	Jeg er blitt mye flinkere til å snakke engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>1,1</b>	<b>10,8</b>	<b>48,4</b>	<b>39,8</b>
Sp 13	Jeg er blitt mye flinkere til å skrive engelsk			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>8,6</b>	<b>15,1</b>	<b>54,8</b>	<b>21,5</b>
Sp 14	Den utenlandske studenten bruker helt andre undervisningsmetoder enn den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>3,2</b>	<b>19,4</b>	<b>45,2</b>	<b>32,3</b>
Sp 15	Den utenlandske studenten underviser omtrent på samme måte som den vanlige læreren vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>28,0</b>	<b>31,2</b>	<b>34,4</b>	<b>6,5</b>
Sp 17	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at faget blir mer interessant			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>4,3</b>	<b>8,7</b>	<b>52,2</b>	<b>34,8</b>
Sp 18	Å bli undervist i et fag på engelsk gjør at vi lærer mer			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>4,3</b>	<b>19,6</b>	<b>43,5</b>	<b>32,6</b>
Sp 19	Når vi bruker engelsk i et annet fag blir engelsktimene lettere			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>4,3</b>	<b>4,3</b>	<b>52,2</b>	<b>39,1</b>
Sp 20	Jeg er blitt lei av å snakke og høre engelsk disse månedene			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>64,0</b>	<b>24,7</b>	<b>7,9</b>	<b>3,4</b>
Sp 21	Jeg liker engelsk mye bedre nå enn før vi hadde denne studenten i klassen vår			
	Svært uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Svært enig
	<b>15,7</b>	<b>9,0</b>	<b>53,9</b>	<b>21,3</b>

## VEDLEGG 14

Notat om

Engelskspråklige lærerstudenter og bilingval undervisning ved skoler i Trondheim

Til

lærere og foreldre av elever som deltar i bilinguale undervisningen

Fra

Hæge Hestnes

Førstelektor

Program for lærerutdanning

NTNU

Program for lærerutdanning (PLU) ved NTNU har siden 1999 mottatt et lite antall engelsktalende lærerstudenter som har gjennomført sin siste praksis ved en videregående skole her i Trondheim. Denne studentutvekslingen er nå utvidet og i 2003 startet PLU et forsøk med bilingval undervisning i tre ungdomsskoler. Erfaringene etter et år var svært gode og i 2004 plasserte vi syv engelskspråklige studenter i seks forskjellige skoler, to videregående og fire ungdomsskoler.

Vi håper at denne korte teksten kan gi foreldre og lærere litt kunnskap om bilingval undervisning, hva det går ut på og hvorfor vi ønsker å bruke denne metoden.

Bilingval betyr "tospråklig", og bilingval undervisning betyr enkelt sagt at to språk blir tatt i bruk i læringsarbeidet. Et av de første landene der denne typen undervisning ble brukt systematisk var i Canada, der den største delen av befolkningen snakker engelsk, mens et stort mindretall snakker fransk. På 1950 og -60 tallet var det stor politisk uro i Canada. De fransktalende følte seg forbigått og oversett av den engelsktalende befolkningen og av regjeringen, og krevde selvstyre og uavhengighet. For å bøte på dette ble det bestemt at alle i den fransktalende provinsen Quebec, måtte kunne snakke både engelsk og fransk. Et program med bilingval undervisning ble etablert. I Canada kalles det "immersion teaching", som betyr "nedsenknings-" eller "bløtleggingsundervisning". Ungene fikk mesteparten av sin undervisning på det språket de *ikke* snakket til daglig samt at de fikk formell opplæring i dette språket. I tillegg fikk de morsmålsundervisning. Det var store protester mot programmet, foreldre og lærere var bekymret og mente at elevene ikke ville lære noe som helst, verken fag eller språk. Derfor begynte man straks med store forskningsprosjekt, for å fastslå hva resultatene ble. Og resultatene var over all forventning: elevene lærte minst like mye fag som før, ofte greide de seg bedre til eksamen enn de som fulgte tradisjonell undervisning. I tillegg ble de nesten flytende i språket. Undervisningsmessig var det en braksuksess som land etter land tok i bruk. (Politisk fungerte det dessverre ikke, Canada strever med de samme politiske problemene som tidligere.)

I dag finnes det mange forskjellige varianter av bilingval undervisning som blir brukt til mange formål. I land som Wales, Østerrike, Belgia, Sverige, Finland, Tyskland, Italia, Nederland, New Zealand, Australia, Hong Kong undervises det på forskjellige språk med forskjellige formål. I Wales, for eksempel, undervises det på walisisk til barn med engelsk som førstespråk. Denne undervisningen er del av et større tiltak for å snu den negative utviklingen walisisk var inne i. Fra å være et døende språk er walisisk igjen levende og vitalt. På New Zealand er et lignende prosjekt på gang for å styrke maori, språket til de innfødte. I Finland og

mange andre land brukes metoden for å styrke engelskkunnskapene og med svært gode resultater. Noen land, for eksempel Tyskland, har forsøkt med engelskundervisning i kun ett fag over kortere perioder, og resultatene er også der oppløftende. Elevene lærer minst like mye fag i tillegg til den språklige bonusen. Innvandrerbarn verden over mottar vanligvis undervisningen på språk annerledes enn deres morsmål i tillegg til formell opplæring på det nye språket. Siden disse barna ofte har liten kontakt med sitt eget språk blir ofte styrking av morsmålet den viktige bilingvale komponenten. For barn i Trondheim som arbeider for å lære seg engelsk kan undervisning på engelsk i forskjellige fag være til stor hjelp.

På bakgrunn av denne kunnskapen har vi på PLU lenge ønsket å styrke den bilingvale undervisningen i Trondheim. Siden 1999 har vi hatt et utvekslingsprogram med Nederland, der engelsktalende lærerstudenter kommer hit og underviser elever i videregående skole, mens norske studenter drar til Nederland og underviser der. Våren 2003 opprettet vi en lignende utveksling med et universitet i USA, Pennsylvania State University og våren 2004 ble Washington University i Seattle med.

De klassene som får dette tilbudet vil få sin vanlige undervisning på norsk i høstsemesteret. Faglæreren, i samarbeid med engelsklærere ved skolen og en representant fra PLU ved NTNU, vil gi elevene mulighet til å lærer et grunnleggende ordforråd for å hankses med faget på engelsk. I januar ankommer lærerstudenten fra USA og vil bli introdusert til skolen og klassen. Etter hvert vil studenten ta over all undervisning i det faget, som således vil bli gjennomført på engelsk. Studenten blir veiledet av den norske faglæreren og underviser klassen i to til tre måneder. Det faglige innholdet vil stort sett være det samme, men det blir dekket på engelsk. Elevene blir ikke flytende i engelsk på tre måneder, men de lærer faget og får styrket sine engelskkunnskaper betraktelig.

Dersom det er spørsmål i forbindelse med prosjektet kan du ta kontakt med Hæge Hestnes på PLU, tlf 7359 1990 (skranke) eller 7359 1983 (kontor) eller via epost [hege.hestnes@plu.ntnu.no](mailto:hege.hestnes@plu.ntnu.no)

## **Medansvar for egen læring**

### **Kan studentevaluering av undervisning bidra til bedre læring?**

Jon Grythe, Høgskolen i Agder [Sesjon C4 – Vurdering og kvalitetsutvikling]

I forbindelse med veiledning av studenter i deres arbeid med semester- og prosjektoppgaver kan det ofte være vanskelig å bedømme betydningen av henholdsvis veilederens og studentenes innsats i forhold til det ferdige produktet. Men hvordan forholder det seg når vi skal evaluere det vi tradisjonelt omtaler som ”undervisning” der læreren i sentrum? Er det lærerens fortjeneste at studentene lærer det de skal? Og omvendt, når resultatene uteblir, er da læreren alene å klandre?

### **Om lærer- og studentroller**

Det eksisterer to prinsipielt motsatte oppfatninger av lærerens og studentenes rolle i forbindelse med undervisning og læring i høyere utdanning. Den ene, som vi kunne kalle den lærersentrerte, innebærer at det er læreren som har ansvaret for undervisningen og dermed også for studentenes læring. Dersom studentene ikke oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte er det læreren og hans undervisning det er noe galt med. En slik rolleforståelse medfører gjerne også at undervisningsevaluering blir det samme som at studentene gir sine mer eller mindre godt funderte og ”kritiske” tilbakemeldinger på læreren og den undervisningen som utøves. Disse tilbakemeldingene kommer gjerne ved slutten av et semester, men kan også komme mer jevnlig gjennom studieåret. Om en slik framgangsmåte vil føre til bedre læring hos studentene blir vel her et høyst åpent spørsmål.

I den andre enden av skalaen finner vi varianter av det som en stund har gått under betegnelsen ”Ansvar for egen læring” (AFEL). Her kommer studenten selv mer i fokus; lærerens ledelse er underordnet den enkelte students selvstyrte læringsprosess (Bjørgen, s. 254), og læreren går dermed over i en mer eller mindre tydelig veilederrolle. Ansvaret faller her tungt på studenten som vi skjønner.

Begge disse oppfatningene kan vi i en viss forstand karakterisere som endimensjonale. Fordi den ene har sitt tyngdepunkt i lærerens ”undervisning”, som også forklarer studentens læring. Den andre har sitt tyngdepunkt i studenten, og finner sin forklaring på læringen der. Dette er selvsagt en forenkling. Men i verste fall kan, når læringsresultatene uteblir, den lærersentrerte måten å tenke på medføre at det skapes forestillinger hos studentene om enten den ”skyldige” eller den ”abdiserte” læreren. Tilsvarende kan det hos læreren, med utgangspunkt i den studentsentrerte måten å tenke på, skapes tilsvarende bilder om studentenes mangel på ansvar og forpliktelser.

### **Om gjensidighet, ansvar og forpliktelser**

Hva er så alternativet? Alternativet må være en måte å tenke på som både inkluderer undervisning og læring, og som samtidig synliggjør felles ansvar og forpliktelser hos begge de to hovedaktørene for så vel fremgang som stagnasjon i læringen. Vi snakker her om en flerdimensjonal forståelsesform. I de foran nevnte modellene ble hovedansvaret lagt på den ene parten, mens forpliktelsene hos den andre parten fort kunne komme i bakgrunnen. I en samspillmodell derimot vil det gjensidige ansvaret og den gjensidige forpliktelsen tre tydeligere fram. Ved å velge en slik modell kan vi samtidig si at vi gjør vårt for å imøtekomme et gammelt ønske som kommer til uttrykk i bl.a. Mjøsutvalgets innstilling (NOU 2000:14, s.14)

Utvalget anbefaler nemlig at det bør innføres systemer som skaper større grad av gjensidig forpliktelse i læringsprosessen mellom lærer og student. Men utfordringen blir at vi ikke samtidig mister undervisningen av syne.

Dersom vi altså ser på læringen som i hovedsak studentens ansvar, vil forbindelseslinjen til lærers undervisning kunne bli noe diffus. Dersom vi på den annen side fokuserer mest på lærerens undervisning, vil vi kunne få en tilsvarende svak tilknytning til studentens egen læring. Retter vi derimot heller oppmerksomheten samtidig mot både undervisningens og læringens *mål* eller *hensikt*, som jo nettopp må være studentenes *læringsutbytte*, blir det hele noe klarere, og en felles forpliktelse mot selve læringsprosessen vil tre tydeligere fram. Dermed skulle det hele ligge bedre til rett for å realisere en studentevaluering som omfatter både undervisning og læring, og som forholder seg til både læreren og studenten som ansvarlige aktører.

For å oppsummere så langt innebærer et slikt syn for det første at det er lærernes og studentenes presumptivt felles anliggende, studentenes læringsutbytte, som vektlegges. For det andre innebærer det at undervisning blir forstått som lærerens tilrettelegging av vilkår for at studentene skal lære (jf. Hofseth, s. 201), eller lærerens tilrettelegging for å optimalisere studentenes læringsprosesser og læringsutbytte. For det tredje innebærer det at studentene selv er høyst medansvarlige for disse læringsprosessene og det medfølgende læringsutbyttet. Og for det fjerde innebærer det at studentevaluering av undervisningen dermed må rette søkelyset mot både læreren og studenten, eller undervisningen og læringen om man vil. Vi kan vel allerede nå ane muligheten for at studentevaluering av undervisning faktisk kan bidra til bedre læring. Spørsmålet er om slik evaluering alene vil være tilstrekkelig for å nå målet.

### **Hvilken betydning har vurderingsformene for studentenes læring?**

Begrepene ”vurdering” og ”evaluering” blir gjerne brukt synonymt i mange sammenhenger. En måte å skille på er å benytte ”vurdering” om læreres vurdering av studentenes læringsresultat, mens begrepet ”evaluering” brukes om studenters og læreres vurdering av systemer eller prosesser i utdanningen. Vi vil da også her konsekvent benytte oss av begrepet ”evaluering” når ulike sider av studentenes læringsprosesser eller ulike sider ved kvaliteten på selve den høyere utdanningen vurderes. En slik bruk synes å være helt i tråd med det syn som Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) legger til grunn i sine forskrifter (UFD 2003, §4). For ordens skyld velger vi her å benytte ”evaluering” også om studentenes vurderinger av sitt eget læringsutbytte.

”Studentevaluering av undervisningen er et utilstrekkelig redskap for å forbedre studentenes studiestrategier og læringsresultater”, skrev Vidar Gynnild i en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift for noen år siden (Gynnild 1998). Her vil heller eksamensformene spille en nøkkelrolle dersom studentenes læring skal styrkes, hevder han. Gynnild stiller, i forbindelse med resultatene fra en undersøkelse av studentevaluering ved NTNU, spørsmålet om ikke både studenter og lærere der var mer opptatt av virkemidlene enn av målet for undervisningen, nemlig studentenes læring. At dette eventuelt skulle ha blitt slik, forklarer Gynnild med at fagevalueringene i hovedsak var rettet mot undervisningen og i mindre grad mot studentenes egne læringsstrategier og læringsresultat (sst., s.179). Denne mer tradisjonelle tilnærmingen til studentevaluering av undervisning bekrefter dermed det vi allerede har påpekt at den har en tendens til å gå glipp av det vesentligste.

”Dersom målet er å endre studentenes studieatferd og læringsresultater, kan det, som ett blant flere tiltak, være vel verd å endre form og innhold i eksamensordningene”, er en av Gynnilds konklusjoner (Gynnild, s.181). Et annet tiltak kan være å rette blikket mot studentens og

lærerens felles interesse, nemlig læringsutbytte underveis i studiet. Men før vi kommer så langt skal vi se litt nærmere på hva det kan være aktuelt å beskjeftige seg med når undervisning og læring skal evalueres.

### **Om å evaluere andre og seg selv**

I lærerutdanningene er det et vesentlig poeng at studentene utvikler et reflektert forhold til den pedagogiske prosessen de selv er en del av. En slik målsetting vil det vel være naturlig å gjøre gjeldende for all høyere utdanning, og la den omfatte både lærere og studenter. I en fullstendig evalueringmodell hører derfor ikke bare partenes gjensidige synspunkter på hverandre med, men også deres metarefleksjoner på henholdsvis egen undervisning og læring.

Når studentene skal evaluere sitt eget læringsutbytte, vil et nærliggende spørsmål bli: utbytte i forhold til hva? Én måte er at de ser utbyttet i forhold til sine egne forutsetninger, det vil si deres egne erfaringer og allerede ervervede kunnskaper og ferdigheter. Men det kan også relateres til egne holdninger, motivasjon og evnemessige forutsetninger. En rekke andre forhold ved studenten kan i tillegg påvirke evalueringene deres som alder og kjønn, studieerfaring, heltids- eller deltidsstudent, fag og emner, faglige krav, gruppestørrelse og undervisningsform (Asbjørnsen et al., s.184f). Med andre ord står vi her overfor et temmelig komplekst bilde.

Vi kunne selvfølgelig også tatt utgangspunkt i at målet for kvalitetsbedømmelse av undervisningen i siste instans er studentenes læringsutbytte i forhold til studieplanenes mål. Dette vil i så fall forutsette at studentene har den nødvendige kunnskap om slike målsettinger som grunnlag for sine egne evalueringer, hvilket nok langt fra er tilfelle de fleste steder.

### **Er studenter og lærere likeverdige parter?**

I et erfarings- og kunnskapsperspektiv kan forholdet student – lærer aldri bli et symmetrisk, men snarere et asymmetrisk forhold i kraft av lærerens antatt større faglige og didaktiske kompetanse. Uten en slik asymmetri er det vanskelig å tenke seg et student – lærer forhold mellom personer. Like fullt dreier det seg om et samspill mellom to likeverdige, eller i forhold til aktiviteten, like betydningsfulle parter. Her vil vi da også se på undervisning og læring som et samspill mellom lærere og studenter, der begge parter er viktige for læringsarbeidet og læringsutbyttet og der begge parter har både rettigheter, ansvar og forpliktelser.

Læring eller læringsprosessene er likevel noe som foregår i eller med studentene, mens læreren i beste fall kan bidra til å gi optimale betingelser for at denne læringen skal skje. Norgesnetttrådet skiller i en av sine rapporter (NNR- rapport 2/99) mellom begrepene ”læring” og ”undervisning” på denne måten: ”Læring” viser til studentenes totale læringsprosess, mens ”undervisning” omfatter alle de læringsrelaterte aktiviteter som organiseres av og med lærer.” Undervisning, slik vi tidligere har vært inne på, vil da innebære alle lærerens tiltak for å støtte opp om studentenes læringsprosesser, det være seg direkte (som ved en forelesning) eller mer indirekte (som ved tilrettelegging for gruppearbeid eller selvstudium).

### **Studentevaluering av undervisning med læringsutbytte i sentrum**

Prinsipielt kan evaluering beskjeftige seg med tre nivåer i en institusjon: personer, prosesser og produkter (Nesje & Hopman, s. 11). Siden læringsutbyttet er i sentrum kan det se ut som det kun er læringens produkter vi er ute etter. Men selv med et slikt utgangspunkt kommer vi ikke utenom å søke etter forklaringer på dette utbyttet, eller rette blikket mot de prosesser som ligger til grunn. Et fullstendig evalueringskonsept må derfor ha både undervisningens og

læringens *produkter* og *prosesser* i tankene. I tillegg vil jo alle slike prosesser involvere et større eller mindre antall *personer*. Det bildet vi har tegnet så langt består dermed av følgende komponenter og relasjoner:

**Figur 1:**

	<i>studentevaluering</i>	<i>lærerevaluering/vurdering</i>
<i>læreren (person)</i>	<i>trad. studentevaluering</i>	<i>selvrefleksjon</i>
<i>undervisningsprosessen</i>	<i>trad. studentevaluering</i>	<i>selvevaluering</i>
<i>undervisningsproduktene</i>	<i>trad. studentevaluering</i>	<i>selvevaluering</i>
<i>studenten (person)</i>	<i>selvrefleksjon</i>	<i>lite systematisert til nå?*</i>
<i>læringsprosessen</i>	<i>metarefleksjon</i>	<i>lite systematisert til nå?***</i>
<i>læringsproduktene</i>	<i>egenevaluering læringsutbytte</i>	<i>trad. sensurering***</i>

\* men kan mer systematisk komme fram i forbindelse med skikkethetsvurderinger

\*\* men gjennom den nye kvalitetsreformen forventes lærerens jevnlige tilbakemelding på studentenes læring

\*\*\* omfatter det vi her har omtalt som "eksamensordningene"

For å gjøre modellen enda mer komplett kunne vi også ha anlagt et kollegaperspektiv her, i sær i forbindelse med lærerens evaluering av seg selv og undervisningsprosessen, men vi får la det ligge i denne omgang.

I det videre skal vi konsentrere oss om den venstre spalten i tabellen over og det som også er artikkelens tema: studentevaluering. Som vi ser vil studentevaluering av undervisning med et slikt utgangspunkt også omfatte studentenes evalueringer av eget læringsutbytte.

## **STeVAL**

Ved Høgskolen i Agder arbeider vi for tiden med å utvikle og implementere et konsept for studentevaluering av undervisning og læring som har fått navnet STeVAL. Her tar vi nettopp utgangspunkt i studentenes læring, eller nærmere bestemt ser vi på "læringsutbytte" som et felles møtepunkt for lærernes og studentenes interesser i utdanningen. Studentenes læringsutbytte blir her forstått som et resultat av så vel lærernes tilrettelegging for læring som studentenes egne læringsbestrebelse med basis i blant annet egen studiemotivasjon og egne læringsstrategier. Dette betyr ikke at vi dermed kan overse eller undervurdere vurderings- og eksamensformenes betydning i en slik sammenheng. Et fortsatt viktig poeng må jo her være at studentenes egen opplevde framgang i læringsarbeidet underveis i studiet også blir fanget opp av et tilsvarende og tilpasset vurderingssystem. Den nye kvalitetsreformen inviterer da også til å myke opp de tradisjonelle slutteksamenene og erstatte disse med en mer kontinuerlig oppfølging av og tilbakemelding om studentenes læring. På denne måten vil vurderingssystemet også kunne støtte opp under studentenes egne læringsbestrebelse. I et slikt perspektiv kan vi kanskje se for oss at studentenes tidsforbruk til studiene får en mer jevn kurve enn de vi gjerne fikk som resultat av studentenes tradisjonelle "panikklesning" før eksamen ved semestrenes slutt.

Denne formen for tettere oppfølging av studentene vil da på mange måter kunne sies å ha sitt motsvar i en eventuelt tettere oppfølging av lærerens undervisning gjennom en mer kontinuerlig studentevaluering. Dermed vil lærerne på sin side unngå at de stadig havner i spenningsfeltet mellom "håp og tro" på den ene siden og "angst og beven" på den andre, i påvente av studentenes "dom" i forbindelse med de tradisjonelle sluttevalueringene.

Kjernen i STeVAL består av et nettbasert verktøy for innsamling av undervisnings- og læringsrelevante data fra studentene (nettdelen), og et samtaleforum i form av faste evalueringsmøter mellom undervisningsansvarlige og studenter (møtedelen). Med undervisningsansvarlige mener vi her lærere og studieledere eller andre faglige ansatte med et nært og

direkte ansvar for planlegging og gjennomføring av undervisningen. At disse dermed er de nærmeste til å kunne foreta en valid evaluering av den samme undervisningen hører også med til vår forståelse. Formålet med den formative undervisningsevalueringen – som STeVAL er et eksempel på - er å skape et best mulig grunnlag for dialog mellom lærere og studenter om viktige sider ved studiet med tanke på eventuelle fortløpende korreksjoner eller forbedringer av undervisningen og/eller studentenes læringsarbeid og læringsutbytte. Evalueringen vil dermed fungere veiledende i en utviklingsprosess – ikke primært kontrollerende.

## Hoveddelene i STeVAL-konseptet

Konseptet har fire hoveddeler:

- en introduksjonsdel for de involverte studenter og lærere som består av en introduksjon til hele konseptet, spesielt om bruken av den nettbaserte delen
- en nettdel som består av et onlinebasert verktøy for fortløpende innsamling av undervisnings- og læringsrelevante data fra studentene. Består av en studentdel og en administratordel
- en møtedel der studenter og lærere møtes for å kommentere, tolke og evaluere de innkomne dataene og ta nødvendige beslutninger
- en tilbakemeldings- og rapporteringsdel som omfatter løpende tilbakemelding til lærere og studenter om hvilke data som er samlet inn, hvilke diskusjoner som har vært ført mellom studenter og lærere og hvilke beslutninger som er foretatt. Rapporteringen handler om hvordan og hva slags informasjon som skal formidles videre til høyere nivåer på høgskolen

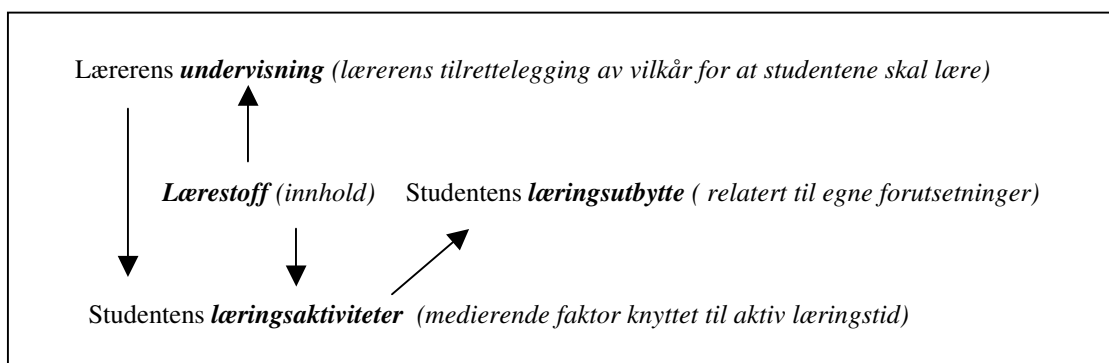
## Grunnleggende faktorer i STeVAL-konseptet:

Det optimistiske utgangspunktet for STeVAL er at studenten ønsker å få en best mulig undervisning og lære mest mulig, og at læreren på sin side ønsker å gi en best mulig undervisning og bidra til at studentene lærer mest mulig. Studentens og lærerens felles interesser møtes derfor i studentens *læringsutbytte*. Spørsmålet blir da hva vi trenger å få vite noe om når studenten skal evaluere sitt eget læringsutbytte. Hvilke ”kritiske faktorer” betyr mest? I STeVAL har vi lagt følgende hovedfaktorer til grunn for *vår* forståelse:

- undervisning (lærerens tilrettelegging av vilkår for studentens læring)
- læringsaktivitet (studentens lærestoffrelaterte aktiviteter)
- lærestoff (studiets innhold, organisert som fag, moduler, emner eller lignende)
- tid (aktiv læringstid, tiden studenten bruker på å tilegne seg eller bearbeide lærestoffet)

Forholdet mellom disse faktorene kan framstilles slik *innenfor et gitt læringsmiljø*:

**Figur 2:**





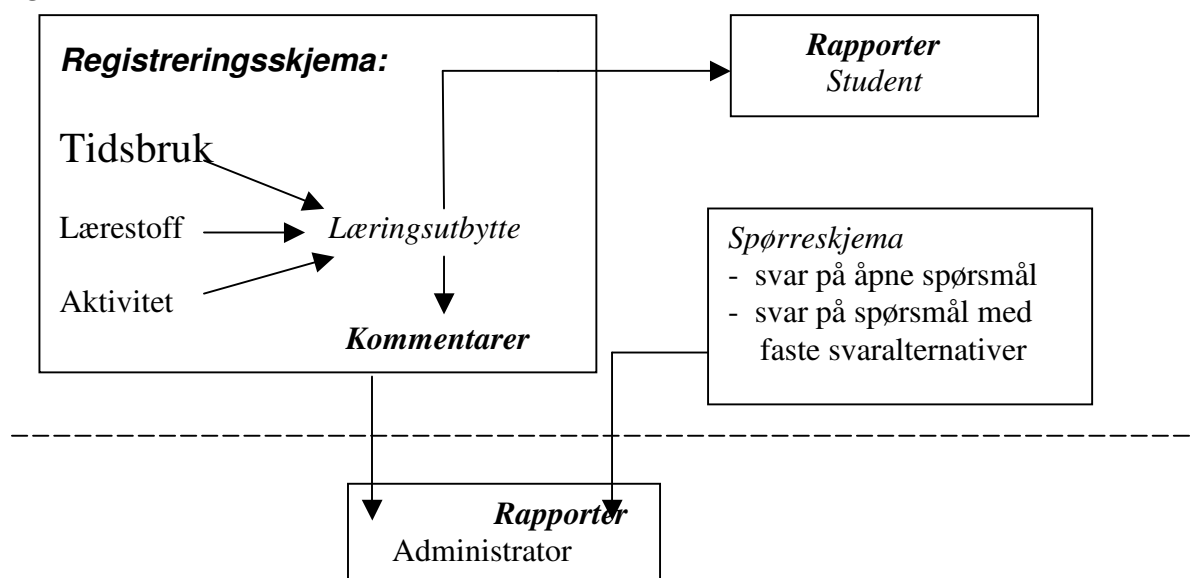
Studentens læringsutbytte påvirkes også av en rekke andre forhold knyttet til det totale læringsmiljøet. Slike forhold er det mulig å fange opp via studentenes kommentarer, i spørreskjemadelen av STeVAL eller i møtene mellom studenter og lærere.

Læringsaktiviteter er i STeVAL alt det studentene gjør i form av relevante aktiviteter knyttet til det aktuelle lærestoffet i de ulike studiesituasjonene de deltar i, alene eller i samspill med lærere og/eller medstudenter. I STeVAL ser vi på en læringsaktivitet som primært en *mental aktivitet* hos studenten i form av oppmerksomhet, persepsjon, tenkning, refleksjon etc. rettet mot et bestemt *lærestoff*. Slike aktiviteter gir seg ofte også ytre, atferdsmessige uttrykk gjennom verbalt språk og/ eller fysisk aktivitet. I mer praktiske fag og ferdighetsorienterte øvelser vil det studentene gjør i form av motoriske aktiviteter være mest fremtredende. I en undervisningssituasjon som for eksempel forelesning eller gruppearbeid er det imidlertid ikke gitt at alle studentens aktiviteter er læringsaktiviteter, da studentenes oppmerksomhet kan være rettet helt andre steder enn mot det aktuelle lærestoffet. Mentale aktiviteter som dagdrømming, bekymringer, avislesing eller liknende kan være eksempler på hva som menes her.

### Sammenhengen mellom hovedelementene i STeVAL-nettdelen

I praksis vil det som vi skjønner være vanskelig å måle direkte så vel studentenes læringsaktiviteter som aktiv læringstid. Det nærmeste vi kan komme er å få vite hvilke aktiviteter studentene har vært tilstede på og hvor lenge dette varte i tid. "Aktiviteter" brukes derfor i STeVAL (i "Registreringsskjema") som samlebetegnelse for alt det som studenter, eller lærere og studenter, gjør (tenker, sier, handler) i direkte tilknytning til alle de situasjoner som er tilrettelagt med tanke på studentenes læring av et bestemt lærestoff. I nettdelen av STeVAL vil disse aktivitetene benevnes ved hjelp av tradisjonelle begreper som brukes om lærerens undervisningsmetoder og studentenes arbeidsmåter som: forelesning, seminartimer, veiledning, gruppearbeid, selvstudium etc. I slike situasjoner vil det være et mål at studentenes aktiviteter i størst mulig grad er læringsaktiviteter, at tiden de oppgir i størst mulig grad er aktiv læringstid, samtidig som det læreren gjør i størst mulig grad handler om å tilrettelegge for studentens læringsutbytte. I studentenes kommentarer i registreringsskjemaet og i møtedelen har vi imidlertid muligheter for å fange opp eventuelle avvik her mellom idealer og realiteter. Nettdelen i STeVAL består derfor av disse elementene:

**Figur 3:**



Dataene fra ”Registreringsskjema” og ”Spørreskjema” for hver enkelt student blir tatt i mot og bearbejdet i administratordelen (”Rapporter”). Disse aggregerte dataene danner så grunnlaget for møtene mellom studenter og lærere. Tilsvarende kan den enkelte student få ut rapporter om sitt eget læringsutbytte i relasjon til lærestoff og aktivitet samt bruk av tid.

**I nettdelen av STeVAL ser ”Registreringsskjema” slik ut på skjermen for studentene:**

**Figur 4:**

I menyene for ”Aktivitet” og ”Lærestoff” kan administrator legge inn de aktivitetene (undervisnings-måter/arbeidsmetoder) som benyttes i det aktuelle studiet og det lærestoffet (organisert som fag, moduler, emner eller lignende) som utgjør studiets innhold. Ut fra en valgt kombinasjon av tid, aktivitet og lærestoff, tilkjenner gir så studenten fortløpende sitt eget læringsutbytte på en skala fra 1 til 5. Ved å klikke på symbolet helt til høyre på skjermen kommer kommentarboksen fram der studenten kan komme med utfyllende opplysninger om eget læringsutbytte i forhold til sine egne forutsetninger, opplevelser eller erfaringer.

Slik vi ser det nå skulle det ikke være noen begrensninger når det gjelder hvilke fagområder konseptet kan anvendes på. Et pilotprosjekt ble gjennomført på vernepleierstudiet ved HiA i Arendal våren 2003. Det er utarbejdet en rapport fra prosjektet, som også finnes i elektronisk utgave: <http://www.hia.no/hiabib/publ/skriftserien/>

## Møtedelen i STeVAL

Mens verktøydelen blant annet tilstreber å gi et uttrykk for læringsarbeidets *produkt* i form av studentenes selvrapporterte læringsutbytte, er hovedpoenget i møte- eller evalueringdelen å få tak i undervisnings- og lærings*prosessene* som har ført fram til læringsresultatene, eller å tolke disse resultatene i lys av de gjeldende rammebetingelser.

Fordi undervisning og læring i høyere utdanning er komplekse aktiviteter, kan vi aldri ta for gitt hvilken virkning undervisningen har på studentenes læring (Haraldseid, s.10). Ved fortløpende å samle inn representative data om studentenes læringsutbytte, har vi imidlertid kommet et stykke på vei. Men det å samle inn data er ikke nok. I tillegg trengs en systematisk analyse og refleksjon knyttet til sammenhengen mellom dataene og kontekstspesifikke faktorer i læringsmiljøet før vi kan si noe mer fornuftig om sammenhengen mellom undervisning og læring.. Dessuten trengs praktisk endring, i retning av å forbedre undervisning og læring, som resultat av refleksjonen. Mange vil her mene at *kollegiale* refleksive prosesser har størst verdi (sst., s.11) Her skal vi imidlertid vektlegge de refleksive prosesser mellom lærere og studenter.

Selv om studentene gjennom verktøyet evaluerer sitt eget læringsutbytte er det altså først i møtene mellom studenter og lærere at den samlede undervisnings- og læringsevalueringen foregår. Det er i dette møtet mellom lærerens intensjoner og gjennomføring av undervisningen og studentenes egne opplevelser og erfaringer at evalueringen skjer, og det er her grunnlaget legges for eventuelle beslutninger og endringer (jf. Indrebø et al., s. 9). Eller som en studieleder som brukte STeVAL sa: "Studentevaluering av undervisningen uten evalueringsmøter ville være utenkelig" (Grythe 2003, s. 41). Et slikt møte vil vi her se på som eksempel på en *didaktisk diskurs*. Det vil si en saksrettet samtale om undervisning og læring der deltakerne er interessert i å vinne innsikt i saken – ikke å vinne debatten eller over hverandre. I disse samtaler skjer et møte mellom studentenes erfaringer og lærernes faglige og didaktiske kompetanse og erfaringer, noe som kan gi muligheter for etablering av en felles forståelse av undervisning og læring og undervisningens og læringens betingelser hos studenter og lærere. "Nakne" data, det være seg av kvantitativ eller kvalitativ art må alltid settes inn i sin rette kontekst, tolkes og forstås før de gir noen egentlig mening og kan gi grunnlag for kvalifiserte forslag til endringer.

Et kjerneinnhold i slike evalueringsmøter kan for eksempel være:

#### *framlegging av data fra STeVAL*

dvs. data fra "Registreringsskjema" med studentkommentarer og fra "Spørreskjema". Dataene vil altså kunne være både kvantitative og kvalitative

#### *evaluering av dataene*

studenter og lærere er sammen om å kommentere, tolke og evaluere de fremlagte dataene for å finne ut om undervisningen og læringen holder den kvaliteten som er ønskelig

#### *vurderinger og beslutninger med konsekvenser for undervisningen videre*

studenter og lærere vurderer og tar beslutninger med konsekvenser på både kort og lang sikt

#### *oppfølging av konsekvensbeslutninger*

møteleder gir tilbakemeldinger om hva som har skjedd av endringer/konsekvenser siden siste møte

#### *gjensidig økning av kommunikasjon og forståelse*

møtene kan gi grunnlag for å utvikle en gjensidig forståelse for undervisning hos lærere og studenter, og klargjøre felles forpliktelser og ansvar.

Hvorvidt disse evalueringsmøtene skal omfatte alle studentene og alle lærerne som er involvert, eller bare noen av dem, er spørsmål som vi må ta stilling til i hvert enkelt tilfelle. De ideelle ville nok være at alle som deltar også er tilstede på disse møtene, men ved store studentgrupper vil det være mest hensiktsmessig å trekke inn noen studentrepresentanter, for eksempel en student fra hver basisgruppe eller lignende. Dersom det er mange timelærere inne på en modul eller studieenhet vil det også kunne bli et problem å få samlet alle disse til evalueringsmøtene. Ved representasjon i lærer- og/ eller studentgruppa vil dermed spørsmålet om *tilbakemelding* være aktuelt å finne en hensiktsmessig løsning på.

## **Om opplevd læringsutbytte og vurdert læringsresultat**

Er det forskjell på opplevde og "faktiske" endringer i læringsutbyttet? I STeVAL er det studentenes "opplevde læringsutbytte" som utgjør selve datagrunnlaget og som danner utgangspunktet for samtaler mellom studenter og lærere. Men dette opplevde læringsutbytte bør finne sin makker i et vurderings- og eksamenssystem som også evner å fange opp slike

eventuelle læringsforbedringer og gi de et mer objektivt uttrykk. Det er jo tross alt dette som blir studentenes eget visittkort inn i arbeidslivet. Vi knytter dermed forbindelseslinjene tilbake til spørsmålet om vurderings- og eksamensformenes betydning for studentenes læring. Hva er sammenhengen mellom studentenes opplevde læringsutbytte og deres eksamensresultater i form av lærerens konstaterende bokstavuttrykk for hva studentene har lært? Studentenes umiddelbare uttrykk for eget læringsutbytte kan også tenkes å være enten for høyt eller for lavt når de får det hele mer på avstand. Det er med andre ord flere viktige spørsmål som vil kreve en nærmere undersøkelse. Det må også arbeides videre med å utvikle introduksjons- og tilbakemeldings-/rapporteringsdelen slik at STeVAL kan bli det hensiktsmessige redskapet for studentevaluering av undervisning og læring det er ment å være.

Men så tilbake til det innledende spørsmålet: kan studentevaluering av undervisning føre til bedre læring? Med vårt utgangspunkt, der undervisning og læring blir sett i sammenheng og der gjensidige forpliktelser og medansvar står i høysetet, er det grunn til å forvente at studentevaluering av undervisning nettopp kan få en slik effekt. Men det gjenstår også her å finne et mer forskningsmessig belegg for et slikt synspunkt. Og det gjenstår vel fremdeles en del å gjøre med vurderings- og eksamensordningene innenfor høyere utdanning før vi kan si at systemets hovedelementer trekker i samme retning.

## Litteratur:

- Asbjørnsen, A., Manger, T., Ogden, T. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi* Oslo: Fagbokforlaget
- Björgen, I. (2001). *Læring: søken etter mening* Trondheim: Tapir
- Grythe, J. (2003). *STeVAL Rapport om utvikling og utprøving av et konsept for student evaluering av undervisning og læring i høyere utdanning* Kristiansand: Skriftserien nr.103 Høgskolen i Agder
- Grythe, J. (2004). *STeVAL Studentevaluering av undervisning og læring En brukerhåndbok for administratorer og lærere* Høgskolen i Agder (upublisert)
- Gynnild, V. (1998). Studentevaluering av undervisningen eller nye eksamensformer? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 3, 176 - 181
- Haraldseid, G (2002): *KATINKA Kvalitetsutvikling av læringsorientert undervisning, vurdering og bruk av IKT i sykepleierutdanningen* HSH Rapport Januar 2002
- Hofset, A. (1992). *Å undervise studenter* Oslo: Universitetsforlaget
- Indrebø, A.M/ Aubert, A-M./ Nøhr ,Ø. (2001): *Evaluering med dialogen som utgangspunkt. Om studentevaluering av undervisning. En håndbok med ekempelsamling* HiL arbeids-notat nr.124/2001
- Nesje, K og Hopmann, S (red) (2002). *En lærende skole L- 97 i skolepraksis* Cappelen Akademisk Forlag
- NNR- rapport 2/1999: "Basert på de fremste ..."
- NOU (2000:14): *Frihet med ansvar Om utdanning og forskning i Norge*
- UFD (2003). *Forskrift om akkreditering, evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler og lov om private høyskole*

# EVALUERING AV DRAMA I L97:

Lærernes praksis i lys av elevenes erfaringer

Aud Berggraf Sæbø, Høgskolen i Stavanger og Mette Bøe Lyngstad, Høgskolen i Bergen [Sesjon D1 – Klasseromsforskning]

Vi står foran en ny læreplanrevisjon. Reform 97 er evaluert og resultatene presentert, det vil si først og fremst presentert ut i fra hvordan forskningen ser grunnskolen noen få år etter at Reform 97 ble satt ut i livet (Haug 2004). Vårt prosjekt *Evaluering av drama i L97* var et av 26 prosjekt i det nasjonale forskningsprogrammet *Evaluering av reform 97*, som ble gjennomført av Norges Forskningsråd på vegne av Undervisning og forskningsdepartementet (NFR 1999). På bakgrunn av at L97 omtaler drama som et fagområde og en metode som skal være en del av innholdet og arbeidsmåtene i flere fag, hadde vi følgende problemstilling:

*I hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i den nye grunnskolen?*

Dramatisering som metode ble introdusert allerede i Normalplanen av 1939 og videreført og utviklet i de senere læreplaner (Forsøksplanen av 1959, M74 og M87), men det er først med L97 at drama har fått mer forpliktende målformuleringer som lar seg etterprøve og evaluere. Oppgaven vår var å evaluere drama i relasjon til læreplanen. Vår hovedrapport *Drama i L97* (Berggraf Sæbø 2003) finnes også på nettstedet: [www.dramanett.no](http://www.dramanett.no). Prosjektet, som bestod av en større landsdekkende spørreundersøkelse og en mindre klasseromsforskningsdel, var konsentrert om følgende forskningsspørsmål:

*I hvilken grad brukes drama på de ulike hovedtrinnene i skolens praksis? Hvordan brukes drama på de ulike hovedtrinnene? Hvorfor bruker/bruker ikke lærerne drama? Hvilke erfaringer gjør lærerne når de bruker drama? Hvordan påvirker bruk av drama elevenes læringsmiljø og læringsresultat?*

## **Teoretisk grunnlag og metode**

Det teoretiske fundamentet for vårt prosjekt var først og fremst knyttet til læreplanteori og til L97 sin vektlegging av den estetiske dimensjonen og kreative arbeidsformer. Utgangspunktet vårt er at L97 er retningsgivende for hva som skal skje i skolen, både når det gjelder faglig innhold og arbeidsmåter. Vi tok utgangspunkt i det begrepsapparatet Goodlad (1979) har utviklet for å beskrive gangen fra læreplanidé til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet. Han skiller mellom fem ulike nivå i vurderingen av en læreplan: den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte, og den erfarte læreplanen. Her vil vi spesielt sette fokus på forholdet mellom lærernes gjennomførte og elevenes erfarte læreplan i relasjon til drama i L97. Drama som fagområde, uttrykksform og arbeidsmåte i skolen skal, i følge L97, ivareta en kunstdidaktikk som legger til rette for elevenes aktive utforskning og kreative bearbeiding av skolens lærestoff, gjennom det dramatiske spillets rolle- og perspektivbytte, og for utvikling av elevenes forståelse og erkjennelse.

Ved å kombinere kvantitative og kvalitative forskningsmetoder etter behov mener vi at vi øker sannsynligheten for å komme fram til pålitelige og gyldige resultater. Kvantitative og kvalitative data utfyller hverandre i databearbeidingen og analysen (Kalleberg 1966, Grønmo 1966, Tschudi 1966). Med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål og ressurser valgte vi

derfor å gjennomføre en nettbasert landsdekkende surveyundersøkelse blant lærere fra alle landets fylker, klasseromsobservasjon av dramaundervisning i utvalgte klasser fra hvert hovedtrinn, kvalitativt dybdeintervju med disse klasselærerne og spørreskjema til elevene.

De to største utfordringene i både surveyundersøkelsen og klasseromsforskningen var usikkerheten knyttet til utvalget av informanter og til begrepsvaliditeten. Hver tredje av de forespurte skoler, totalt 110 skoler, sa ja til å delta i den nettbaserte surveyundersøkelsen. Det store frafallet kan skyldes flere faktorer som tilgang til nettet, lærernes datakompetanse, evalueringstretthet eller manglende interesse for drama ved skolen. Det er derfor sannsynlig at de data som vi fikk inn, kom fra skoler som er positive til drama. Klasseromsforskningen ga oss direkte tilgang til elevene, mulighet til å observere dramaundervisning, innhente data om elevenes erfaringer med drama og å følge opp interessante resultater fra surveyen.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført av forskerne med elever fra tredje til tiende klasse. Totalt ga dette oss fem former for datamateriale som ligger til grunn for analysen og resultatet i vår hovedrapport:

- 1) Innsamlede data fra surveyundersøkelsen, total svar fra 386 lærere
- 2) Strukturerte og ustrukturerte notater fra klasseromsobservasjonene i 7 klasser
- 3) Elevers svar på spørreskjemaer etter dramaundervisningen, totalt 115 elevsvar
- 4) Notater fra intervju med læreren etter dramaundervisningen, totalt 7 lærere
- 5) Utfyllende informasjon fra disse syv lærerne som, i forbindelse med intervjuet, svarte på en papirversjon av surveyundersøkelsen.

I dette paperet vil vi presentere noen resultater knyttet til lærernes praksis i lys av elevenes vurderinger av egne opplevelser og erfaringer med drama.

### **Lærernes bruk av drama i lys av elevenes ønsker**

Drama er ikke et eget fag i skolen, men skal i følge L97 være et fagområde og en arbeidsmåte i flere av skolens fag. Det betyr at læreplanen forventer at elevene skal arbeide med drama i de fagene der drama inngår i hovedmomentene for fagene, og at det utover dette er opp til læreren og elevene å bestemme når og hvordan drama som metode passer inn i forhold til lærestoffet i fag, tema- og prosjektarbeid.

Elevene fra tredje til tiende klasse, som er med i denne undersøkelsen, har erfaring med drama. De har lærere som bruker drama jevnlig i undervisningen, det vil si minst en gang i måneden eller oftere. Alle disse elevene svarer positivt at de liker å arbeide med drama i timene, men i forskjellig grad. Over halvparten av elevene (58%) liker det ”meget godt”, mens vel en fjerdedel (28%) liker det ”godt” og et klart mindretall (14%) sier det er ”greit”. Selv om elevene i sine åpne kommentarer hadde flest utsagn relatert til at det er gøy, kjekt og morsomt å arbeide med drama, kan dette ikke tolkes til at elevene ønsker seg en behagelig og underholdende skolehverdag. Elevenes svar på spørsmål med gitte svaralternativ, viser at de først og fremst er opptatt av varierende, engasjerende og kreativ undervisning. Elevenes åpne kommentarer viser at det foregår en stor grad av metalæring når elevene arbeider med drama. Elevene reflekterer over sin egen læring, hva de lærer og hvordan de lærer. En elev i 7. klasse sier: ”At man får spille noe, være i bevegelse og ikke bare sitte i ro og fred, og skrive eller lese. Jeg tror også at man lærer mer av drama. Man må liksom bli litt engasjert og det er lettere å lære noe man engasjerer seg for”, mens en 10 – klassing sier: ”Vi har det kjekt og vi gjør noe nytt hver gang.”

Det at elevene så klart gir uttrykk for at de liker å arbeide med drama, burde være en god grunn for læreren til å integrere drama i fagene slik L97 legger opp til. Vår undersøkelse viser

at dette ikke er tilfelle. Tvert i mot, til tross for at vi antakelig har en overrepresentasjon av lærere som bruker drama, ettersom frafallet var meget stort i invitasjonsrunden, fant vi at drama var lite brukt i dagens grunnskole. Surveyundersøkelsen gir grunnlag for å si at rundt 1 av 10 lærere bruker drama jevnlig, det vil si i minst en time hver uke, 5 av 10 lærere rundt en gang i måneden, 3 av 10 lærere minst en gang i året, og at 1 av 10 lærere aldri bruker drama i sin undervisning. Det er ikke funnet noen signifikante forskjeller mellom trinnene når det gjelder omfanget av drama i undervisningen, men der er en tendens til at drama brukes oftere på småskoletrinnet. Dette resultatet gir grunnlag for å si at i beste fall rundt ti prosent av elevene i grunnskolen arbeider med drama i tråd med L97, mens snaut halvparten av elevene i grunnskolen sjelden eller aldri arbeider med drama, og følgelig på ingen måte erfarer drama slik L97 legger opp til. For den resterende halvparten av elever, som av og til arbeider med drama, er det heller tvilsomt om L97 realiseres for dem. Undersøkelsen viser med all tydelighet at drama i L97 i meget begrenset grad ivaretas i lærernes praksis, det vil si i den gjennomførte læreplanen, og dermed heller ikke erfares av elevene.

### **Lærernes bakgrunn i drama er meget mangelfull**

Kun et fåtall av lærerne i undersøkelsen (18%) har utdanning i drama over tre vektall, rundt en tredjedel (36%) har fra en til ti kursdager, og rundt halvparten (46%) har ingen bakgrunn i drama. Ser vi på fordelingen av dramabakgrunn i forhold til lærernes grunnutdanning, finner vi at allmennlærerne og de med universitetsutdanning har minst bakgrunn i drama, mens førskolelærerne har mest bakgrunn i drama. Den aller viktigste grunnen til at lærerne på alle tre hovedtrinn, sjelden eller aldri bruker drama, er at de kan for lite om drama. Når over en tredjedel av lærerne (38%) selv mener at de kan for lite om faget, er det forståelig at de sjelden eller aldri integrerer drama i undervisningen selv om elever som erfarer drama i undervisningen gir uttrykk for at de liker denne arbeidsmåten. Det ble funnet signifikante forskjeller mellom bakgrunn i drama og bruk av drama. Dess mer bakgrunn lærerne har i drama, dess oftere tar de i bruk drama i undervisningen. Lærernes vurdering av egen kompetanse i drama, viser at seks av ti lærere mener de har meget mangelfull eller mangelfull kompetanse, tre av ti mener den er grei nok og en av ti mener den er god eller meget god. Det ble også her funnet klare og signifikante sammenhenger mellom lærernes egenvurdering, bakgrunn i og bruk av drama. De som selv mener at de kan for lite, er også de som har liten eller ingen bakgrunn i drama og som sjelden eller aldri bruker drama.

En del lærere (12%), særlig de på mellom- og ungdomstrinnet, mente at pensum var for stort og at de derfor ikke hadde tid til drama. Det kan tolkes til at disse lærerne mener at det dramafaglige innholdet i målmomentene er underordnet og av mindre betydning enn det faget drama er integrert i, som for eksempel det rent norskfaglige. Et lite fåtall (6%) brukte drama sjelden eller aldri fordi de mente det ble for mye uro og støy med drama. For lærere som mangler kunnskap og erfaring med drama, kan nok utfordringen bli for stor når elevene reiser seg opp fra pulten, alle på en gang, for å arbeide kroppslig og språklig i rommet. Det kreves av læreren at han både har kompetanse i drama og at han kan tilrettelegge for kreative prosesser.

### **Elevene ønsker mer drama i undervisningen**

Elevene som er med i vår spørreundersøkelse har lærere som bruker drama i undervisningen minst en gang i måneden eller oftere. Flertallet av disse elevene (61%) synes lærerne skal bruke mer drama i timene, en av fem (19%) svarer kanskje, mens resten (11%) svarer "vet ikke" eller synes ikke læreren skal bruke mer drama. De fleste elevene som var negative til at læreren skulle bruke mer drama, finner vi i den klassen der læreren oftest bruker drama. Vi antar derfor at disse elevene mener de har nok drama i timene. Totalt sett er elevene i vår undersøkelse meget positive til faget og arbeidsmåten. Dette kommer tydelig fram i elevenes åpne kommentarer. De understreker at det er kjekt og gøy med drama, de får være aktive og

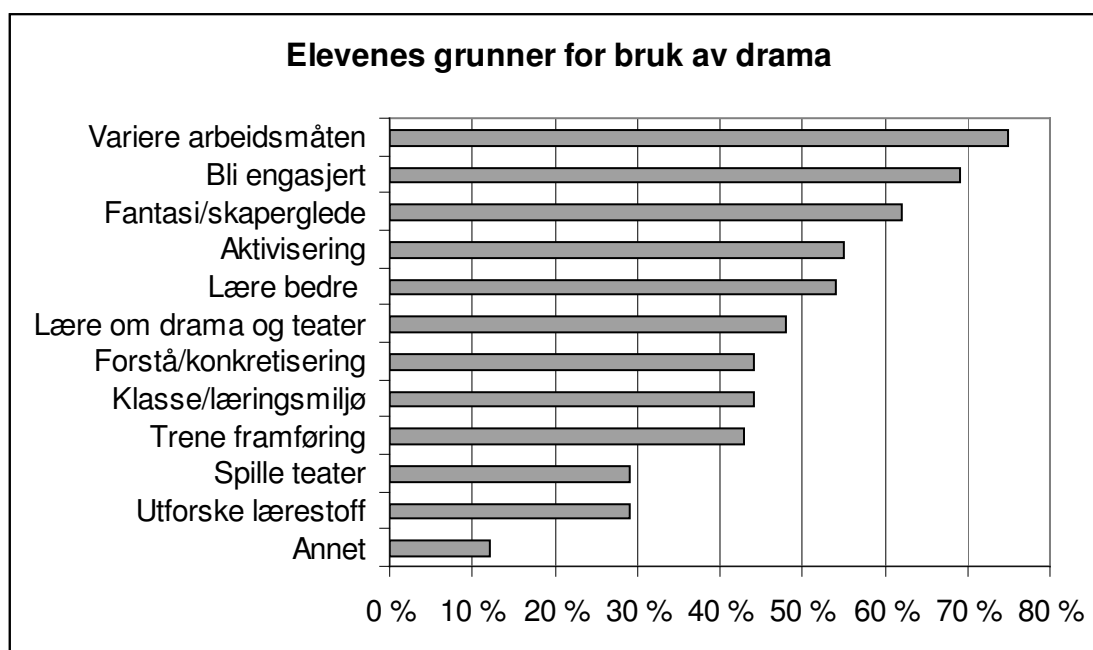
gjøre noe praktisk i stedet for bare å sitte ved pulten og jobbe, de liker spenningen ved å vise fram og ikke minst sier mange at de husker og lærer bedre.

Det er videre spesielt interessant å merke seg at det er størst prosentvise blant de eldste elevene som ønsker mer drama. Flere av elevene på de øverste trinnene vurderer undervisning som inkluderer drama opp mot det de opplever som vanlig undervisning, noe som kommer frem i følgende kommentarer: "Noe annet enn vanlige timer, vi blir engasjert" og "At vi kan dramatisere det, og ikke sitte og pugge fra en bok" (7. klasse), mens en tredjeklassing ser drama mer i kraft av seg selv, og som en slags variert reise: "Morsomt, gøy, dramatisk og av og til komisk".

### Hvorfor mener elevene at lærerne bør bruke drama?

Elevene ble i spørreundersøkelsen spurt om hvorfor de mente læreren burde bruke drama i undervisningen. De fikk oppgitt 12 av de 15 samme svaralternativene som lærerne i surveyundersøkelsen, inkludert "andre grunner", men med en formulering som passet i forhold til elevenes situasjon. Elevene ble bedt om å krysse av for det de mente var viktige grunner for at læreren skulle bruke drama i undervisningen (figur 1).

Tre fjerdedeler av elevene svarer i undersøkelsen at de ønsker drama fordi det gir variasjon i arbeidsmåtene. Elevenes åpne kommentarer til hva det er de liker med drama forsterker dette resultatet. Ingen av elevene i 3. og 4. klasse eller den fådelte 5.-7. klassen hadde kommentarer i forhold til variasjon, mens vel en fjerdedel av elevene fra 7. og 10. klasse har kommentarer knyttet til variasjon i undervisningen. De aller fleste påpeker at drama gir dem mulighet til å gjøre noe annet enn det vanlige, som i følge elevene er å sitte ved pulten for å høre på læreren eller selv lese og skrive: "Å gjøre noe annet enn det vanlige" og "At vi ikke skriver og leser ved pultene hele dagen", sier to elever på 7. klassetrinn og "Det varierer innholdet i timene som vanligvis består av forelesning", sier en elev i 10 klasse. Dette samsvarer godt med resultater fra prosjektet *Klasserommets arbeidsformer* (Klette et al. 2003) som fant at hel klasseundervisning dominerte på alle klassetrinn, med tre sentrale arbeidsformer: spørsmål/svar, instruksjon og individuelt arbeid.



Figur 1: Elevenes grunner for at lærerne bør bruke drama, N = 91

Den form for variasjon elevene, og da spesielt ungdomskoleelevene påpeker er positivt med dramaarbeid er det å være fysisk aktiv. Det viser for eksempel følgende kommentarer fra to HiST ALT rapport nr 13 / FoU i praksis 2004 : rapport fra konferansen, 26.-27.04.04



tiende klassinger: "Variasjon er alltid viktig og det å uttrykke seg kroppslig så vel som språklig er også en nyttig erfaring", og "At vi får litt frie tøyler, og beveger oss litt i stedet for å sitte i ro og skrive!" Det er tydelig å lese i de åpne kommentarene til elevene at de synes det er kjekt å ta i bruk kroppen, og at dette er en variasjon fra den daglige skolehverdagen. Over halvparten av elevene (55 %) i spørreundersøkelsen mente læreren skulle bruke drama fordi de i drama tar i bruk både kroppen og hodet i læringen (aktivisering). En elev i 7. klasse kommenterer dette slik: "At du gjør det, for da må du forstå hva du gjør, for å gjøre det og ikke bare lese det opp fra papiret".

Den grunnen de fleste elevene vektlegger etter variasjon er det å bli engasjert i undervisningen (69%). Elevene gir også i de åpne kommentarene uttrykk for at dramafaglig arbeid engasjerer dem. Spesielt de eldste elevene kommenterer dette: "Det er godt at du kan engasjere deg uten å bli mobba, og at det er godt for det er ingenting bli flau over" (7 kl) og "Vi lærer mye mer og at vi er mer engasjerte på det som skjer" (10 kl).

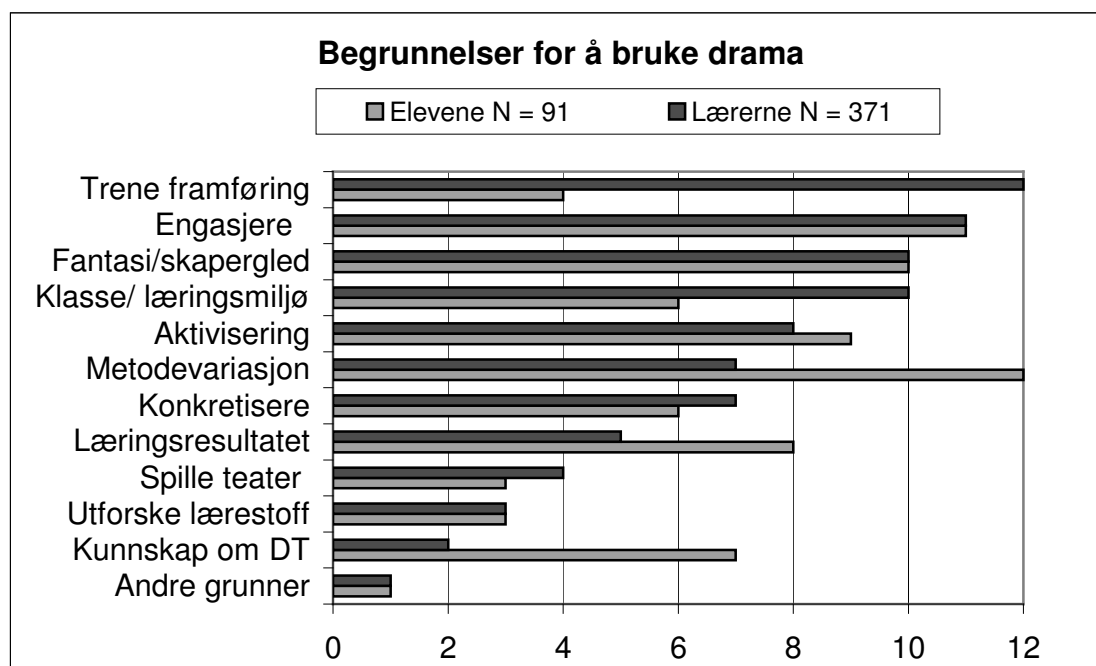
Det at drama kan utvikle fantasi og skaperglede er viktig for et stort flertall av elevene (62%) og noen av elevene sier: "At vi får bruke fantasien og ha det gøy" (5-7kl), "At det ikke er noen grenser. Du kan bruke fantasien" og "Drama er en gøy og morsom måte å bruke fantasien på" (10 kl). I forhold til at elevene mener lærerne skal bruke drama for at elevene skal utforske lærestoffet og lære bedre, har noen av elevene følgende kommentarer: "Jeg liker drama siden vi lærer" (3 kl), "Å lære mer på en kjekk måte" (7 kl) og "Jeg tror også man lærer mer av drama. Man må liksom bli engasjert, og det er lettere å lære noe man engasjerer seg for" (7 kl). Elevene er også i de åpne kommentarene opptatt av å spille teater, trene framføring og at de kan lære om drama og teater: "Jeg liker å spille skuespill" (3 kl), "Det jeg liker best med drama er visningene" (7 kl), "Da kan du leve deg inn i en rolle som du ikke er til vanlig og ha en annen personlighet og skikkelse" og "At vi lager små scener, frysbilder og er engasjerte" (10 kl).

## **Forholdet mellom elevenes og lærernes begrunnelser for drama**

Lærerne i surveyundersøkelsen og elevene i spørreundersøkelsen fikk de samme svaralternativ, når de ble spurt om hvorfor læreren brukte/ burde bruke drama i undervisningen, slik at det skulle være mulig å sammenligne svarene deres. Elevene ble bedt om å krysse av for de grunnene de mente var viktige. Det betyr i realiteten at de måtte foreta en vurdering av hver enkelt grunn som et kategorisk spørsmål med ja/nei svar, og at de måtte se de oppgitte grunnene i forhold til hverandre. Det ble oppgitt at de kunne sette flere/mange kryss og de aller fleste benyttet denne muligheten; gjennomsnittet var på 5 – 6 kryss. Lærerne, derimot, ble bedt om å gradere svaret i forhold til "ofte", "av og til", "sjelden" og "aldri". Her mener vi graderingen "ofte" representerer det valget som betyr at denne grunnen er viktig for læreren og som blir parallellen til elevenes avkryssing. Fordi lærerne ble bedt om å gjøre et valg for alle grunnene, mener vi valget "av og til" signaliserer at denne grunnen ikke er spesielt viktig, og graderingene "sjelden" og "aldri" er jo en tydelig markering av at dette ikke er viktig for læreren. Dersom vi så rangerer resultatet for de 12 grunnene for både lærerne og elevene ved at den begrunnelsen som har fått flest prosentpoeng får 12 poeng, grunnen på andre plass 11 poeng osv. kan vi sammenligne lærernes og elevenes rangering av begrunnelsene som vist i figur 2. Her ser vi at når resultatet av lærernes og elevenes begrunnelser rangeres i forhold til hverandre, er de relativt enige om rangeringen for sju av grunnene og uenige om de resterende fem.

Lærernes viktigste grunn som får topp rangering, er å bruke drama for å trene elevene til å framføre for klassen, mens denne grunnen ikke er viktig for elevene og kommer langt ned på listen når elevenes begrunnelser rangeres. Elevenes viktigste begrunnelse for at læreren skal

bruke drama er variasjon i undervisningen. Denne havner på førsteplassen hos elevene, mens den for lærerne havner midt på rangeringslisten.



Figur 2: Rangering av lærernes og elevenes begrunnelser for å bruke drama.

Både lærerne og elevene mener at det å engasjere elevene i det de skal lære og å utvikle/bruke fantasi og skaperglede er meget viktige grunner som kommer høyt opp i rangeringen. De havner på andre og tredje plass for begge utvalg. Det å bruke drama for å skape et godt klasse- og læringsmiljø er langt viktigere for lærerne enn elevene. For lærerne er det å skape et godt klasse- og læringsmiljø like viktig som å utvikle fantasi og skaperglede, mens det å skape et godt klasse- og læringsmiljø havner midt på elevenes rangeringsliste.

Når det gjelder det å bruke drama for å aktivisere elevene og konkretisere undervisningen ser vi at disse grunnene havner på omtrent samme plass på lærerne og elevenes rangeringsliste. I begge utvalg ligger de rundt midten og det er bare ett poeng forskjell mellom lærernes og elevenes plassering for hver av disse to begrunnelsene. Det å bruke drama i undervisningen for å lage og spille teater for andre, utforske lærestoffet og eventuelle andre grunner er av mindre betydning for både lærerne og elevene og havner dermed på de nederste plassene på rangeringslisten. Når det gjelder det at drama kan hjelpe elevene til å huske og lære bedre og dermed forbedre læringsresultatet, er dette helt klart viktigere for elevene enn for lærerne. Vi ser og at elevene i langt større grad enn lærerne er opptatt av at de vil lære noe om drama og teater. Elevene i vår undersøkelse har tydelig erfaringer med drama som lærerne mangler.

Lærernes grunner for å bruke drama er i størst grad knyttet til selve læringsprosessen (konkretisere, aktivisere, engasjere, metodevariasjon, fantasi og skaperglede). Grunner relatert til faget drama (trene framføring, utvikle dramatiske evner, følge opp L97 sine dramamål, spille teater, ivareta den estetiske dimensjonen, utforske lærestoffet og utvikle kunnskap om drama og teater) har mindre betydning. Likevel er det å trene og framføre for klassen lærernes viktigste grunn for å bruke drama, mens det å utvikle kunnskap om drama og teater er minst viktig. Det ble funnet få signifikante forskjeller mellom trinnene, men det er en klar tendens til at småskoletrinns lærere vurderer alle grunnene som viktigere enn hva lærerne på de andre trinnene gjør. Unntaket her er det å utvikle kunnskap om drama og teater, som er viktigst for ungdomstrinnet, og det å trene og framføre som er viktigst på mellomtrinnet. På småskoletrinnet er det

å konkretisere lærestoffet, utvikle elevenes dramatiske evner og å spille teater for andre viktigere enn på de andre trinnene.

### **Elevenes læringsmiljø**

Et klart flertall av lærerne mener at drama kan fremme elevenes trivsel og velvære i klassen og utvikle et godt klasse- og læringsmiljø. Nesten halvdelen av elevene sier det samme. Ni av ti lærere tror at elevene opplever det spennende å arbeide med drama og over halvparten av lærerne tror elevene opplever drama utfordrende og sammensveisende. Mange av elevenes åpne svar på spørsmålet om hva de liker med drama, kan relateres til læringsmiljøet. Svært mange påpeker dramafagets fysiske og sosiale verdi. De sier at det er kjekt og gøy med drama fordi de her arbeider konkret og fysisk, de blir bedre kjent med flere i klassen og når de samarbeider i grupper må de bli enige om løsninger for å komme fram til et felles resultat. Andre liker best at alle får være som de er, at de kan gjøre noe uten at andre klager og at de kan engasjere seg uten å bli mobbet. Elevene i 3. klasse er svært opptatt av dette aspektet i sine elevkommentarer: "Veldig kjekt å spille med andre enn vennene", "Får andre venner og blir bedre kjent med hele klassen" og "En får nye venner". En annen 3-klassing viser spesielt til det at de forhandler gjennom drama: "Det at vi av og til er litt uenige og masse sånt, så blir vi enige til slutt". Også elevene i høyere alderstrinn mener drama virker sammensveisende, fordi en i dramaarbeid må samarbeide. "Alle kan være med som de er", sier en 7- klassing. En annen 7-klassing kommer også inn på dette: "Det er godt du kan engasjere deg uten å bli mobba, og det er godt for det er ingenting å bli flau over".

### **Elevenes læringsresultat**

Åtte av ti lærere mener at drama gir elevene mulighet til en allsidig utvikling, utvikler deres uttrykksevne og evne til innlevelse. Halvparten av lærerne mener drama er en nødvendig læringsmetode i dagens skole som kan gi et bedre læringsresultat. Knappt halvparten mener at elevene opplever drama utviklende og nyttig og vel en tredjedel av lærerne mener at elevene opplever drama lærerrikt. Halvparten av elevene mener at læreren skal bruke drama for at de skal forstå, huske og lære bedre. I de åpne kommentarene vektlegger elevene at de lærer mer når de bruker drama. Elevene er opptatt av læringspotensialet i drama og to elever i 10. klasse sier: "Drama gjør det lettere å huske stoffet vi har dramatisert, det varierer innholdet i timene som vanligvis består av forelesning" og "Det jeg liker best med drama er at det får meg til å lære, selv om jeg ikke pigger". Også elevene i de lavere klassetrinn er opptatt av dette. En 3 klassing uttaler at "Jeg liker drama fordi jeg lærer" utdyper flere 7 klassinger hvorfor de lærer mer: "Du lærer mye mer med bruk av drama, da sitter det i hjernen", "Vi lærer av hverandre" og "En lærer mer, og slipper å sitte ved en pult hele tiden."

Det kan være på sin plass her å stille spørsmål ved hvorfor lærerne er mer opptatt av klasse- og læringsmiljøet enn av læringsresultatet. Kan det skyldes at drama alltid vil kunne styrke elevenes sosiale kompetanse uavhengig av dramafaglig kvalitet i arbeidet (Way 1973 og Bolton 1981). Dersom drama skal kunne forbedre læringsresultatet er det i langt større grad avhengig av kvaliteten i dramaarbeidet (Bolton 1984, Heathcote og Bolton 1994, O'Neill 1995). Det gjør at lærerne, uavhengig av egen dramafaglig bakgrunn, i større grad kan erfare verdien i dramafagets sosiale side enn den faglige.

### **Lærernes erfaringer med Drama i L97**

Halvparten av lærerne er enige i at de dramafaglige målene i L97 i det store og hele er gode og viktige mål. Rundt en tredjedel mener målene ikke kan innfris, fordi lærerne mangler kompetanse og at målene burde hatt en progresjon fra år til år. Totalt sett uttrykker lærerne en stor grad av usikkerhet når det gjelder de dramafaglige målene i L97. Rundt to tredjedeler vet ikke om målene er mangelfulle og tilfeldige eller om de er til god hjelp ved planlegging. Vel halvparten vet ikke om målene burde hatt en progresjon fra år til år, om de er uoversiktlig

plassert i fagene, om de stiller for store krav til elevene eller om lærernes manglende kompetanse gjør at de ikke kan innfris.

Sett i forhold til lærernes bakgrunn er det en signifikant og positiv korrelasjon mellom lærernes bakgrunn i drama og deres vurdering av om målene kan innfris. Dess mindre bakgrunn lærerne har, dess mer er de enige i at målene ikke kan innfris, fordi lærerne mangler kompetanse. I forhold til antall år lærerne har arbeidet i skolen, er det en tendens til at de med lengst ansiennitet er uenige i at målene i det store og hele er gode og viktige. De mener også at de dramafaglige målene i L97 stiller for store krav til elevene.

Når det gjelder lærernes vurdering av i hvilken grad L97 har vært en positiv eller negativ utvikling for drama, er det lærernes usikkerhet som preger resultatet. Det er likevel totalt sett flere som mener at L97 har vært en positiv enn en negativ utvikling for drama. Det lærerne i størst grad mener har vært en positiv utvikling, er at L97 forventer at drama blir brukt i fagene, at L97 vektlegger drama i tema- og prosjektarbeid og at drama har fått egne målformuleringer i L97. Syv av ti lærere mener drama må styrkes i lærerutdanningen, det er behov for flere veiledningsbøker i drama og at rektor må støtte og legge til rette for bruk av drama. Andelen som er uenig i dette er forsvinnende liten, mens en av fire er usikre.

Godt over halvparten mener at bruk av drama ikke kan være opp til den enkelte lærer, mens en av ti mener at bruk av drama må være opp til den enkelte lærer og snaut en tredjedel er usikre. Tre av fire lærere er uenige i, eller usikre på, om drama burde bli et eget fag i skolen, mens en av fire er enig. Fire av fem lærere er uenige i, eller usikre på, om det er god hjelp å få i fagenes lærebøker, mens en av fem er enige.

### **Forholdet mellom lærernes praksis og planens mål**

*Den formelle læreplanen* forutsetter at drama blir brukt i fagene. Den relaterer drama til den estetiske dimensjonen i undervisningen og sier at lærerne skal legge stor vekt på kreative uttrykksformer, opplevelser og refleksjon, og at drama som fagområde og metode er en del av innholdet og arbeidsmåtene i flere fag.

Når det gjelder *den oppfattede læreplanen* viser surveyundersøkelsen først og fremst at det er en stor usikkerhet blant lærerne når det gjelder dramafagets plass. Når to tredjedeler av lærerne er usikre på om de dramafaglige målene i L97 er til god hjelp når undervisningen skal planlegges eller om de er mangelfulle og tilfeldige, kan det skyldes flere faktorer som at de ikke bruker drama, at de ikke kjenner målene eller at de ikke bruker L97 i sin planlegging. Surveyundersøkelsen viser at det er et manglende samsvar mellom den formelle og *den gjennomførte planen*. Elevene i vår undersøkelse har erfaring med drama, og de har lærere som bruker drama. Likevel mener over halvparten av elevene at lærerne bør bruke mer drama i undervisningen. Elevene gir klart uttrykk for at drama beriker klasse- og læringsmiljøet og forbedrer læringsresultatet. For disse elevene som erfarer drama, synes det å være stor grad av samsvar mellom den formelle og *den erfarte læreplanen*.

### **Hva kan skape samsvar mellom plan og praksis**

Evalueringen viser med all tydelighet at det viktigste tiltaket for å skape samsvar mellom plan og praksis er å gjøre noe med lærernes kompetanse. Det er en tydelig og klar sammenheng mellom bakgrunn i drama og bruk av drama. Lærernes viktigste grunn for å ikke bruke drama i undervisningen, er at de kan for lite. Syv av ti lærere i surveyundersøkelsen mener at drama må styrkes i lærerutdanningen, de ønsker selv etterutdanning i drama som korte kurs og uttrykker et klart behov for veiledende undervisningsmateriell i drama. De mener det er liten hjelp å få i fagenes lærebøker og veiledninger.

Skolen er til for elevene og ”våre” elevers tale er klar. DE liker å arbeide med drama, vil gjerne lære om drama og teater og ønsker varierte, engasjerende og kreative arbeidsmåter. Blant de 18000 ungdomsskoleelevene som har vurdert sin skolehverdag via ”Elevinspektørene” skoleåret 02/03, er en av fire elever misfornøyd med bruken av arbeidsmåter i undervisningen, to av ti er meget fornøyd, mens resten er middels fornøyd. Vår forskning viser at lærernes manglende bakgrunn i drama hindrer dem i å oppdage at drama kan berike elevenes læringsprosess og læringsresultat. Drama er ikke en enkel teknikk som kan læres på et 3-dagers kurs, men krever faglig fordyping over tid for å utvikle både elevenes og lærernes kompetanse. Vår undersøkelse viser og at veiledningsbøker i drama, som for eksempel *Drama – et kunstfag* (Sæbø 1998), eller *7 veier til drama* (Heggstad 1997), kun er til hjelp for dem som allerede har en minimumskompetanse i drama. Drama er et estetisk utøvende fag som krever at læreren både har estetiske kunnskaper, ferdigheter og erfaringer i forhold til drama, dersom fagets læringspotensialet skal forløses i undervisningen og læringen.

## Litteraturliste

- Bolton, G. (1984): *Drama as education. An Argument for Placing Drama at the center of the Curriculum*. Essex: Longman.
- Bolton, G. (1981): *Innsikt gjennom drama*. Oslo: Dreyer.
- Forsøksplan for 9-årig grunnskole*, 1959.
- Goodlad, J.I. (1979): *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.
- Grønmo, S. (1996): ”Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen”, i Holter og Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*, Oslo.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1994): *Drama for learning*. London: Heinemann
- Heggstad (1997): *7 veier til drama*. Bergen: fagbokforlaget
- Kalleberg, R (1996): ”Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog”, i Holter og Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*, Oslo.
- Kirke- og und.dep.(1974): *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*, Oslo: Ascheoug.
- Kirke- og und.dep.(1987): *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*, Oslo: Ascheoug.
- Klette, K. m.fl. (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*, synteserapport. Oslo: NFR – Evaluering av R 97 nettside. [www.forskningsradet.no](http://www.forskningsradet.no)
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Læringscenteret: Undersøkelse via *Elevinspektørene* [www.ls.no](http://www.ls.no) skoleåret 02/03
- Norges Forskningsråd (1999): *Evaluering av Reform 97. Programplan*. Oslo: NRF
- Normalplan for folkeskolen* (1939), 4.utgave 1964, Oslo.
- Sæbø, A. B. (1998): *Drama – et kunstfag*. Oslo: Tano
- Sæbø, A. B. (2003): *Drama i L97*. Hovedrapport. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Tschudi, F. (1996): ”Om nødvendigheten av syntese mellom kvantitative og kvalitative metoder”, i Holter og Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*, Oslo.

# Utvikling av matematikklærerkompetanse i samspill mellom elev, student og lærer.

Frode Rønning, Avd. for lærer- og tolkeutdanning, Høgskolen i Sør-Trøndelag  
[Sesjon D2 – Fag- og yrkesdidaktikk]

## Innledning

Denne artikkelen tar utgangspunkt i arbeid med allmennlærerstudenter, og særlig bruken av praksisfeltet som læringsarena for studentenes kunnskapsutvikling i matematikkfaglige og matematikdidaktiske emner. Jeg tar sikte på å vise gjennom eksempler hvordan man ved bevisst bruk av praksisfeltet kan utvikle ulike deler av den kompetansen som det er ønskelig at en student skal inneha etter gjennomført lærerstudium. Det er her snakk om noe mer og annet enn å utvikle kompetanse i å legge til rette undervisning. Det dreier seg bl.a. om å utvikle faglig og fagdidaktisk kompetanse gjennom arbeid med elever, og også om at studenten skal få mulighet til å bli en utviklingsorientert matematikklærer. Litt ubeskjedent kan man si at det er snakk om at studenten skal få erfaring med klasseromsforskning.

Til grunn for det arbeidet som her beskrives ligger særlig fagplanen i matematikk i allmennlærerstudiet ved HiST-ALT (HiST-ALT 2003a) og en spesiell studiemodell som er utviklet, der praksisfeltet er blitt benyttet noe annerledes enn det som har vært vanlig tidligere. Både studiemodellen generelt, og bruken av praksisfeltet mer spesielt er beskrevet i (Måsøval 2003) og i (Måsøval *et.al.* 2003). Studentene får i denne modellen anledning til å bruke praksisklassen til kortere observasjoner og feltstudier (punktpraksis) utenom de sammenhengende praksisperiodene. I disse feltstudiene får studentene oppdrag som gir en ganske detaljert beskrivelse av hva de skal gjøre. Oppdragene er nært knyttet til den teorien som de arbeider med i studiet, og er egnet til å belyse og utdype denne. Observasjonene som blir gjort skal så bearbeides og resultere i en teoribasert rapport der de analyserer og reflekterer over funnene. Rapporten leses av faglærer som gir respons slik at studenten har anledning til videre bearbeiding med tanke på å bruke rapporten for eksempel som del av mappevurdering.

## Teoretisk grunnlag

Bruken av praksisfeltet som læringsarena på den måten som her er beskrevet er hjemlet i fagplan for studieenheten Matematikk 1 (HiST-ALT 2003a), der det blant annet står:

Et sentralt moment er at studentene gjennom tilrettelagte oppgaver i praksisfeltet, bl.a. ved observasjoner, undervisning og etterfølgende analyser, skal utvikle forståelse for sentrale fagdidaktiske begreper og læringsteorier.

Videre står det:

Praksisfeltet som læringsarena er sentralt i denne studieenheten. Studentene skal gjennom praksisopplæringen oppleve matematikkfaget i varierte situasjoner slik at de får konkretisert den fagdidaktiske teorien som studiet bygger på.

Dette innebærer at praksisfeltet ikke bare brukes som en arena der studenten skal perfektionere seg i det å drive undervisning på en god måte, men også som en arena som støtter opp under teoridelen av studiet gjennom at mange av de fagdidaktiske begrepene får et konkret innhold i møtet med elevene. Forholdet til praksisfeltet kan betraktes som dialektisk. Praksis kan bidra til å belyse og styrke teorien samtidig som teorien innvirker på det som gjøres i praksis. Videre er det et mål at studenten ikke skal komme til

praksisfeltet for å kopiere øvingslærers måte å undervise på, men at studenten skal utvikle en kritisk og reflektert holdning til praksis, og gjøre sine valg ut fra det. Synet på praksis er her i tråd med det som Jaworski og Gellert (2003) kaller '*critical apprenticeship*'.

Å være lærer i matematikk innebærer å besitte en variert kompetanse, både matematikkfaglig og fagdidaktisk. Den kompetanse vi sikter mot at studentene skal utvikle er i samsvar med det som er beskrevet i en rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av den danske Uddannelsesstyrelsen (Niss og Jensen 2002). I denne rapporten beskrives kompetanser innenfor matematisk faglighet så vel som matematikklærerkompetanse. Innenfor det siste området peker rapporten på et punkt som er kalt '*læringsafdekningskompetence*'. Det beskrives som

*Afdække og fortolke læring, forestillinger og holdninger*

Denne kompetence består i at kunne *afdække og fortolke* elevernes faktiske matematiske læring og besiddelse af matematiske kompetencer, samt *forestillinger* om og *holdninger* til matematik, herunder at kunne identificere *udviklingen* over tid heri. (ibid. s. 78)

Jeg vil vise eksempler på hvordan vi gjennom bruken av praksisfeltet forsøker å utvikle studentenes læreravdekningskompetanse. Shulman søker å klassifisere lærerprofesjonalitet mer allment, og opererer i (Shulman 1987) med sju områder for å beskrive hva slags kompetanse en lærer bør inneha. Ett av disse områdene er kalt '*pedagogical content knowledge*'. Dette synes for meg å være godt dekkende for den form for matematikdidaktisk kunnskap vi ønsker at studentene skal tilegne seg. En forutsetning for å utvikle slik kunnskap er en nær kobling til praksis.

Videre ønsker vi at studentene skal utvikle et reflektert forhold til sin egen praksis blant annet i den forstand at de som framtidige lærere skal arbeide utviklingsorientert og kunne være i stand til å observere og analysere sin egen praksis. Det er her snakk om en begynnende utvikling av '*researching from the inside*' eller '*Disciplined Noticing*' slik dette beskrives av John Mason blant annet i (Mason 1998) og (Mason 2002). Dette er også nært knyttet til begrepet '*professionel utviklingskompetence*' slik dette brukes i den danske rapporten (Niss og Jensen 2002).

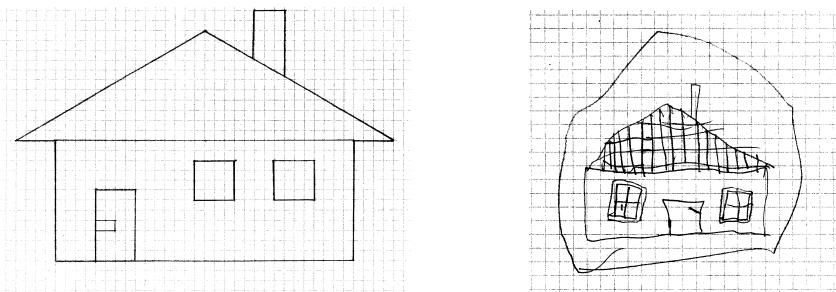
De eksempler som denne artikkelen er bygd på, er knyttet til det obligatoriske grunnkurset i matematikk i allmennlærerutdanningen. Det er her utviklingen av matematikklærerkompetansen starter, men jeg vil presisere at de samme ideene også ligger til grunn for videregående studieenheter innenfor matematikk og matematikdidaktikk ved HiST-ALT.

## **Episode 1. Feltstudium om kommunikasjon og språk**

Denne episoden er knyttet til arbeid med temaet 'Kommunikasjon, samarbeid og læring'. Studentene er i første studieår, og oppdraget gjennomføres 6-7 uker ut i høstsemesteret. I teoridelen av studiet har det vært arbeidet med teorier knyttet til språk og begrepsutvikling hos barn, bl.a. begrepene 1. og 2. ordens språk slik disse brukes i (Høines 1998), og også med hjelpemidlenes (artefaktenes) betydning for språkutvikling og læring (Säljö 2001). Gjennom konkrete oppdrag som skal gjennomføres med elevene i praksisklassen ønsker vi at studentene skal bruke teorien til å analysere og reflektere over det de observerer hos elevene. Målet for oppdraget er formulert slik:

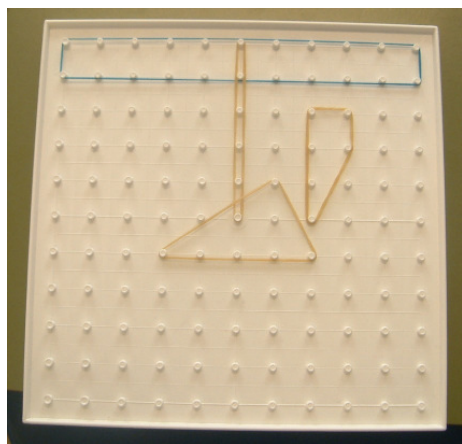
- Observere og reflektere over barns språk- og begrepsbruk i matematikk
- Få erfaringer med, og økt forståelse for, begrepene fra språkteorien

Den fullstendige beskrivelsen finnes på (HiST-ALT 2003b). Selve oppdraget går ut på at elevene først skal lage tegninger som er satt sammen av geometriske figurer, og deretter forklare tegningen verbalt til en medelev som ikke ser den. Den andre eleven skal kopiere tegningen etter de instruksjonene som blir gitt. Deretter gjennomføres en lignende prosess, men nå med figurer som er laget med strikk på geobrett (spikerbrett). Ulike varianter av slike oppgaver finnes beskrevet i (Botten 1998). Elevene som er involvert i denne episoden går i fjerde klasse. Det er studentene som styrer samhandlingen med elevene mens jeg er observatør i bakgrunnen. I sekvensen med fri tegning tegner Elev 1 et hus (Figur 1 til venstre) og formidler det til Elev 2 gjennom å si at *"først tegner du et rektangel og så tegner du en trekant oppå det"*. Elev 2 skjønner med en gang at dette blir et hus og tegner videre nesten uten å høre etter hva den andre sier. Når tegningen er ferdig (Figur 1 til høyre) og de skal sammenligne, viser det seg at ikke alt er slik som Elev 1 har beskrevet. Blant annet er vinduene tegnet annerledes enn det som ble sagt. En av studentene spør Elev 2 hvorfor han har tegnet krysset i midten av kvadratet. Elev 2 svarer da: *"Det er slik jeg pleier å tegne vinduer."*



Figur 1

Fra sekvensen med geobrett vil jeg vise ett eksempel. I Figur 2 viser jeg figurene som ble laget på brettet, og ved siden av har jeg gjengitt deler av den dialogen som fant sted.



Figur 2

**E1:** *Ett strikk helt øverst fra ene til andre sida. Ene sida av strikket ett hakk ned. Anna strikk. I midten av strikket du tok nå. Helt ned til den i midten.*

*Ett hakk lenger ned fra den midterste. To til sida, begge sider. Ene sida, den høyre, én tilbake.*

**E2:** *Hvordan én tilbake? Mener du en til venstre?*

**E1:** *Ja, og så to oppover.*

I denne instruksjonen brukes det ikke navn på geometriske figurer, men figurene kommer fram gjennom kommandoer som innebærer å telle pinner på brettet, til venstre og høyre, og oppover og nedover. Legg spesielt merke til hvordan trekanten midt på bildet kommer fram gjennom kommandoen *"to til sida, begge sider"* og deretter *"én tilbake og to oppover"*. Det siste utsagnet indikerer at denne eleven er i stand til å formulere seg på en måte som tilsvarer bruken av begrepet stigningstall for rette linjer. Gjennom utsagnet *"én tilbake og to oppover"* forklarer hun med *sitt* begrepsuttrykk at denne strikken skal plasseres slik at den får stigningstall -2. Trekanten blir kopiert perfekt og kommer på nøyaktig samme sted som i originalen, men ikke på noe tidspunkt blir det sagt direkte at det dreier seg om en trekant.



For studentene er det flere viktige læringsaspekter knyttet til denne episoden. Det ene er hvordan hjelpemidlene har innvirkning på språket. Ved fri tegning, særlig på papir uten linjer eller ruter, blir forklaringene basert på helhetlige måter å se figurene på. Det brukes navn på figurer, og plasseringen av dem beskrives med ord som høyre og venstre, over og under. Størrelsesforhold kan bli ignorert. I hustegningene (Figur 1) er originalen i virkeligheten mye større enn kopien. Videre opplevde vi her at kopien ble annerledes enn originalen fordi Elev 2 tegnet ut fra sin forestilling om et hus heller enn etter de detaljerte instruksjonene. Når geobrett eller ruteark brukes, blir forklaringene mer på detaljnivå. Det fokuseres på telling av ruter (pinner), og figurene bygges opp ved å trekke linjer (strikk) et visst antall ruter i bestemte retninger. Resultatet av en kommunikasjon basert på å telle ruter kan gjerne bli ganske forskjellig fra originalen fordi en misforståelse på ett sted kan føre til store avvik i totalbildet selv om de aller fleste instruksjonene ble fulgt nøyaktig. Studentene vil gjennom dette kunne erfare at ulike hjelpemidler stimulerer ulike kvaliteter i språket og gir ulik læring, og at det derfor blir viktig å velge hjelpemidler bevisst med tanke på hvilken læring man ønsker å fremme. Et annet læringsaspekt er knyttet til det å merke seg hva elevene faktisk sier, og hvordan det kan (bør) ha innvirkning på den undervisningen som senere skal legges opp. Geobrettet er jo strukturert som et koordinatsystem, og ved å lytte til hvordan elevene uttrykker seg når de arbeider på geobrettet kan man som lærer få et godt utgangspunkt for hvordan man, eventuelt senere, kan legge til rette for arbeid med koordinatsystemet. Som jeg har vist i dialogen ovenfor kan vi se at vi allerede her i 4. klasse finner språk som helt presist beskriver stigningstall for rette linjer.

## **Episode 2. Storyline i 1. klasse som del av praksis**

Denne episoden er hentet fra en av de sammenhengende praksisperiodene. Studentene er i andre studieår, og episoden foregår i praksisperioden i vårsemesteret. Disse studentene har praksis i en førsteklasse og ønsker å prøve ut Storyline som arbeidsform. De har valgt temaet 'Eventyrskogen', og selve skogen konkretiseres på en stor plakat i klasserommet. På denne plakaten setter de opp trær og andre vesener som de har tegnet og klippet ut, og som er en del av handlingen i fortellingen. Hver elev har *sitt* tre. Trærne i skogen har til dels menneskelige egenskaper, slik man kan forvente av trærne i en eventyrskog. Historien inneholder også et kongeslott som er bygd som en tredimensjonal modell som står ved siden av plakaten på veggen. Som oppfølgingslærer for praksisgruppa besøkte jeg klassen under arbeidet, og i en veiledningsøkt forklarer studentene at de har tenkt å legge inn et nøkkelspørsmål (Eik 1999) knyttet til at prinsessen er blitt borte fra slottet, og at hun må finnes. Studentene er imidlertid usikre på hvordan de skal få lagt inn momenter som bringer matematikk inn på en god måte i nøkkelspørsmålet. Jeg foreslår at de skal la trærne organisere en leteaksjon, og at aksjonen skal ledes av det største treet, og videre at trærne skal gruppere seg i søkelag der de trærne som har samme form skal høre til samme lag. Dette innebærer for det første at elevene må bli enige om hvilket tre som er *det største*, og gjennom en samtale om dette håper jeg at det vil gi erfaring med en situasjon der et begrep ikke har et entydig, objektivt meningsinnhold. Slik historien er lagt opp, er det viktig for den videre handlingen at elevene kommer fram til enighet om hvilket tre som er størst, for ellers kommer de jo ikke i gang med å lete etter prinsessen. Dette kan dermed være et gunstig utgangspunkt for å få erfaring med forhandlinger omkring innholdet i et begrep (negotiation of meaning) slik dette brukes av Lerman (1998). I denne sammenhengen er det viktig at muligheten for ulike oppfatninger av hva som er størst holdes åpne slik at man kan stimulere til en subjektiv konstruksjon av meningsinnhold (Bauersfeld 1994).

Opplegget med storyline er her fullt og helt studentenes eget, men jeg ser her muligheten for at både elever og studenter kan få gunstige muligheter for faglig utvikling. Episoden der elevene ble presentert for problemstillingen med å finne det største treet ble tatt opp på video av

studentene, og jeg vil nå gå litt inn i det som skjer i denne sekvensen. Studenten som leder samtalen leser opp fra et høytidelig dokument fra Kongen der det står at prinsessen er tatt av den onde heksen. Videre leser han at Kongen har bestemt at det største treet i Eventyrskogen skal ha ansvaret for å redde prinsessen. I dialogen nedenfor er studentens replikker skrevet i kursiv, og elevreplikkene i normalskrift. Elevreplikkene kommer fra ulike elever, og det er vanskelig å skille ut hvem som sier hva på opptaket.

- *Hørt dokker ka kongen hadd bestemt? Kæm ska redd prinsessa?*
- Den som har det største treet i eventyrskogen.
- *Det største treet ja. Korsen ska vi finn ut ka for eit tre som e størst?*
- Finn ut kæm som har det største treet. Prøv å gjett på det.
- *Kæm ska vi spør da?*
- Spør Erik
- Erik svarer: Ta og så mål trærn
- *Kan mål ja. Kordan ska vi mål?*
- Målestokk

Erik kobler det å finne ut hva som er størst med å måle, og at når man måler så bruker man en målestokk. Studenten vil imidlertid inn på å diskutere hva som menes med størst, og dialogen fortsetter:

- *E det det treet som e høgast som e størst?*
- Neeei
- *Treng det å vær det treet som e høgast som e størst?*
- Neeei
- *Kanskje det som e....*
- Tynnast..... Tyngst.
- *Tyngst, ja kanskje. Flere?*
- Tjukkaste stammen.
- *Tjukkaste treet ja.*
- .... Breiast
- *korsen ska vi bestem oss for korsen tre som e størst? Ska vi ta det høgaste eller det breiaste eller...?*

Det kommer fram at elevene har varierte forestillinger om hva som ligger i at noe er størst, for det kommer mange forslag. Vi ser at studenten griper tak i de forslagene som for ham er naturlige: tyngst, tykkest, bredest. Forslaget 'tynnast' blir derimot overhørt. Samtalen viser gode ansatser til at det kan komme fram en diskusjon, og at elevene kan begynne å forhandle om innholdet i begrepet. Etter det siste spørsmålet som er referert ovenfor er det flere elever som svarer at de skal ta det høyeste, det som er aller høyest. Deretter skifter perspektivet over til at de begynner å diskutere hvordan de skal finne ut hvilket tre som er høyest. En elev begynner å ramse opp tall: 1,2,3,... opp til 9 og sier 'veldig høyt'. På spørsmål om hva tallene står for sier han: "Målestokk. Måle med. Måle lengde". Deretter går elevene i gang med å måle og sammenligne, og en fruktbar diskusjon starter om hvordan man kan finne ut hvilket tre som er lengst.

## Konklusjon

I denne artikkelen har jeg forsøkt å vise eksempler på hvordan jeg som lærerutdanner kan involvere studentene i aktiviteter i praksisfeltet som er noe mer og annet enn det å trene på å legge til rette god undervisning. Studentene gis oppgaver der de begynner å tenke i retning av å kunne forske på sin egen praksis gjennom å observere og analysere elevs språk og handlinger, og deretter reflektere over hvordan dette kan (bør) ha innflytelse på hvordan undervisningen skal legges til rette for disse (eller andre) elever. Mine innspill kan være velregisserte, som i Episode 1, eller mer spontane, som i Episode 2 der jeg går inn i en situasjon som er styrt av studentene selv, men der de ønsker veiledning på hvordan de kan

utvikle opplegget videre. Studentene vil forhåpentligvis bli mer bevisst på sine egne handlinger og få et nærmere forhold til de teoretiske begrepene. Jeg vil, gjennom slike episoder, få nærmere kontakt med elevenes måte å tenke og uttrykke seg på, noe som igjen vil få innflytelse på mitt arbeid som lærerutdanner. Videre har jeg muligheten til å videreutvikle noe av det som er gjort slik at også jeg selv kan få en dypere forståelse av det som skjer blant elevene og mellom studenter og elever.

Det er kanskje påfallende at jeg i de eksemplene jeg har beskrevet ikke har nevnt øvingslæreren. Han, eller hun, er naturligvis en svært viktig aktør i det helhetsbildet som lærerutdanning utgjør. I denne sammenhengen har jeg imidlertid vært opptatt av å vise eksempler på hvilke andre muligheter som ligger i utnyttelsen av praksisfeltet enn den læringen som er knyttet til samarbeidet mellom student(er) og øvingslærer. Vi som er lærerutdannere har tidligere hatt en nokså perifer rolle i forbindelse med studentenes praksis. Dersom praksisfeltet som læringsarena får en annen karakter enn tidligere, med sterkere kobling til selve studiet, vil vår rolle måtte bli mer sentral og aktiv. Dette vil også måtte medføre at innholdet i teoridelen av studiet blir mer rettet mot å se faget, i dette tilfellet matematikk, i lys av lærerprofesjonen.

## Referanser

- Bauersfeld, H. (1994). Theoretical Perspectives on Interaction in the Mathematics Classroom. I Biehler, R., Scholz, R.W., Strässer, R. and Winkelmann, B. (red.). *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Botten, G. (1998). *Meningsfylt matematikk. Nærhet og engasjement i læringen*. Bergen: Caspar forlag.
- Eik, L.T. (1999). Hva er storyline-metoden? I Eik, L.T. (red.). *Storyline. Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- HiST-ALT (2003a). *Fagplan for Matematikk 1* [http://www.alt.hist.no/adm/studier/fagplan/2003/ny\\_lu/mx130.pdf](http://www.alt.hist.no/adm/studier/fagplan/2003/ny_lu/mx130.pdf)
- HiST-ALT (2003b). *Observasjonsoppdrag 1R. Kommunikasjon og språk i matematikk*. [http://www.alt.hist.no/fag/trinn1/1r/matematikk/kommunikasjon/oppdrag\\_kommunikasjon.htm](http://www.alt.hist.no/fag/trinn1/1r/matematikk/kommunikasjon/oppdrag_kommunikasjon.htm)
- Høines, M.J. (1998). *Begynneropplæringen*. Bergen: Caspar forlag.
- Jaworski, B. and Gellert, U. (2003). Educating New Mathematics Teachers: Integrating Theory and Practice, and the Roles of Practising Teachers. I Bishop, A.J, Clements, M.A, Keitel, C, Kilpatrick, J. and Leung, F.K.S. (red.). *Second International Handbook on Mathematics Education, Part 2*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lerman, S. (1998). Research on Socio-Cultural Perspectives of Mathematics Teaching and Learning. I Sierpinska, A. and Kilpatrick, J. (red.). *Mathematics Education as a Research Domain*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mason, J. (1998). Researching from the Inside in Mathematics Education. I Sierpinska, A. and Kilpatrick, J. (red.). *Mathematics Education as a Research Domain*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mason, J. (2002). *Researching Your Own Practice: The Discipline of Noticing*. London: Routledge-Falmer.
- Måsøval, H.S. (2003). *Forsøk med ny studiemodell for allmennlærerutdanning med vekt på realfag: delrapport 1, studieåret 2001 – 2002*. HiST-ALT notat 2-2003
- Måsøval, H.S., Rønning, F. og Smidt, J. (2003). Helhet og sammenheng i lærerutdanningen : forsøk med ny studiemodell for allmennlærerutdanning med vekt på realfag ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. I Ongstad, S. (red.), *Koordinert lærerutdanningsdidaktikk? Idéer og erfaringer*. HiO-rapport 2003 nr 14
- Niss, M. og Jensen, T.H. (red.) (2002): *Kompetencer og matematiklæring*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 18, 1-334, København: Undervisningsministeriet
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), s. 1-22.

# **GRUNNFORMSPROBLEMATIKK I FAGET KUNST OG HÅNDVERK –**

## **EN INNGANGSPORT TIL VISUELL OG KULTURELL FORSTÅELSE**

Cathrine Hansen, Førsteamanuensis i Kunst og håndverk, Høgskolen i Oslo  
[Sesjon D2 – Fag- og yrkesdidaktikk]

### **Sammendrag**

Grunnformsproblematikk er med innføringen av L97 blitt et trinngjennomgående fagtema i Kunst og håndverk. Faget Forming hadde tidligere ikke dette som eget tema, og det er derfor liten spesifikk undervisningspraksis på området i grunnskolen.

Jeg ønsker å presentere et FoU-prosjekt; en skoleutsmykning bygd på grunnformstematikk og tankene bak to forskningsbaserte undervisningsopplegg knyttet til det dette temaet. Det ene undervisningsopplegget er rettet mot studenter i lærerutdanningen, og det andre er rettet mot elever i 6.klasse.

Spørsmål som berøres vil blant annet være:

- \* Hvordan introdusere begrepet grunnformer slik at det gir mening – både for voksne og barn?
- \* Hvordan vise grunnformenes relevans både i forhold til kunst, arkitektur, design, kunsthåndverk og håndverk?
- \* Hvordan skape forståelse for grunnformenes variasjonspotensiale?
- \* Hva synes studenter og barn på 11 år om å arbeide med temaet grunnformer?
- \* Hva slags kunnskap dannes gjennom en slik tilnærming til et fagfelt?

### **Innledning**

Faget Kunst og håndverk har erstattet faget Forming i grunnskolen og i lærerutdanningen. Kunst og håndverk er blitt et meget stort kunst- og kulturomfavnende fag som knytter til seg fagstoff fra kunst, arkitektur, design, kunsthåndverk og håndverk. I tillegg skal man relatere fagstoffet til fortid og nåtid, til egen og andres kultur, for å gi referanserammer for kulturell innsikt. Faget skal også utvikle engasjement i forhold til våre fysiske omgivelser. Det nye faget har som ambisjon å komme ut av klasserommet og møte kulturens mange uttrykk ute i samfunnet. Hovedvekten i faget skal fortsatt ligge på praktisk-estetiske handling og kreativitetsutvikling, men handlingen skal nå settes inn i en kulturell kontekst, slik at den blir mer meningsfylt.

Kunst og håndverksfagets forankringer påvirker lærestoffet. Der formingsfaget var teknikkorientert er det nå kommet inn krav om lærestoff knyttet til utvikling av generell visuell og kulturell forståelse og handlingskompetanse i forhold til formdanning. Det er her lærestoffet om grunnformsproblematikk kommer inn, en tematikk som er ny i forhold til norsk grunnskoles lærestofftradisjoner i dette praktisk-estetiske faget.

### **HVA ER GRUNNFORMSPROBLEMATIKK?**

Grunnformsproblematikk i faget Kunst og håndverk handler om hvordan en med utgangspunkt i f.eks. de tre primære grunnformene sirkel, kvadrat og likesidet trekant kan skape en forståelse for grunnleggende trekk ved komposisjon og formdanning. Temaet konkretiseres ved å vise hvordan av de primære grunnformene og deres romformer ligger i bunnen av det meste som er menneskeskapt i vår visuelle kultur. Analyse av både de enkelte grunnformene og samspillet mellom grunnformene, samt de ulike variasjonsmønstrene som dannes, vil være sentralt arbeidsstoff i et slikt arbeid.

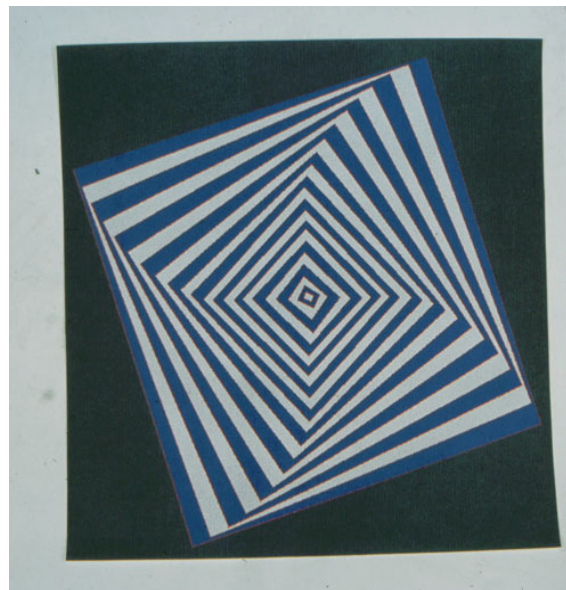
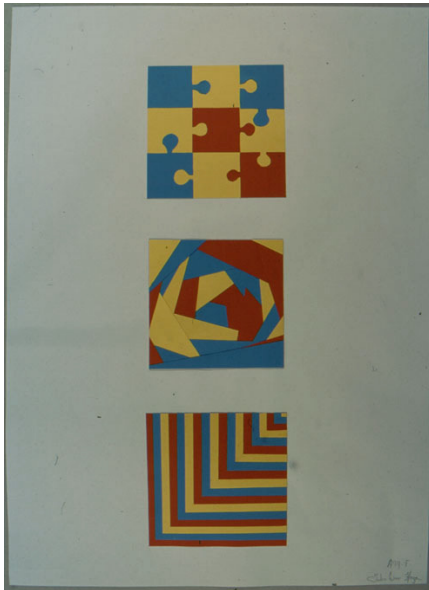
## GRUNNFORMER I DEN KONKRETE HVERDAGEN UNDERVISNINGSTILNÆRMING MED STUDENTER

Hvordan kan en få undervisningen til å handle om noe som har hverdagstilknytning og relevans for den enkelte? Mange studenter har en opplevelse av at kunst og kultur har lite med deres hverdag og liv å gjøre, og de signaliserer at de for eksempel sjelden eller aldri går på utstillinger, at de ikke leser kulturstoff i aviser og at de generelt er opptatt av andre sider ved livet. For å fange disse studentenes interesse trengs det mer enn en opplysning om at teamet grunnformer er en del av pensum. Hva er forresten grunnformer? Det har i praksis vist seg å være et innholdsløst begrep for de fleste, og tilknytningen til faget Kunst og håndverk er mer enn utydelig. Noen husker grunnformene fra matematikken, men da som et abstrakt matematisk begrep uten overføringsrelevans. Begrepet grunnformer er i utgangspunktet verken selvforklarende eller motiverende. Den første utfordringen er da å åpne begrepet ved å gjøre det tydelig og anvendelig på det vi ser rundt oss. Vi begynner med det rommet vi befinner oss i, er det noen eksempler på anvendelse av grunnformer her? Se på klærne deres, er det noen spor der? De ser og finner ut at faktisk det meste rundt oss er bygd opp av grunnformer. Vi fortsetter med å se på en rekke lysbilder tatt i tilknytning til høgskolen, fra fasaden til flisene på gulvet, og videre til eksempler på anvendelse av grunnformer generelt på kunst- og kulturfeltet.



Gulvet i ankomstområdene ved lærerutdanningen ved HiO er i sjakkemønster. Dette er et av verdens eldste og mest brukte mønstre. Det er basert på et meget enkelt mønsterprinsipp; lik mengde lyse og mørke kvadrater plassert annenhver i forhold til hverandre. Dette mønsteret finnes også på en rekke andre bruksområder, og det er anvendt på ulike måter i billedkunsten, her representert av maler og performancekunstner Juan Brito Vargas.

Studentene er med på å beskrive og analysere de varierende grunnformsbegrepene. De får i oppdrag å samle visuelle eksempler på generell anvendelse av grunnformer. De går på "jakt" med fotoapparatet, går på internett, samler bilder fra aviser, blader og bøker. Blikket og tanken fokuseres, og på denne måten etablerer de gradvis en feltforståelse og et personlig eiendomsforhold til stoffet. Deretter går de i gang med oppgaver som krever en selvstendig og kreativ praktisk-estetisk anvendelse av den innsikten de har etablert.



Med utgangspunkt i en oppgave der de skal vise tre eksempler på indre form i kvadratet, har for eksempel en student valgt å videreføre ideen om *den visuelt oppståtte diagonale linje* fra det nederste eksemplet (bildet til venstre) og arbeide videre med denne tematikken på data (høyre bilde).

## HVORDAN GRUNNFORMER OPPTRER PÅ KUNST- OG KULTURFELTET

Formingsfaget hadde en lite utviklet analytisk tradisjon i forhold til gjenstandskultur og omgivelser. Ved at arkitektur er blitt et av våre fagområder, skal vi nå forholde oss til våre bygde omgivelser, ikke som arkitekter, men med et generelt estetisk blikk og engasjement. Arkitekturens språk er grunnformsbasert, og med generell grunnformsforståelse har man dermed et analyseverktøy. Ved introduksjon av grunnformer kan det være hensiktsmessig å starte nettopp med arkitekturen. Her fremtrer formene tydelig, ofte i sin rene form, og studentene opplever raskt hvor hensiktsmessig analyseverktøyet er. Det kan være meningsfullt å starte med et bygg enten alle har et felles forhold til i sin hverdag eller et bygg som er så kjent at det fungerer som et felles referansepunkt. Veien er kort fra arkitektur til design, spesielt dersom en tar utgangspunkt i den formene designen som man for eksempel finner ved Bauhaus.



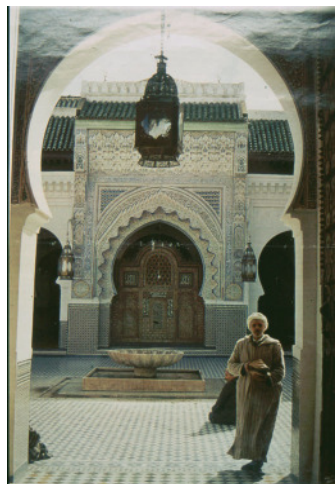
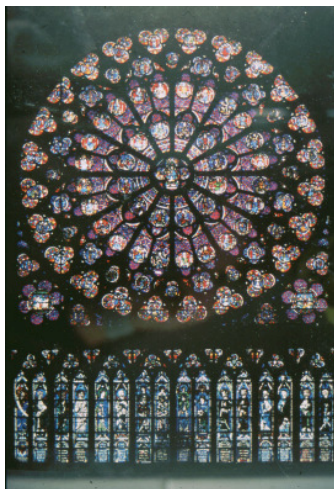
Det mest iøynefallende ved disse tekannene er deres formlikhet. De er på varierende måter basert på formspråket knyttet til kula og sirkelen - kuben og kvadratet. De fleste studentene oppfatter tekannene som eksempler på moderne design, og blir overrasket over å oppdage at tekannene på det første bildet er laget allerede på 1880-tallet, i England av Christopher Dresser. Kun den på det andre bildet er ny – dansk design fra Bodum på 1990-tallet. Studentene sammenligner de ulike grepene, setter ord på likheter og forskjeller, og får forståelse for noe av det variasjonspotensialet som ligger i denne basiske måten å arbeide med form på.

Grunnformsproblematikk som innfallsvinkel er relevant for noen felt innen billedkunsten. Mange studenter kan føle stor avstand til modernismens kunst, ikke minst den nonfigurative geometriske kunsten. Ved å trene seg til å betrakte form, både i design og kunst, som et konkret byggemateriale, blir denne type billeduttrykk mer håndterbare, og bilder av for eksempel Piet Mondrian og vår egen Bjørn Ransve kan en møte på en mer direkte måte. Konkret kunst er for øvrig også en betegnelse på denne kunstretningen.

## GRUNNFORMER I FORHOLD TIL DET FLERKULTURELLE OG TID

Fagintensjonen i L97 er at en i skolen skal forholde seg til både egen og andres kultur - fra både fortid og nåtid. Her ligger det med andre ord en forventning til læreren om en meget bred kulturkompetanse, med både en flerkulturell og en historisk dimensjon.

Når en følger kultursporene både bakover i tid og inn i ulike kulturer, blir en slått av hvor mange likhetstrekk som finnes på tvers av tid og såkalte kulturgrenser. Kanskje har vi hatt en kulturanalytisk tradisjon som har fokusert på forskjellene, framfor å se på de kulturelle likhetstrekkene. Fordelen med å sammenligne likhetstrekkene, er at man da kan oppdage universelle estetiske grep. Det kan gå på måten vi har dekorert våre klær og vår hverdag. Mønster har for eksempel grunnleggende likhetstrekk i de fleste kulturer og på tvers av tid. Menneskene har til alle tider benyttet seg av de av de samme formene og de samme grepene for å bygge og forskjønne sine liv. Teknikkene og materialene varierer etter hva livsgrunnlaget og tida gir mulighet før, men grunnformene ligger i bunnen som et kultur- og tidsoverskridende språk. Dette åpner for en positiv kulturinkluderende arbeidsmåte.



I disse to bildene fra kristen og islamsk tradisjon, ser en hvordan sirkelens formspråk fungerer som en visuell fellesnevner.

## EN SKOLEUTSMYKNING MED GRUNNFORMER – ET EKSEMPEL

Mine egne minner om kunst i skolen er svært magre. Det hang noen slitne bilder i korridorene og i klasserommene. De levde sitt eget stille liv, og aldri kan jeg huske at noen av lærerne noen gang sa noe om disse bildene. De bare var der, og angikk oss for øvrig ikke.

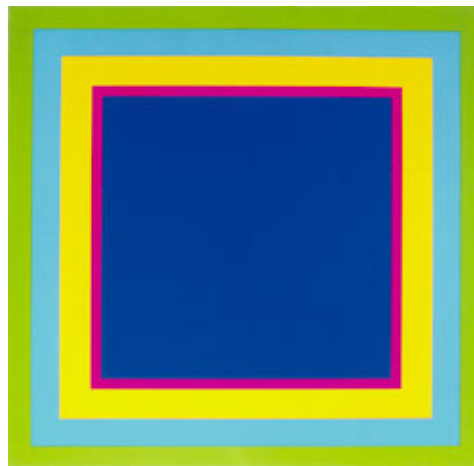
Våren 2000 fikk jeg i oppdrag å lage en utsmykning til den allerede ferdigstilte Løkeberg barneskole i Bærum. Dette var mitt første utsmykningsoppdrag på en skole, og jeg måtte tenke gjennom hvilke kvaliteter et slikt arbeid burde ha. Først og fremst er det selvfølgelig viktig at utsmykningen blir til glede og berikelse for barna. Men det forutsetter at barna både ser den og forholder seg til den. Bildene på min gamle barneskole var sikkert hengt opp i aller beste mening, uten at det vokste noe ut av det.

*Hvordan kunne jeg få utsmykningen til å bli en aktiv medspiller i skolehverdagen?*

Dersom jeg laget den over et av temaene innen Kunst og håndverk i L97, da kunne lærerne bruke utsmykningen som et utgangspunkt eller eksempel eller faglig støttespiller på en eller annen måte, når dette temaet skulle presenteres og barna selv skulle arbeide med det. Da ville utsmykningen bli aktivisert! Men - dette forutsetter at lærerne kjenner ideen bak utsmykningen og tilknytningen til L97, og at de ser at den kan være en hjelp til konkretisering av aktuelt lærestoff. Grunnformsproblematikk er med L97 blitt et trinn-gjennomgående tema i Kunst og håndverk. Det er knyttet til blant annet komposisjon og formforståelse, og til ideutvikling og eksperimentering. Grunnformsforståelse gir dessuten et godt utgangspunkt for både å se på vår nære hverdag og sentrale områder innen kunst og kultur. Grunnformsbegrepene er f.eks. helt sentrale når en skal arbeide med arkitektur og design. Med grunnformene har en også et felles tema, først og fremst med matematikk, og har dermed et faglig samlende utgangspunkt for ulike typer samarbeid, for eksempel i flerfaglige prosjekter.

### **Fra det banale til det magiske**

Selv om den pedagogiske begrunnelsen for utsmykningen er relevant, er idéen død dersom ikke utsmykningen blir visuelt engasjerende for barna. Pedagogisk "kunst" engasjerer ingen, aller minst barn.. Barn og lek, lek og magi og trylleri. Kunne jeg klare å utvikle idéen med grunnformer på en leken måte? Jeg kunne for eksempel starte med noe hverdagslig og visuelt kjent, og så "trylle" det kjente gradvis bort, slik at noe annerledes kom fram. Kunne jeg begynne med en enkel komposisjon og gradvis endre den, slik at andre og mer visuelt overraskende bilder oppsto? Visuell trylling?



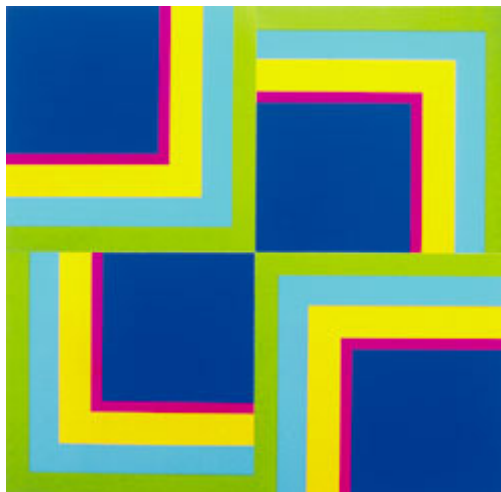


*Utgangspunktet er en tradisjonell form, kjent fra for eksempel servietter og duker. En kvadratisk form med et ensfarget midtfelt omkranset av fire fargede felt. Denne kvadratiske formen ble trykket opp i flere eks., og hvert bilde består av en slik trykkplate som deles opp og settes sammen på varierende måter.*

Jeg tok utgangspunkt i en kvadratisk form i sterke, klare, farger. Assosiasjonene til for eksempel servietter eller duker er nærliggende. Via kvadratet knytter dessuten utsmykningen seg helt konkret til bygget, der kvadratet er en gjennomgående form. Dette bildet fikk jeg trykket opp i flere eksemplarer med silketrykk på tynn kartong, heretter kalt utgangsbildet eller trykkplaten. Utsmykningen består av 16 bilder. Utgangsbildet og 15 variasjoner av dette. Til hvert bilde er det kun brukt én trykkplate, som kuttes opp og settes sammen på varierende måte.

Men det er lagt inn en "gåte". Til ett av bildene er det brukt to trykkplater. Det blir en utfordring for barna - og de voksne - å løse billedgåten, som faktisk ikke er enkel.

Utsmykningen henger spredt i et trappeløp over tre etasjer. I det en kommer inn hoveddøra, ser en rett på de tre første bildene, montert i en vertikal akse med utgangsbildet øverst. Her, til å begynne med, er det opprinnelige bildet lett for øyet å rekonstruere.



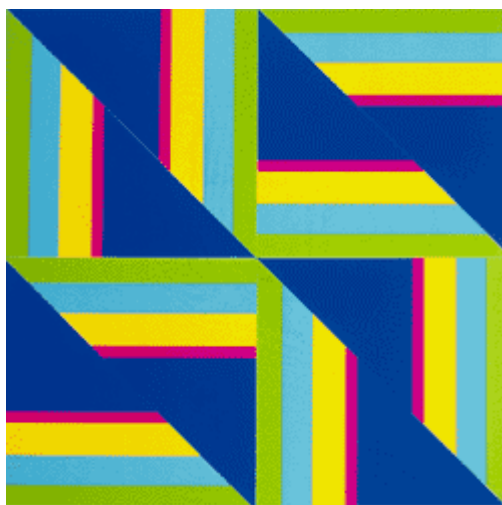
*Trykkplaten er delt i fire like store deler ved et horisontalt og et vertikalt snitt gjennom midtfeltet. Denne variasjonen er lett å rekonstruere for blikket. Vi ser på en måte det opprinnelige bildet overlappet, det har med andre ord oppstått en ny dybde.*

Men etter hvert som en beveger seg videre i utsmykningen så forsvinner det enkle bildet, og en vil møte bilder som forhåpentligvis vil virke overraskende og mer komplekse.

[Her mangler det to illustrasjoner i paperet]

*Trykkplaten er her delt opp langs de to diagonale aksene, og da dannes muligheten for kun loddrette linjer. Dette oppleves som en stor visuell endring som er vanskelig å forestille seg i forhold til utgangspunktet. Trykkplaten er delt på samme måten i begge bildene, det er bare sammensetningsmåten som varierer.*

Det øyeblikket et barn stopper opp og prøver å finne ut hvordan akkurat denne variasjonen er oppstått, da er det opptatt med en dynamisk komposisjonsanalyse. Og barnet forholder seg aktivt og ikke passivt til utsmykningen. Overraskelsen ligger i at det faktisk går an å omdanne noe så enkelt og "kjedelig" til såpass varierte uttrykk. Trykkplaten er kuttet opp i ulikt antall deler, det varierer fra to til åtte. Trykkplaten er delt kun i loddrette, vannrette eller diagonale linjer, og alltid gjennom midtpunktet. På grunn av at mange har en statisk billedoppfatning kjenner de ikke til hvor lite som trengs av endringer; her for eksempel på komposisjon, før vi oppfatter det som et nytt bilde. En kan se på denne måten å arbeide på som et eksempel på visuell idéutvikling, eller en form for dynamisk komposisjonstrening. Det er en arbeidsmåte som åpner for individuell og kreativ billedbehandling, med overraskelsen og gleden i belønning.



*Diagonal oppdeling, åtte deler. Visuelt er det stor avstand fra det opprinnelige bildet.*

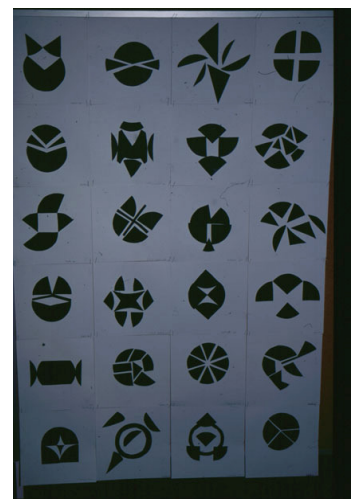
Utsmykningen består av 16 bilder, hver på 50cmx50cm. Den silketrykkede billedkartongen er limt mellom to akrylplater som igjen er skrudd sammen og festet til veggen.

## **ERFARINGER FRA ET GRUNNFORMSBASERT PROSJEKT MED 11-ÅRINGER**

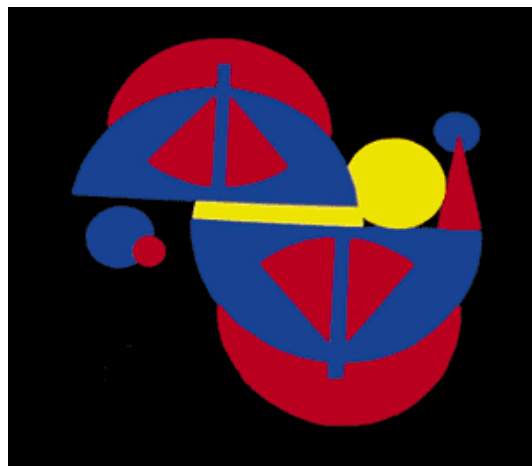
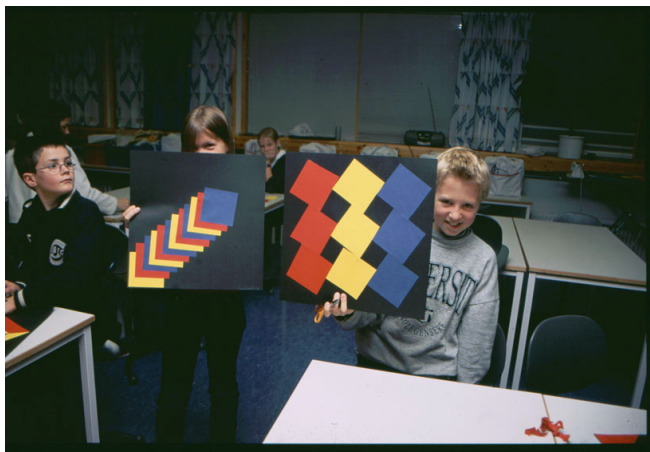
Studentene uttrykte begeistring for grunnformprosjektet, men de var i tvil om den didaktiske overføringsverdien til barn. Flere mente at denne arbeidsmåten passet for voksne, men at den var for intellektuelt krevende for barn. I forbindelse med utsmykningen, ønsket Løkeberg skole at jeg gjennomførte et opplegg med elevene, slik at tilknytning til L97 og undervisningsfeltet ble tydeliggjort. Dette gav meg en mulighet for å teste den didaktiske relevansen. I samarbeid med faglærer Kari Gro Sundet gjennomførte vi et grunnformsbasert prosjekt i to sjetteklasser. Den ene klassen skulle ta utgangspunkt i kvadratet, den andre i sirkelen. Som med studentene startet vi med observasjon av grunnformene i den helt nære hverdagen, ute så vi for eksempel på hvordan dette treet på bildet under dannet et felles midtpunkt i både en sirkel og et kvadrat. Observasjonsevnen utviklet seg raskt, fra å registrere vinduer og bord til å se at "selv rommet vi er i er en grunnform".



For å visualisere noe av variasjonspotensialet som ligger i oppdelingen av en form vises noen eksempler på overhead. Elevene ser hvordan små forflytninger av de enkelte delene gir store visuelle utslag. Barna får i oppdrag å lage tre variasjoner av formoppdeling og at skal lete etter noe som overrasker øyet.



Oppdraget ble utført med leken entusiasme og visuell oppfinnsomhet. Ingen hermet, og de laget med letthet til sammen 90 variasjoner av den samme formen. Neste grunnformoppdrag var i større format og i primærfargene, og det ble løst med glede og formsans i et stort variasjonsspekter.



Ulike løsningsforslag ble vurdert og diskutert før delene ble limt fast, og jeg ble fascinert av hvilken evne til formrefleksjon og estetisk vurderingsevne barna hadde. Vi laget utstilling av alle arbeidene og samtalte i samlet klasse om både de ulike komposisjonsgrepene, fargebruk og om overraskelsene i bildene som mange av barna gledet seg over. Deretter så vi på utsmykningen, og det var en glede å vise barna de visuelle formendringene fra 1 til 11, og tanken om trylling med form skjønnte de – de hadde jo gjort nesten det samme sjøl.

Kommentarene viste at dette var en visuell tankegang som de forholdt seg til med lekende letthet. Vi avsluttet prosjektet med å se på bilder av konkret kunst; bl.a. av Piet Mondrian, Wassily Kandinsky, Victor Vasarely, Herman Hebler og Bjørn Ransve. Vi gjenkjente og diskuterte grep som hadde likhetstrekk med det barna hadde gjort i sine bilder. Aldri har jeg noen gang vist kunstbilder til noen der de er blitt tatt imot med en slik engasjert interesse.

## **HVA SLAGS KUNNSKAP DANNES GJENNOM EN SLIK TILNÆRMING TIL ET FAGFELT?**

Det som helt klart utvikles i en slik prosess er evnen til å se, og gleden som følger med er ikke minst viktig. En ser verden med et mer utviklet og kunnskapsrikt blikk. Denne forståelsen styrker egen kreativitet i forhold til skapende virksomhet.

Opplegget for studentene og barna var i hovedsak det samme. Begge gruppene uttrykte begeistring for opplegget, og de hadde en felles reaksjon knyttet til det å se. Flere av studentene hadde kommentert på det at de la merke til ting rundt seg på andre måter enn før. En av jentene i 6. klasse sa: *Det er akkurat som om blikket mitt er blitt skrudd på.* Jeg tror det skyldes at de nå ser visuelle mønstre og sammenhenger der de før så tilfeldig form. Verden gir visuelt sett større mening. Man får et blikk og et språk for både den nære hverdags mangfoldighet som for deler av den visuelle kulturen.

Jeg hadde dokumentert barnas billedprosess, og studentene ble meget overrasket over 11-åringenes estetiske raffinement: *De er jo nesten bedre enn oss!* Studentene revurderte sitt syn på grunnformtemaets didaktiske relevans. Fungerte opplegget så godt fordi det var forankret i konkrete visuelle observasjoner som barna selv gjorde? Kunne det være fordi det var basert på konkret erfaring og ikke på abstrakt teori?

John Dewey (1859-1952) er en kunstpedagog som det refereres til med fornyet interesse i forhold til undervisning knyttet til nyere kunst. I *Art as Experience* (1934) drøfter han forholdet mellom et erfaringsbasert kunnskapssyn og kunstundervisning. Han mener det er

nødvendig å ta utgangspunkt i et erfaringsgrunnlag i forhold til den enkeltes forståelse av kunst. I artikkelen *Pragmatisk æstetik og samtidskunst i undervisningen* (2000) tar Per Bak Christensen tak i tankene om erfaringslæring hos Dewey, og mener at fra et billedpedagogisk syn handler det om å knytte kunsten nærmere til livet, slik at elevene kan se sammenhenger mellom det de lærer og den verden de lever i.

Hanne Kjøniksen fremhever Deweys helhetlige og dynamiske læringssyn i hovedoppgaven *Hverdagsgjenstander på vandring inn i kunststrømmet* (2004) og hvordan han ser på tenkning, handling og læring som sammenvevde sider ved menneskets erfaring.

Jeg synes Deweys læringsteori er relevant både i forhold til undervisningstilnærmingen i disse undervisningsprosjektene, og for tankegangen og intensjonen med skoleutsmykningen. Med utgangspunkt i grunnformene har vi på ulike måter beveget oss fra det kjente til det ukjente - fra observasjon, beskrivelse og begrepsutvikling, til skapende handling, refleksjon og et engasjert møte med nyere kunst. Skolen har tradisjon for å begynne med kunsten, for å lære om den og bli inspirert til eget arbeid.

Dette opplegget gikk den motsatte veien ved å starte i hverdagen med grunnformene for å bygge opp forståelse som skulle gi grunnlag for kreativ egenaktivitet. Med dette som erfaring og relevant kunnskap kunne de møte den formbaserte konkrete kunsten på en reflektert måte. På veien fra det kjente til det ukjente, ble evnen til et meningsfullt møte med det ukjente styrket gjennom egne erfaringer.

[Referanser mangler i dette paperet]

# OPPLEVELSESKVALITET I BARNEHAGEN

Frode Søbstad, professor ved Dronning Mauds Minne  
[Sesjon D3 – Vurdering og kvalitetsutvikling]

## Introduksjon

Prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten" har vært et kvalitetsutviklingsprosjekt ledet av Senter for FEI ved Dronning Mauds Minne, høgskole for førskolelærerutdanning i samarbeid med Fylkesmannen i Sør-Trøndelag og BFD. Leder for prosjektet har vært høgskolelektor Kari Kvistad mens undertegnede har vært forskningsleder. Vi er nå inne i en rapporteringsfase etter å ha vært igjennom to hektiske år med praktisk arbeid med kvalitetsutvikling i fire utvalgte barnehager i Sør-Trøndelag og innsamling av data i tre omganger. Vi har skrevet tre delrapporter (Kvistad 2003, Søbstad 2002 og 2004). Avslutningen av arbeidet med utvikling av kvalitet i barnehagene skjedde ved utgangen av året 2003, mens arbeidet med ytterligere rapportering har foregått våren 2004. I dette bidraget vil jeg konsentrere meg om en diskusjon om kvalitetsbegrepet. I tillegg vil jeg si noe om aktørenes opplevelseskvalitet i barnehagen samt antyde noe om utfordringer til førskolelærerutdanningen når det gjelder støtte til barnehagens kvalitetsarbeid.

## Kvalitetsbegrepet – en gang til

I den første rapporten i prosjektet ble det lagt vekt på å drøfte kvalitetsbegrepet. Det ble vist til hvor problematisk det er å finne en definisjon av kvalitet i barnehagen som alle kan enes om. Det ble lansert et *forslag til definisjon* som jeg mener fortsatt gir mening.

Med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er. (Søbstad 2002:17)

Denne definisjonen tar hensyn til at det er ulike aktører som påvirker barnehageutviklingen. Av disse aktørene er det barna, foreldrene og de ansatte i barnehagen som først og fremst må spørres når kvaliteten i barnehagen skal studeres. Det er disse aktørene som også har vært de viktigste bidragsytere i utviklingsdelen av prosjektet. Først og fremst har det vist seg at det særlig handler om de ansatte og barna. Foreldrene ser ut til å ha hatt en mer perifer rolle i kvalitetsarbeidet.

Forskning, debatt og offentlige utredninger de siste par årene har vist at det kan være verdt å drøfte barnehagekvaliteten enda en gang. Blant annet er det behov for å drøfte *kvalitetsbegrepet* ytterligere. I den første rapporten ble det vist til at begrepet kvalitet kommer fra latin og betyr art, beskaffenhet eller verdi. En beskrivelse av kvalitet vil derfor gå ut på å beskrive vesentlige begrepskjennetegn ved fenomenen. Den sier noe om hvordan noe *er*, eller hvordan det fungerer. Kvalitet handler ut fra dette om *egenskaper ved et fenomen*, hva som er typisk for det. Det er altså de grunnleggende forholdene ved fenomenet som studeres: Hva er det som inngår i fenomenet? Hva skiller det fra andre ting? Dette er sentrale spørsmål i en kvalitativ analyse. Et kvalitativt studium handler om noe som er subjektivt og knyttet til hvordan vi opplever det vi studerer. Denne måten å omtale begrepet kvalitet på avviker fra det vi er vant til i dagligtalen. Der betyr kvalitet noe som er førsteklasses, noe som betraktes som godt. Da kommer våre verdier og vår ideologi inn i bildet, da handler det om kulturelle og samfunnsmessige vurderinger om hva som er verdt noe, hva som er ettertraktelsesverdig. Men det som er verdifullt i en sammenheng, behøver ikke å være det i en annen kontekst. Derfor er heller

ikke kvalitet ut fra kulturelle, samfunnsmessige eller faglige vurderinger noe objektivt eller nøytralt.

I de mange tilnærmingene vi finner i drøftingen av kvalitetsbegrepet blir det ofte pekt på at *kvalitet er et relativt og normativt begrep*. I en rapport som evaluerte kvalitetsutvikling i grunnskolen (Dahl m.fl. 2003) så man på kvalitet i spenningen mellom sentrale mål og lokal tilpasning. Man fant klare sammenhenger mellom statlig satsing på skolekvalitet og kommunale planer. Samtidig som det på sentralt hold ble definert hva som er en god skole, ble det også gitt rom for at kvalitet var noe som kunne diskuteres og defineres ut fra lokale behov.

Disse synspunktene er på linje med det vi har hevdet i dette prosjektet. I tråd med drøftinger vi finner hos Dahlberg, Moss og Pence (2002) viser forfatterne av rapporten om skolevurdering til at en i førmoderne tid trodde at kvalitet var noe man hadde eller ikke hadde. Det handlet om en tings iboende egenskaper. Under modernismens tid tenkte en at kvalitet var noe som kunne produseres og måles. Da var det viktig å utvikle referansepunkter for kvalitetsmåling. I rapporten deles kvalitetsbegrepet i en *instrumentell og en kommunikativ del*. Det vises det til den tyske filosofen Jürgen Habermas (1999) som har drøftet hvordan kommunikativ fellesskap og rasjonalitet kan være et grunnlag for demokratiet. Mens den instrumentelle tilnærmingen gjerne er individuell, er den kommunikative tilnærmingen til kvalitet kollektiv. Ut fra en slik kvalitetstenkning både kan og må folk diskutere hva som er god kvalitet. Da handler det om forståelse og problematisering, om meningsfulle og frigjørende handlinger. I *kvalitetsdiskursen* kan de som involverer seg utvikle en felles forståelse av kvalitet og ta stilling til hva de vil arbeide for. I den statlige satsingen på kvalitet i skolen mener forfatterne at det kan det se ut som om både den instrumentelle og den kommunikative delen av kvalitetsbegrepet er med, men de peker på at det ikke er sikkert at de to delene virker sammen. Utenlandske erfaringer tyder på at den instrumentelle tilnærmingen kan kvele den kommunikative. Den instrumentelle tilnærmingen til kvalitet kan bety forbedring av eksisterende praksis, men den kan like godt sementere den. Den kommunikative tilnærmingen har større sjanse til å generere endringer og skape ny praksis. (Dahl m.fl. 2003:13-17).

I skolesammenheng finnes det imidlertid fortsatt en utbredt tenkemåte som går ut på å utvikle indikatorer og lage nasjonale kvalitetsutviklingssystemer. I Innstilling til Stortinget S.nr.96 (1996-97) har et flertall i kirke-, utdannings og forskningskomiteen i kapittel 2.2. tatt til orde for at det må bli "utviklet hensiktsmessige verktøy, herunder hjelpemidler, metoder og maler for nasjonal vurdering av ressursinnsats, elevens læringsutbytte, rammefaktorenes betydning for læring og utvikling og den interne vurderinga av skolen". Indikatorene blir "verktøy" for skoleeiere og læresteder. Dette er en utpreget teknisk måte å tenke kvalitet på, det er en *instrumentell tilnærming til arbeidet med å utvikle kvalitet*. Denne tilnærmingen finner vi igjen i Kvalitetsutvalgets delinnstilling "Førsteklasses fra første klasse" (NOU 2002:10): Her finner vi i kapittel 5 forslaget om et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem med en kvalitetsportal, et verktøy for kvalitetsutvikling. Der vil det bli mulig å finne sammenstillinger fra ulike databaser og statistikkssystemer. I denne delutredningen finner vi også i illustrasjon av kvalitetsportalen en modell som viser at resultat kvalitet er avhengig av prosess- og strukturkvalitet. I utredningen "I første rekke" (NOU 2003:16) finner vi denne kvalitetstenkningen nærmere omtalt i kapittel 7. Det ser ut til at en i skolen vil satse på et bredt kvalitetsbegrep, men det skal være operasjonaliserbart, men samtidig ikke for statisk eller snevert. Kriteriet for kvalitet synes å bli elevens læringsutbytte. Det avhenger av strukturkvaliteten, de ytre forutsetningene, og prosesskvaliteten, de indre aktivitetene. Det er verdt en diskusjon å finne ut hvorvidt dette er snevert eller statisk, eller om det er et bredt kvalitetsbegrep. Her kan det nok herske ulike meninger. Men det kan neppe være tvil om at når elevens læringsutbytte blir det overordnede målet på kvalitet, når strukturer og prosesser underordnes resultat kvalitet, da har en i alle fall tenkt instrumentelt i forhold til kvalitetsarbeidet i norsk skole.

Det kan være interessant å sammenligne forslagene som UFD nå har til vurdering i forhold til det vi kan finne ved å se på den tilsvarende satsingen på kvalitetsutvikling på barnehagefeltet. Det kan se ut som om det kommunikative aspektet står klart sterkere der. I tillegg til å arbeide for overordnede rammer står det i ”Den gode barnehagen. Kvalitetsutvikling 2001-2003” at

de overordnede rammene skal tilpasses lokale forhold og behov. Barn, foreldre og personale vil ha ulike oppfatninger av kvalitetsbegrepet, preget av den enkelte sine interesser, verdier og holdninger. Det vil også være store lokale variasjoner i vurderingen av hva som er kvalitet. Det er viktig med innspill fra de ulike gruppene på hvordan de opplever kvaliteten i barnehagen. (”Den gode barnehagen” BFD 2001:7)

Dette sitatet viser at BFD i større grad har lagt *det kommunikative aspektet ved begrepet* til grunn for sin satsing på kvalitet i barnehagene. Når en sammenligner dette med de dokumentene vi har vist til fra UFD, kan det synes som om de to departementene som har ansvar for barns oppvekstmiljø, læring og utvikling er noe i utakt i forhold til tenkning og satsing på kvalitet.

## Opplevelseskvalitet og kriteriekvalitet

Hvis vi nå skal sammenfatte de ulike perspektivene på barnehagekvalitet, kan det se ut til at det er mulig å forsvare den definisjonen vi har gitt tidligere. Det første leddet i definisjonen handler om aktørenes subjektive oppfatninger og erfaringer med barnehagen, vi kan kalle dette *opplevelseskvalitet*. Det andre leddet beskrev de kriteriene som fagfolk eller samfunnet setter opp for gode barnehager. Dette kan vi kalle *kriteriekvalitet*. I dette siste legger vi da den normative delen av kvalitetstenkningen. Den kan være basert på ulike verdier, på empirisk forskning eller debatt om barnehagekvalitet. Et viktig poeng er at vår definisjon ikke sier at den ene måten å nærme seg kvalitet på er bedre eller faglig mer forsvarlig enn den andre. I diskusjonen om barnehagekvalitet må det være mulig å forene en opplevelsesorientert tilnærming med en kriterie- og verdibasert tilnærming.

Gunilla Dahlberg, Peter Moss og Alan Pence hevder at å tilpasse kvalitet til subjektivitet eller flere andre perspektiver blir en *stadig desperat søken etter kvalitet*, en kamp for å rekonstruere kvalitetsbegrepet. De mener at problemet ligger i selve kvalitetsbegrepet, det har fått et meningsinnhold som tilsier at det skal si noe om en universell og objektiv standard. Begrepet blir å betrakte som en full krukke som man stadig kan øse av. Men de mener at det er like problematisk å tenke kvalitet som en tom krukke som vi kan fylle med stadig nytt meningsinnhold. Å forstå kvalitet i barnehagen som samfunns- og kulturavhengig er uforenlig med kvalitet som universell norm. Kvalitet kan ikke ta opp i seg kompleksitet, verdier og flere perspektiver mener disse forfatterne. Selv om de åpner for at man kan velge å bruke begrepet kvalitet, så går de for egen del inn for den postmoderne *diskursen om meningsskapning* i stedet. Diskursen kan deles i tre ledd: Først og fremst handler det om å konstruere og utdype forståelsen av barnehagen, så kan en gå videre i å forsøke å vurdere arbeidet. Til sist skal man søke enighet med andre om hva som foregår og hvilken verdi det har. Dette blir en medkonstruksjonsprosess som handler om å finne svaret på hva som er godt arbeid i barnehagen, men som egentlig dreier seg om å skape mening i tilværelsen (Dahlberg, Moss og Pence 2002:158-165).

Det synet på kvalitetsbegrepet som Dahlberg, Moss og Pence har argumentert for er overbevisende på mange måter. De viser klart at den ”objektive” og instrumentelle tilnærmingen til å finne kvalitetskriterier for barnehagen vitenskapsteoretisk sett er et håpløst gammeldags perspektiv fra modernismens tidsalder. Men i sin postmoderne begeistring står de i fare for å relativisere alt og invitere alle som er knyttet til barnehagen til å starte på nullpunktet hver gang man skal drøfte kvalitet. De ender i en ”uendelig kamp”, uten ”absolutt kunnskap”, ”fast grunnlag”, i en postmodernisme som kan kalles ”modernitet uten illusjoner”. Det medfører en



stadig reflekterende undersøkelse av praksis og en uendelig serie diskusjoner (Dahlberg, Moss og Pence 2002:168-180). Forfatterne påpeker at dette kan være krevende og kaotisk, samtidig som det selvsagt vil være spennende og meningsfylt å jobbe på en slik måte. Samtidig kan en peke på at det kan være fare for at en med en slik tilnærming lett løsriver barnehagen fra den samfunnsmessige konteksten og kulturen barnehagen befinner seg i. Tross alt er barnehager samfunnsinstitusjoner med til dels stor økonomisk og annen støtte. Det er ikke urimelig at samfunnet setter opp krav om driftsformer, åpningstider, romnormer, formål og kvalitet.

Barnehagen kan ikke være en arena for privatpraktiserende pedagoger eller lukkede menings-systemer. Et visst nivå og et visst fellesskap i innhold og form bør et samfunn forvente av barnehagen. En kan heller ikke ignorere tidligere forskning og debatt om barnehagekvalitet. Det er ikke sikkert at det er dette Dahlberg, Moss og Pence mener heller, men det går likevel an å spørre om de har avskrevet kvalitetsbegrepet for raskt. De har for eksempel ikke utnyttet den leksikalske definisjonen av ordet kvalitet. Den definerer som nevnt kvalitet som art, beskaffenhet, egenskap eller verdi. Den egentlige betydningen av ordet passer som hånd i hanske til forfatternes måte å tenke kvalitet på. Å undersøke kvaliteten ved noe handler om hva slags mening eller verdi et fenomen har for oss. Det må da kunne gi mening å sammenligne barnehager, ikke for å finne ut hvilken barnehage som er best, men for å vite noe om den enkelte barnehages særpreget, ”sjel” eller profil.

### **Aktørenes opplevde barnehagekvalitet**

Vi har i prosjektet ”Den norske barnehagekvaliteten” valgt å undersøke opplevelseskvaliteten til de tre aktørgruppene i barnehagen. Dette skjedde gjennom intervju med barna, spørreskjema til foreldrene og de ansatte samt intervjuer med noen av foreldrene og de ansatte. Gjennom datainnsamling i februar og november 2002 og oktober 2003 har vi til sammen fått inn nær ett tusen skjemaer. På basis av informantenes svar har vi dannet oss et bilde av opplevelseskvaliteten. Detaljer om dette finnes i den tredje delrapporten (Søbstad 2004).

Vi fant at *barnas opplevelseskvalitet* er høy i barnehagen. De driver med en lang rekke aktiviteter som de liker godt, enten disse er tilrettelagt av de voksne eller de er initiert av barna. Men det kan være en tendens til at det de bestemmer selv er litt mer populært enn de voksenstyrte aktivitetene. Som nevnt i første delrapport (Søbstad 2002:23) kan det synes som om intellektuelt betonte, stillesittende aktiviteter i mindre grad blir framhevet som morsomme i forhold til fri lek, fysisk aktivitet ute og inne. De voksne synes å ha flere positive funksjoner som barna vet å verdsette, men det er også klart at en stadig økende andel ønsker større medbestemmelse. Det er også et mindretall som er opptatt av erting, fysisk vold, sosiale konflikter og sosial utestenging. Dette er noen av de mest framtrædende kjennetegnene ved barnehagen slik barna opplever den. Godt samspill og fint miljø med vekt på lek ser fortsatt ut til å være grunnleggende kvaliteter ved norsk barnehage.

Det inntrykket vi fikk av *foreldrenes oppfatninger* av barnehagen var også positivt. Mange utsagn i spørreskjema og i intervju gikk i retning av at prosjektet har ført til at de merket at de ansatte var blitt mer bevisste, de reflekterte mer og var blitt mer observante. De så mer enkeltbarnet og samhandlingen mellom barn. Informasjonen til foreldre syntes også å ha blitt bedre. De ansatte var mer ”våkne” og kunne dokumentere mer av det de gjorde. Noen foreldre understreket også at de ansatte var trivelige, flinke og blide, og at de brukte humor. Mange av foreldrenes hadde sett ringvirkninger av prosjektarbeidet på flere områder enn de som barnehagene hadde arbeidet spesielt med (for eksempel en bedre garderobesituasjon eller større medinnflytelse over leken for barna).

De ansatte viste også stor tilfredshet med å få delta i prosjektet, og også de merket ringvirkningene av prosjektarbeidet. Men ble *barnehagen bedre etter å ha arbeidet med kvalitetsutvikling*? Alle som besvarte dette spørsmålet i spørreskjema svarte ja. Nær halvparten av de som svarte mente at barnehagen var blitt bedre fordi de ansatte hadde fått mer bevissthet i jobben, de reflekterte mer over det de gjorde. Rundt en fjerdedel mente at samarbeidet hadde blitt bedre, det var bedre kommunikasjon og samkjøring. Omtrent like mange pekte også på at barna ble tatt mer på alvor. Generelt ser det ut til at de ansattes individuelle og felles kompetanse var blitt større, dette ga mer åpenhet og trivsel, og dette slo også positivt ut for barna. Konkret uttrykte noen av de ansatte seg slik, enten i spørreskjemaet eller gjennom intervju: ”Vi kan mer. Flere gode voksne her i barnehagen”, Barnehagen har godt rykte på seg i nærmiljøet. Politikere, skole administrasjon skryter”, ”Vi voksne er flinkere til å være nede på gulvet. Nærere samspill barn/voksen”, ”Vi tenker mer over hva vi sier og gjør”, ”Generell kompetanseheving i gruppa”, ”Vi har hevet oss”, ”Mye er gjort etter at prosjektet startet”, ”Prosjektet kom som en gave til å få engasjement på avdelingen”, ”Vi stiller spørsmål på en annen måte enn før. Får andre svar” og ”Vi tenker mer på løsninger når noe er problematisk. Vi ”uffer” oss ikke så mye”. Alle disse svarene viser noe om hva de ansatte sitter igjen med etter å ha arbeidet i to år med et kvalitetsprosjekt.

Generelt viser en totalgjennomgang av svarene til de tre aktørgruppene at trivselen og tilfredsheten er stor. Opplevelseskvaliteten hos barn, foreldre og ansatte må sies å være meget god. Denne konklusjonen gjelder nok i de aller fleste barnehagene i Norge, men det kan synes som om prosjektet ”Den norske barnehagekvaliteten” har bidratt til økt kompetanse og større arbeidsglede hos de ansatte, mer tilfredshet hos foreldrene og større innflytelse over hverdagen for barna i de deltakende barnehagene. Sånn sett er mange av intensjonene vi finner i Rammeplan for barnehagen (1995) og Stortingsmelding nr. 27 (1999-2000) ”Barnehage til beste for barn og foreldre” blitt fulgt opp. Prosessen har krevd mye, særlig av de ansatte. Det betyr ikke at de barnehagene vi har studert nå er perfekte og uten svake sider. Men dette arbeidet har gitt de ansatte inspirasjon til å fortsette arbeidet med å utvikle kvaliteten i barnehagen. Det er et meget godt tegn!

## **Kritiske refleksjoner etter et prosjektarbeid**

I et prosjekt som dette er det klart at vi har måttet foreta en rekke valg. Vi har lagt vekt på å studere opplevd kvalitet og vi har ikke brukt mye tid til å fokusere på mer kvantitative og ytre mål for kvalitet. Dette var et valg, begrunnet blant annet i at mye internasjonal forskning som gjerne har dette i fokus. Vi mener det har vært for lite oppmerksomhet på opplevd kvalitet. I tillegg savnes ofte barneperspektivet i kvalitetsundersøkelser i barnehage og skole. I tillegg har jo NOVA gjennom Lars Gulbrandsens studie (2002) samlet inn og presentert en rekke data om hvordan norske barnehager står i forhold til en del ytre kvalitetsindikatorer.

Hva med småbarnas plass i denne studien? De er ikke intervjuet, og heller ikke systematisk observert. Men vi vet jo at arbeidet med kvalitetsutvikling i pilotbarnehagene har omfattet samtlige barn i barnehagen. Sånn sett har også de yngste barna tatt del i kvalitetsarbeidet. Men i forskningsdelen er det bare de ansattes og foreldrenes svar som eventuelt skulle fange opp endringer som særlig hadde relevans for de yngste barna i barnehagen. Dessverre har det ikke blitt fokusert mye på hvordan prosjektet har fungert i forhold til de yngste barna. Dette er min dårlige samvittighet i dette prosjektet. Selv om nok en del av de ansatte i pilotbarnehagen har observert en del av de yngste, har vi ikke skikkelig dokumentasjon på dette. Sånn sett er dette en svakhet ved prosjektet.

Hva så med spesialpedagogiske perspektivet? Igjen blir svaret at vi i dette prosjektet ikke har rettet spesiell oppmerksomhet mot barn som trenger særskilt hjelp og støtte. Men også disse

barna har nytt godt av tiltak i utviklingsdelen av prosjektet. I den generelle satsingen på kvalitet i de utvalgte barnehagene har en ikke rapportert om spesielle erfaringer som gjelder denne gruppen barn. Dette er også et forhold som vi burde ha hatt mer i fokus.

Flere andre forhold knyttet til prosjektet har vært kritisk drøftet i den tredje delrapporten (Søbstad 2004), men det fører for langt å drøfte alle forhold her.

## Konsekvenser for førskolelærerutdanningen

Hvordan kan førskolelærerutdanningen, i større grad enn hva tilfellet er nå, bidra til arbeidet med kvalitetsutvikling i barnehagen? Vi hadde som et av våre mål for prosjektet å forbedre undervisningen og veiledningen i prosjektarbeid slik at våre studenter skulle være bedre rustet til å arbeide med kvalitet i barnehagen. Dette er et mål som vi nå må satse mer på å realisere. Jeg er klar over at dette må ta tid! Men det er nødvendig at vi hurtigst mulig sørger for at vi som er involvert i utdanningen selv får mer kunnskap om FoU, nyere forskning og praktiske erfaringer med kvalitetsarbeid i førskolelærerutdanningen. For egen del tar prosjektleder Kari Kvistad og jeg ansvar med at vi prøver å skrive en lærebok om kvalitetsarbeid i barnehagen. I tillegg har vi en rekke kurs og foredrag om emnet. Undertegnede er også med i en arbeidsgruppe i BFD som arbeider med bl.a. å få inn mer systematisk kvalitetsarbeid i barnehagen.

Men teori er en ting, å få studentene i kontakt med praktisk kvalitetsarbeid i barnehagen er noe annet. Det krever av øvingsbarnehagene har en strategi og en praksis på kvalitetsutvikling som studentene kan ta del i. Det er først gjennom å erfare kvalitetsutvikling i praksis at våre studenter bedre kan sette i gang med slik arbeid etter at de er ferdige med utdanningen.

En annen side av dette er at vi også må ha større fokus på kvalitet i vår egen utdanning. Hvor mye har vi vektlagt kvalitet i det arbeidet vi selv gjør i samspill med kolleger og studenter? Noe er gjort i lærerutdanningen de siste årene. Men jeg mener det har vært for lite fokus på opplevelseskvaliteten. Kanskje vi skulle prate mer med studentene? Kanskje har vi mer å lære av dem? Uansett er kvalitetsarbeid et spennende og utviklende område som utfordrer oss alle!

## Litteratur

- Dahl,T., Klewe,L., Lauvdal,T., Hugaas Molden,T. og Skov,P. (2003) *Sentral satsing møter lokalt mangfold. Underveisrapport 2*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM.
- Dahlberg,G., Moss,P. og Pence,A. (2002) *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Den gode barnehagen. Kvalitetsutvikling* (2001) Oslo: BFD.
- Førsteklasses fra første klasse*. (NOU 2002:10). Oslo: UFD.
- Gulbrandsen,L. (2002) *Kvalitetssatsing i norske barnehager. Statusrapport midtveis*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA. Temahefte 2/02.
- Habermas,J. (1999) *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003:16) Oslo: UFD.
- Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Inst. S.(1996-97) Oslo: Stortinget
- Kvistad,K. (2003) *Underveis – alltid? Andre rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: DMMH's publikasjonsserie 01/03.
- Rammeplan for barnehagen*.(Q-0903 B) (1995) Oslo: BFD.
- St.meld.nr. 27 (1999-2000) *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Oslo: BFD.
- Søbstad,F. (2002) *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. Første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim:DMMH's publikasjonsserie 02/02.
- Søbstad,F. (2004) *Mot stadig nye mål...Tredje rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"* Trondheim: DMMH's publikasjonsserie nr1/04

# Kvalitet i barnehage og SFO - utvikling av kompetanse gjennom prosessorienterte metoder - Fadderprosjektet.

Sølvi Hessen Schei, Dronning Mauds Minne  
[Sesjon D3 – Vurdering og kvalitetsutvikling]

## BAKGRUNN FOR PROSJEKTET

Dette *fadderprosjektet* er et resultat av St.meld.nr. 42 (1997-98) Kompetansereformen som førte til at regjeringen iverksatte en rekke tiltak. Som et ledd i gjennomføringen av Kompetansereformen signaliserte Regjeringen i forbindelse med inntektsoppgjøret i 1999 at den ville bevilge 400 millioner kroner over en 2-3 års periode til delfinansiering av et kompetanseutviklingsprogram, KUP. Dette programmet er følgelig en del av Kompetansereformen. I samarbeid med partene i arbeidslivet utarbeidet Staten en handlingsplan for å styrke den enkelte arbeidstakers mulighet til kompetanseutvikling og livslang læring.

Målet er at den enkelte kan utvikle ny kompetanse på det grunnlag en allerede har, og at læring i arbeid skal kunne anerkjennes på linje med opplæring i utdanningssystemet. Ønsket er lærende og dynamiske organisasjoner som kan møte endringer og nye behov i dagens samfunn. Følgelig må grensene mellom utdanning og arbeid bygges ned. UFD, den gang KUF, delegerte forvaltningsansvaret for midlene til VOX, Voksenopplæringsinstituttet, som er operatør for programmet. Prosjektene er godt fordelt på de ulike sektorer og bransjer i arbeidslivet. Blant andre fikk Melhus Kommune og Trondheim kommune KUP-støtte knyttet til kommunenes kompetanseutviklingsplaner for perioden høst 2000 til vår 2003. Flere barnehager deltok i disse prosjektene hvor målet blant annet var å øke personalets kompetanse i å vurdere kvalitet i pedagogisk arbeid med ulike fokus på sosial kompetanse. Voksnes handlemåte overfor barn sto i sentrum. I dette prosessuelle arbeidet hadde alle barnehagene ekstern veileder enten fra annen barnehage eller Dronning Mauds Minne Høgskolen (DMMH). Begge kommunene ved barnehagene har skrevet sluttrapporter etter disse prosjektene.

Kompetanseutviklingsprogrammet støtter prosjekter som bidrar til nyskaping, og som har lærings- og overføringsverdi utover det enkelte kompetanseutviklingsprosjekt. Følgelig understrekes verdien av å forankre ny kompetanse gjennom å spre egne prosjekterfaringer. DMMH søkte i samarbeid med Melhus og Trondheim Kommune våren 2003 KUP-midler knyttet til spredning av erfaringer fra det opprinnelige KUP-prosjektet. En viktig begrunnelse for søknaden var at ansatte i barnehager og SFO må få økt sin kompetanse for å kunne i møtekomme krav som stilles til kvalitet. En positiv sirkel skapes ved at god kvalitet i praksisfeltet vil gi høgskolestudentene en god læringsarena, den enkelte medarbeider en god arbeidsplass og barna gode oppvekstarena. Dette er bakgrunnen for at vi høsten 2003 startet *fadderprosjektet* – Kvalitet i barnehage og SFO – utvikling av kompetanse gjennom prosessorienterte metoder. Prosjektet avsluttes desember 2004 og sluttrapport skal skrives våren 2005. Vi er kommet midtveis og alle fadderbarnehagene har skrevet den første statusrapporten fra arbeidet i prosjektet. Refleksjoner i disse rapportene kommer jeg tilbake til.

Spørsmål om kvalitet i barnehage og skole får stadig økt offentlig oppmerksomhet. Forandring skjer i skjæringspunktet mellom tradisjon og fornyelse, en dynamikk som også påvirker vår oppfatning av kvalitet. Prinsippet om livslang læring er dypest sett et moralsk påbud om livslang *selyfornyelse*. I denne læringsprosessen kan alle tillate seg å kjenne på egen usikkerhet og da kan en fadder være god å ha.

## ORGANISERERING

DMMH står som hovedansvarlig for prosjektet og Sølvi Hessen Schei er prosjektleder. Prosjektet er organisert med ei styringsgruppe, ei referansegruppe og ei prosjektgruppe (jfr. Vedlegg). Fadderprosjektet består av 1 hovedprosjekt og 6 sideprosjekt. Hovedprosjektet ledes av DMMH i samarbeid med Melhus og Trondheim kommune og fadderbarnehagene, mens sideprosjektene ledes av familiebarnehager og SFO/skole med fadderstøtte fra fadderbarnehagene og oppfølging fra egen kommune. Fadderbarnehager i Melhus er Nedre Melhus barnehage, avdeling Potten, Strandvegen og Tambartun. Disse er faddere for henholdsvis SFO ved Høyeggen skole, Gimse skole og familiebarnehagene Sandtun, Storbjørka og Utsikten. I Trondheim er fadderbarnehagene Charlottenlund, Furutoppen og Valset med fadderansvar overfor SFO ved Lilleby skole, Saupstad skole og Nyborg skole. Alle fadderbarnehagene får veiledning av erfarne veiledere fra DMMH. Prosjektet organiseres noe ulikt innen fadderbarnehagene, noen har valgt å avgrense prosjektet til ei lokal prosjektgruppe i barnehagen, andre aktiviserer hele personalgruppa - felles er at utviklingsarbeidet involverer alle ansatte i SFOene og familiebarnehagene. Dette er sentralt, fordi deltakelse fra alle er en den viktigste forutsetningen for læring i prosessuelt arbeid.

Mål for prosjektet ligger på ulike plan. Hovedmålene er å spre erfaringer fra tidligere prosjekt, å utvikle ansatte i barnehager til å være faddere for nye utviklingsprosjekt i familiebarnehager og SFO gjennom prosessorientert veiledning. På denne måten ønsker vi å forankre og videreutvikle ervervet kompetanse. Det er viktig at de prosesser som er satt i gang videreføres og blir en arbeidsform på arbeidsplassen. Et annet hovedmål er å utvikle en ny modell for kompetanseutvikling, en modell vi benevner som faddermodellen.

Mål for sideprosjektene er å utvikle kompetanse og økt kvalitet i familiebarnehager og SFO innenfor området *samspill barn/voksen*. Videre er målet at høgskolen skal få videreutviklet sin kompetanse.

I vårt arbeid må vi innledningsvis og underveis avklare begreper som trer fram. I tillegg til egen erfaring i prosjektgruppa lar vi oss inspirere av teoretikere som har forsket og reflektert omkring erfaringslæring og prosessledelse, refleksjon og endringskompetanse. Vi foreleser for hverandre, deler artikler og bøker som kan være relevante for de utfordringer vi møter. I utgangspunktet har vi stoppet opp blant annet ved begreper som kvalitet, kompetanse, kunnskap, etikk, fadder og fadderbarnehage. Her vil jeg dvele ved fadderbegrepet.

### Hva er fadder og fadderbarnehage i pedagogisk sammenheng?

Dette vet vi forhåpentligvis mer om i etterkant av prosjektperioden. Fadderordninger i skoler handler blant annet om at eldre elever får omsorgsansvar og skal være fadder for yngre elever for å sikre dem trygghet. En fadder kan være en støtte, et forbilde og en veileder. Eldre som har gitt veiledning til yngre er kjent gjennom alle tider. Fadder knyttes ofte til begrepet mentor som kan dateres tilbake til gresk mytologi og Homers Odysseen. Mentor skulle oppfostre, støtte og undervise Telemakos, sønn av den krigførende kong Odyssev. En mentor skal støtte og følge, lede og råde. Ahlstrøm 2003 hevder i boka *Mentorskap – personlig og profesjonell utvikling* at mentoren bidrar med kunnskap, innsikt, perspektiv eller visdom som lærlingen, veisøkeren eller adepten har spesielt behov for. Dette skjer i en betydningsfull og langsiktig relasjon. Mentoren går ved siden av eller bak og er en viktig biperson for den andre som er hovedpersonen. Det handler om å få veiledning.

Alle fadderbarnehagene har i tidligere KUP-prosjekt hatt ekstern veileder. Dette blir positivt vurdert av alle barnehagene i sluttrapportene fra Trondheim og Melhus Kommune. Furutoppen barnehage skriver

Det har vært positivt med ekstern veileder som kan se ting utenfra og stille spørsmål til refleksjon.

Barnehagene i Melhus uttrykte tilsvarende

den eksterne veilederens faglige dyktighet og personlige kvaliteter var viktige i forhold til de utfordringer ansatte opplevde i forbindelse med utviklingsarbeidet.

Vil fadderens rolle være synonym med en veileders rolle? Veiledning handler ifølge Sidsel Tveiten (1998) ”om betydningsfull og profesjonell assistanse i individers og gruppers læring og utvikling”. Ulike veiledningsmetoder kan ifølge Tveiten være midler for å oppnå hensikten med veiledning som er å utvikle og videreutvikle profesjonell kompetanse. En veileder skal støtte og utfordre veisøker i egen refleksjon over praksis. Både Melhus og Trondheim Kommune har satset på å gi førskolelærerne i barnehagene veiledningskompetanse. Denne kompetansen vil være viktig i fadderrollen som er ekstern i forhold til ”innbyggene”. Levin og Klev (2002:76) viser oss i boka *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner* hvordan kommunikativ prosesser integreres i en samskapt læringsmodell.

Organisasjonsutvikling må betraktes som en kollektiv prosess, læring skapes i fellesskap av alle deltakerne så vel av innbyggerne som eksterne. Knyttet til vårt prosjekt vil den eksterne fadder betraktes som en integrert aktør i prosessen. ”Det er kunnskapsutvikling gjennom læring basert på konkrete handlinger som driver en OU-prosess framover. Derfor blir det viktig å tilrettelegge arenaer slik at aktørene kan møtes for å lære i fellesskap.” Alle aktørene bringer til torgs sin spesielle kompetanse. Det som er klart er at de interne har en annen rolle enn de eksterne og den langsiktige målsetningen er at læringsprosessen skal bli selvberende og den eksterne overflødiggjøres. I dette arbeidet får fadderne veiledning fra høgskoleveilederne, hvor det skjer andre gjensidige læringsprosesser.

Fadderne og prosjektleder – prosjektgruppa - har månedlige møter hvor vi blant annet forankrer prosjektet til våre refleksjoner og aktuell teori som hjelper oss å forklare fenomen i praksis. I prosjektgruppa har vi tatt jevnlig runder og reflekterer over hva som kjennetegner en fadder. Vi reflekterte individuelt og i smågrupper før vi delte tanker med hverandre i plenum. Alle stikkord ble skrevet ned og ut fra ca 40 forslag, tok vi nye runder og samlet oss om 10 kjennetegn på en fadder. Her kan nevnes åpen for andres behov, myndiggjøring av andre, vije til å gjøre andre god, strukturerende, motiverende, anerkjennende og evne til å se sammenhenger. I forlengelsen av denne bevisstgjøringen drøftet vi aktuelle spørsmål som: *Hvem og hvordan er jeg som fadder? Er jeg for engasjert? Tar jeg for mye over for dem? Kommer jeg for fort på banen med mitt? Har jeg nødvendig kompetanse for oppgaven? Kan de nyttiggjøre seg min kompetanse og erfaringer? Ser jeg hva jeg bringer inn og hva det fører til for dem?* Denne idemyldringen er en av arbeidsmåtene i prosjektgruppa.

Gjennom fadderskapet er målet at fadderne og fadderbarnehagene skal forankre sin kompetanse og dele sine erfaringer med andre i tillegg til at de skal bistå andre organisasjoner som er ukjente for dem i deres prosessarbeid ut i fra der de står. For å forstå fadderens og fadderbarnehagens ansvar drøfter vi i prosjektgruppa jevnlig dette todelte målet. Vi gjorde oss tidlig kjent med Tillers (1999) bok *Aksjonslæring* og hans sju veivisere. Han bruker paraplyen som metafor for relasjonen mellom visjon, veiviser og det praktisk-metodiske arbeidet. Tiller hevder at vi som pedagoger raskt blir fanget i en travel hverdag, og at det blir svært viktig å bygge en link mellom visjonene og hverdagens handlinger. Den viktigste veiviseren er da at alle må utvikle seg selv.

Andre personer kan være gode hjelpere for egeninnsats, men kan aldri erstatte den kraft som det er at mennesker motiveres for og aktivt tar tak i sin egen læring.(op.cit:144).

Det er våre egne opplevelser og erfaringer som danner grunnlaget for vår kompetanse. Den er et resultat av selvstendige tankeprosesser.

I en av statusrapportene skriver en fadder:

Min rolle innebærer ikke å komme og belære dem noe som helst, men å hjelpe dem til og finne sin lærdom ut fra sitt ståsted. ... det handler om å være lydhør og sensitiv overfor hvor er de, hvilken støtte trenger de og hva må jeg gi av støtte for at de kan finne sin lærdom og utvikle kvalitet i sitt arbeid med barna. Det handler om muligheten av å være tett på, men ikke for tett.

Tilsvarende finner vi hos Levin og Klev (2002:101). De viser til Daniel Kolbs vektlegging av erfaringslæring og hvilke prosesser som er viktige for at vi skal lære på en konstruktiv måte. Han bruker læringsspiralen som et bilde på den overskridende prosessen som skjer. Vi reflekterer over konkrete erfaringer, bygger opp forståelse over hva som egentlig skjer, og vi får en ny handlingskompetanse som gir oss nye erfaringer osv. Derfor kan overført kompetanse bli andres inkompetanse, fordi den ikke er forankret i den andres behov. De andre må selv være deltakere og høste egne erfaringer.

## **ET PROSESSUELT ARBEID**

I fadderbarnehagene har alle i personalgruppa gjennom deltakelse i prosessarbeid i egen barnehage erfart betydningen av å ha eierforhold til prosjektet de deltar i. En tidlig forankring er avgjørende for reell deltakelse i utviklingsprosjekt. Valset barnehage skriver i sluttrapporten etter forrige KUP-prosjekt at

.nok tid og rom i planleggingsfasen forankrer prosjektet og er en investering og suksessfaktor for et vellykket prosjekt.

Fadderbarnehagenes erfaringer med de ulike faser i et utviklingsarbeid er det sentrale i møte med de nye prosjektdeltakerne i SFO og familiebarnehagene. I valg av fokusområdet og kartlegging av det valgte området må alle i enheten delta aktivt. Her er det deres behov som skal komme fram i det eksemplariske arbeidet på et avgrenset felt. Enten valget faller på uteleik, måltid, garderobesituasjonen, barns med-bestemmelse eller vennskap er det en sentral veiviser at alle som berøres skal høres. Når alle opplever at de er reelle deltakere gir det kraft og ressurs til prosjektarbeidet. Tilsvarende gjelder når mål avklares, kvalitetskjennetegn for fokusområdet utarbeides, planlegging av tiltak og overkommelige framdriftsplaner bestemmes. Hva skal vi videreføre eller endre for at aktiviteten kan bli slik vi ønsker? Her må alle arbeide sammen. Alles tanker, perspektiv og nyanser styrker arbeidet. I et prosessarbeid må vi skynde oss langsomt nettopp fordi at alle skal delta. Kvaliteten ligger i romsligheten for å kunne ta et skritt fram og to tilbake. Skal det skje en organisasjonsutvikling, må det være en medvirkningsbasert endringsprosess. En viktig veiviser ifølge Tiller (1999:149) er å holde øye med det svakeste leddet. I en organisasjon kan det være mange typer kjeder eller relasjoner med mulige svake ledd.

Levin og Klev (op.cit:80) hevder at

det alltid er en god kjøreregel for OU-prosesser å lære seg å leke med alternative planer, prosesser og løsninger i stedet for hodestups å velge den første løsningen. De sier videre at det ofte er svært hensiktsmessig å velge et første startsted for prosessen hvor det er rimelig å anta at en vil generere positive løsninger.

Mange av oss har erfaringer med at kloke grep som gir raske løsninger har en motiverende effekt som er utrolig viktig for å mobilisere engasjementet knyttet til prosessen. En SFO-ansatt utbrøt etter at kloke grep i måltidet førte til positiv endring ”*gud for en hærilig dag*” til en fadder. En slik tilbakemelding er viktig, og fadderen sier ”*slikt gir motivasjon!*” Men en fadder må også være forberedt på å møte motstand blant de nye prosjektdeltakerne. Når vi skal starte med noe nytt, vil ofte kaosangsten melde seg. Noen kan oppleve prosessarbeidet som krevende og truende, mens andre stiller seg kritisk til å miste noe de opplever som bra. Det er viktig å møte motstanden og lytte til ulike innvendinger. Dette er en involvering som er nødvendig. Ifølge Gotvassli (2002:140) må lederen vite hvor i prosessen medarbeiderne befinner seg for så sammen å stake ut veien videre.

I fadderprosjektet erfarte en fadderbarnehage at det var motstand mot å bli filmet. Små trinn ble tatt, videofilming ufarliggjort og gjennom fadderens forståelse og positiv tilnærming forsvant motstanden gradvis. Gulbrandsen (2001:19) understreker betydningen av at en god prosessleder selv hele tiden er i en læringssituasjon. Det må skje en systematisk veksling mellom arbeid individuelt, i par, i smågrupper og i storgrupper (op.cit:265). Alle møter alle og får anledning til å utvikle relasjoner til alle. Dette kan skape trygghet i gruppa og gi godt rom for alle meningsnyanser.

I fadderprosjektet har vi også vektlagt at den eksterne fadderen må bli kjent og bygge opp en selvstendig innsikt i den SFO eller familiebarnehage hun skal være fadder for. Det må legges til rette for gode kommunikasjonsarena slik at tillit bygges mellom alle deltakerne. Som en fadder sier i den første statusrapporten :

Den første kontakten ble vellykket og positiv, og jeg følte meg som ”sendt fra himmelen” som de kalte det. For meg som ekstern fadder, veileder var dette et kjempegodt utgangspunkt.

En annen fadder sier:

Det e arti å sjå at det vi har lært kan gi andre like my som det har gitt oss ... prosjektarbeid e arti.

Inntrykket pr. i dag er at prosjektarbeidet preges av entusiasme og glede, motiverte og inspirerte deltakere. En SFO-ansatt sa

Herre e så utroli bra, for det handle om oss.

## **VURDERINGSVERKTØY**

I dette prosessuelle arbeidet brukes ulike metoder og vurderingsverktøy for å se om nødvendige tiltak fører til at intensjoner nås. Fadderbarnehagene har erfaring med flere metoder hvor alle har fått ro til å tenke individuelt og i små og store grupper og tid til å skrive ned sine tanker. I sluttrapporten fra det tidligere KUP-prosjektet betegner flere dette som suksessfaktorer, blant annet fordi likheter og ulikheter kommer fram, mye taus kunnskap bevisstgjøres. Alt dette er viktig informasjon for videre arbeid. Videoopptak, praksisfortellinger, barneamtaler, rollespill, den pedagogiske sola, løsningsfokuseret tilnærming (LØFT), nominell gruppeteknikk og skriveorientert pedagogikk, bilder og fotografier, drøfting og refleksjon i smågrupper og plenum – her myldrer det av ulike metoder som fadderne og veilederne deler med hverandre. Noen verktøy har de hatt positive erfaringer med selv, mens andre er ukjente og gir ny kunnskap og nye muligheter.

Den største utfordringen vår pr. i dag er å finne gode metoder og innfallsvinkler, slik alle ansatte i fadderbarnehagene også får et eierforhold til prosjektet. En fadder skriver:



Selv om prosjektet omhandler erfaringsspredning fra oss til dem, ser jeg at de har andre erfaringer og kompetanse som er viktig for oss å vite noe om. Vi har også noe å lære av dem, og få en forståelse av hva de står i i sin hverdag.

Fadderen står nærmere prosessen enn resten av personalgruppa i fadderbarnehagen. Denne distansen må bygges ned. Refleksjonen fortsetter.

## REFLEKSJON

Mens de evigvarende og repeterende diskusjonene ofte representerer dødskrefter, vil en undersøkende og lærende holdning representere livskrefter i en organisasjon (Dahl 1999:112).

Refleksjon handler om å vende tilbake og gi rom for ettertanke. Det å stoppe opp og se tilbake på egne handlinger med våkent blikk. Charlottenlund barnehage skriver i ”Med blikk på den voksne” (2003:22)

Å reflektere over egen praksis krever å stille seg utenfor seg selv og betrakte egne handlinger. Vi hadde erfaring med at videoklipp kan gi personalet denne muligheten, og veien til endring går gjennom refleksjon og bli bevisst sin egen kommunikasjon med barna ... På denne måten lærte vi å vurdere egne handlinger og øke vår mulighet til å endre praksis.

Leder av prosjektet ”Den norske barnehagekvaliteten”, Kari Kvistad viser også i sin delrapport ”Underveis – alltid?” til uttalelser fra prosjektdeltakerne som understreker refleksjonens betydning for det mellommenneskelige møtet i barnehagen.

Det handler om å våge å dykke ned i sin egen kultur og se hva som befinner seg der (2003:76).

Vanehandling blir belyst, det automatiserte og tause blir fokusert, og vi blir bedre kjent med oss selv og vår egen grunnlagstenkning. Refleksjon over det innforståtte kan føre til over-skridende prosesser hvor det automatiserte ikke blir så selvfølgelig lenger.

Endring er et viktig stikkord ...det handlar om vilje, evne til å spørje, lytte, og lære for kontinuerlig fornying og betring [St.m.27(1999-2000), s.78].

Dette vil gi innhold og mening i den enkeltes arbeidshverdag, i tillegg til at vi tar ansvar og anerkjenner oss selv som viktig deltaker i relasjon med den andre. Hellesnes (1992) understreker betydningen av at pedagogen må dannes framfor å tilpasses til en yrkesrolle. En veltilpasset pedagog vil ha vansker med å tenke seg kvalitativ forandring i motsetning til en dannet pedagog. Sistnevnte kjennetegnes av å ta ansvar for egen yrkessosialisering, være reflekterende, stille spørsmål både på det faglige og personlige plan og være bevisst i handling. Vilje til dypere selvinnsett og evne til selvfornyelse kan øke pedagogens kompetanse, og derved øke trygghet og trivsel i yrkesrollen. Danningsprosessene er viktige såvel hos den enkelte som i organisasjonen som helhet.

## TANKER MIDTVEIS I PROSJEKTET

Som Klev og Levin (2002:12) skriver

når man selv deltar som aktør i forandringsprosesser, gir det grunnlag for et helt annet engasjement og en annen fortrolighet fordi man selv er med på å styre surfebrettet gjennom de foranderlige brenningene... Deltakelse anses som en nødvendig forutsetning for at forandring skal kunne bli frydefull, men den garanterer det på ingen måte...det bør være frydefyllt å ta innover seg at livsmiljøer endres, og at en deltar i slike endringsprosesser.

I det forrige KUP-prosjektet oppsummerte fadderbarnehagene at deltakelse i prosjektet har bidratt til økt trivsel, bedret arbeidsmiljø og gitt økt faglig kompetanse. Mitt hovedinntrykk som prosjektansvarlig

for fadderprosjektet er at vi er inne i en god flyt og er frydefylt underveis i prosessen. Vi har stort sett lyktes i å skape en undringskultur framfor en fasitkultur. Vi er forberedt på og har møtt ulike problemer underveis. I fellesskap har vi funnet alternative løsninger. Gleden over å delta i dette KUP-prosjektet markeres tydelig av alle. Det er viktig å anerkjenne alles prosess og tåle å stå i det uferdige.

Kompetanse og kvalitetsarbeid, endringsprosesser og samskapt læring må ta tid. Arbeidet bidrar til trygghet og et spesielt fellesskap innad i faddergruppen. Dette opplever jeg smitter videre. En fadder skriver:

Det å få muligheten til å jobbe tett på og erverve kompetanse fra deltakere fra DMMH er utrolig spennende og motiverende. Jeg opplever også en høy grad av kompetanse og kunnskaper fra dem ad det å drive fram et prosjekt, skape gode og lærerike prosesser som jeg kan nyttiggjøre meg i videre arbeid internt i barnehagen.

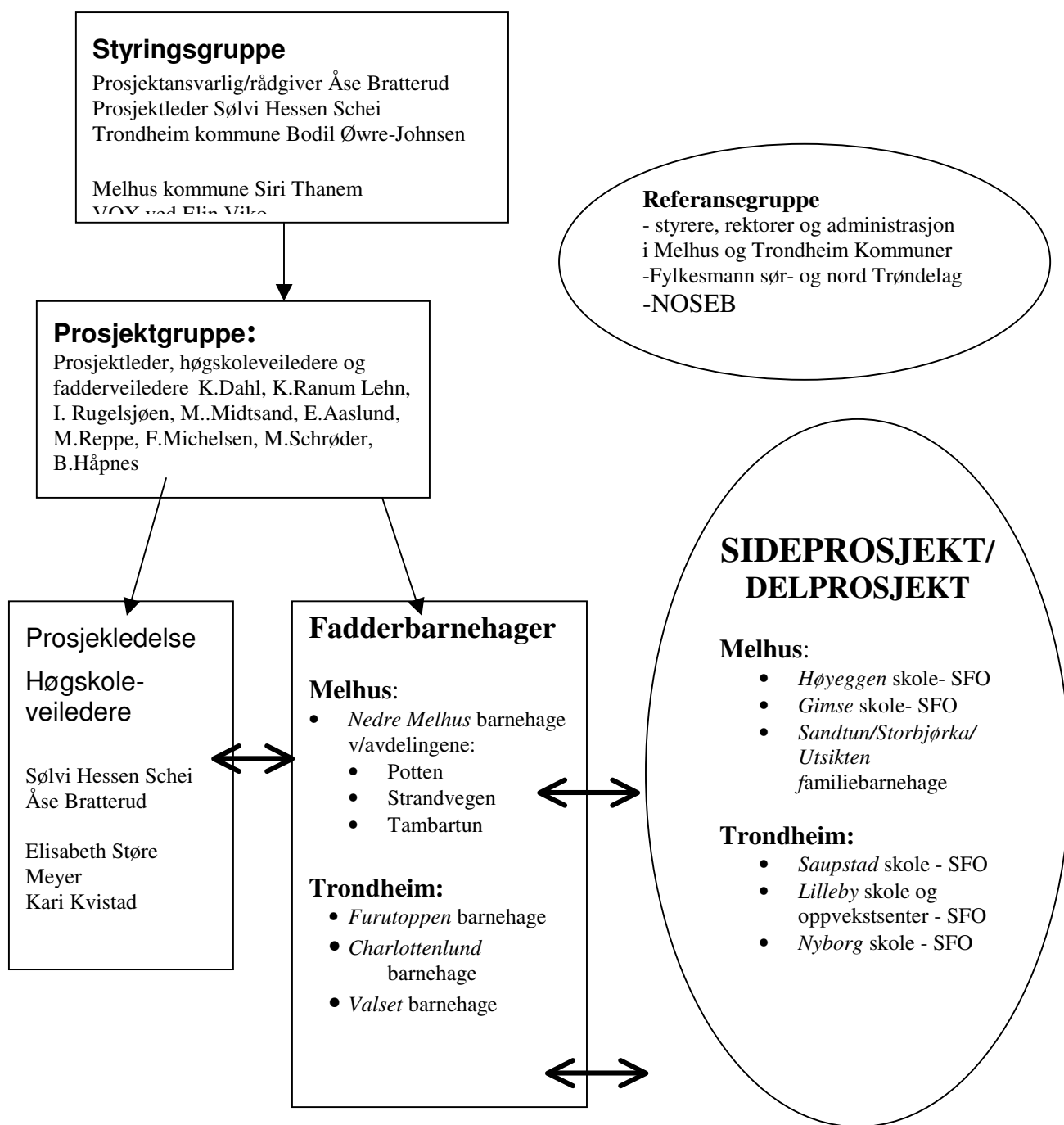
Alle vi tre veiledere kan si det samme tilbake til fadderne og fadderbarnehagene. Det er en stor glede og svært lærerikt for oss å få arbeide tett på og erverve kompetanse fra kyndige og engasjerte pedagoger i barnehage og skole. Denne lærdommen tar også vi med oss i videre arbeid i høgskolen.

## Til ettertanke

At vort liv med og mod hinanden består i, at den ene er udleveret den anden, betyder, at vore indbyrdes forhold altid er magtforhold.  
Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt (Løgstrup 1991)

## LITTERATUR:

- Ahlstrøm, G. (2003) *Mentorskap – personlig og profesjonell utvikling* Oslo, Tiden.
- Fuglestad, O.L. (1997) *Pedagogiske prosessar – empiri – teori – metode* Bergen, Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.Å. ((2002) *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen* Oslo Høyskoleforlaget.
- Gulbrandsen, A. (2001) *Prosessledning – å bidra til læring* Oslo, Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1992) *Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep* Oslo, AdNotam Gyldendal.
- Kvistad, K. (2003) *Underveis – alltid? Andre rapport fra prosjektet “Den norske barnehagekvaliteten”*. Trondheim: DMMH's publikasjonsserie 01/03.
- Levin, M. og Klev, R. (2002) *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organsisasjoner* Bergen, Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K.E. (1991) *Den etiske fordring* København, Gyldendal.
- Melhus Kommune (2002) *”Du må tør å gi av dæ sjøl” Den voksnes handlingsmåter overfor barn – pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen.*
- St.meld.nr.27 (1999-2000) *Barnehager til beste for barn og foreldre.* Oslo BFD.
- Tiller, T. (1999) *Aksjonslæring Forskende partnerskap i skolen* Kristiansand Høyskoleforlaget.
- Trondheim kommune (2003) *Med blick på den voksne – om hvordan personale i barnehage lærer seg å vurdere eget samspill med barn.*
- Tveiten, S. (1998) *Veiledning – mer enn ord* Bergen, Fagbokforlaget.



## Hva mener elevene, lærerne og ledelsen på to utvalgte barneskoler friluftsliv er?

Ingrid Frenning, lektor i kroppsøving ved Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning. [Sesjon D4 – Åpen kategori]

Friluftsliv er et begrep som står sterkt i norsk kultur, og friluftslivstradisjonen bærer med seg verdier som har betydning for den norske identitet (Skirbekk 1981, Faarlund 1986-b, Woon 1993, Christensen, 1993, Nedrelid 1993, Reed og Rothenberg 1993, Goksøyr 1994). Dette har vært politisk synlig, siden 2. verdenskrig eksempelvis ved Friluftslivsloven 1956 der allemannsretten lovfestes, og opprettelsen av Miljøverndepartementet i 1972. Også Stortingsmeldingene "Om friluftsliv" (St. 40, 1987) og "Friluftsliv" (St. 39, 2000-01) gir beskrivelse av friluftslivets betydning. "Friluftslivet er eit velferdsgode som skal sikrast og fordelast jamt i befolkningen som eit bidrag til god livskvalitet, auka trivsel, betre folkehelse og ei bærekraftig utvikling" (Ibid.: 9).

I befolkningen gjenspeiles ulike kulturelle strømninger i friluftslivet. Skjematisk kan det sies at på den ene siden knyttes friluftsliv til et økofilosofisk verdiperspektiv. Friluftsliv kan beskrives som veg - glede med enkle midler. På den andre siden knyttes friluftsliv til kommersialisering med materialistisk- og hedonistisk verdiorientering. Friluftsliv kan også beskrives som egopreget aktivitet (Frenning, 1997).

I det pluralistiske verdimylder står norsk skole. Det som var friluftsliv da hovedvekten av dagens generasjon lærere vokste opp er på mange måter "gammeldags". Dagens unger er ikke så interessert i fottur, slit og "utsikt" (St. 39, 2000- 01). Noen mener dagens barn og unge i større må grad motivers og "lures" med sjokolade og kule aktiviteter. Andre mener barns fysiske yteevne ikke er så dårlig som mange vil ha det til (Fredriksen & Pettersen, 2000). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (heretter L 97) (KUF, 1996) er styringsdokument for grunnskolen. Følgende beskrivelse av friluftsliv gis i den generelle delen, "Det miljøbevisste menneske";

Naturglede. Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes veksling. Og den bør vekke ydmykheten over det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstrukne veier for å oppdage nye steder og til å utforske omverden. Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse: kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv (Ibid.:48)

Gleden er vesentlig, kunnskapen også, men livsmiljøet og erkjennelsen av sammenhengen mellom livsførsel og miljø vektlegges. I faget Kroppsøving har friluftslivsrelatert aktivitet stor plass i L 97. Gjennom lek og aktivitet i natur skal elevene bygge opp erfaringer og kunnskaper om natur. På mellomtrinnet vektlegges f. eks kart og kompass, førstehjelp, tolkning av værtegn, minst en overnatting ute, mat, klær og utstyr, naturkunnskap og lokale tradisjoner (Ibid.:270- 72). Aktiviteter som i seg selv krever kunnskaper hos lærerne, ressurser til noe utstyr og tilgjengelighet til natur.

I denne artikkelen gis noen utdrag av datamateriale samlet inn på to skoler, Byvik skole i Troms og Oppvik skole i Finnmark. Etter felles undervisning, planlegging og gjennomføring av overnattingstur ble lærere, elever og ledelsen spurt om hva de mener friluftsliv er.

## Metode

Dette forskningsprosjektet har gått over tre år og har hatt en åndsvitenskapelig tilnærming. Hovedhensikt har vært å avdekke den enkeltes forståelse av hva friluftsliv er (Gundem,1990). I selve innsamlingsperioden, spesielt i samarbeidet med lærerne, nærmet det seg et aksjonsforskningsprosjekt. Egen tilstedeværelse, spørsmål og den påfølgende refleksjon hos begge parter, er med på å endre forståelse. I en slik framgangsmåte er det viktig å være klar over at jeg med min bakgrunn, livsverden og forståelse har en betydning i forhold til det resultat som kommer fram. Men for å kunne gå inn og se på en del av helheten, er det viktig at forskeren har felles referanse med de som studeres. Dette krever at forskeren til en hver tid er bevisst i forhold til eget verdimeslige grunnlag og sine roller i undersøkelsen. For meg har det ovenstående vært viktige holdepunkter og retningsgivende for valg av metode.

I datainnsamlingen er det benyttet metodetriangulering;

- Feltarbeid. På begge skolene ble det gjennomført felles undervisning, planlegging av overnattingstur, gjennomføring og evaluering sammen med lærerne.
- Dybdeintervju med elever i gruppe, gruppe/ enkeltlærere og ledelsen.
- To spørreskjema til lærerne og ledelsen.

Når det gjelder tolkning, anvendes den hermeneutiske metode, der forståelses- og tolkningsprosessen vanskelig lar seg reversere (Wormnæs,1987, Gilje & Grimen,1993). Med det menes at selve fortolkningen består i en vekselvirkning mellom helhet og del, der delene er nært knyttet til helheten, og helheten ikke kan fortolkes uten delene. Fremstillingen av data er ikke systematisk og utfyllende for hver informant. Hensikten med artikkelen er å se informantene som gruppe. Videre se på likheter og ulikheter på de to utvalgte skolene og kommentere mulige årsakssammenhenger.

## Oppvik og Byvik skole

**OPPVIK SKOLE I FINNMARK** ligger naturskjønt til med fjell, hav og skog som nærmeste nabo. Skolen er fådelt og elevene på mellomtrinnet har mye felles undervisning. Jeg hadde samarbeid med to av lærerne og en fra Universitetet i Tromsø. Lærerne var Åse, ufaglært fra distriktet og Roar nyttilsett fra Sør – Norge. Ingen av dem har utdanning i friluftsliv, men Roar har 10 vekttall kroppsøving i sin utdanning. Han ønsker mer skolering i friluftsliv og uteskole. Ledelsen var representert med Kai fra Sør – Norge, nyttilsett rektor med lang fartstid både i læreryrke, landsdelen og friluftslivet. Han hadde ikke formell utdanning i friluftsliv, men han uttrykte at den reelle kompetanse var stor.

Overnattingsturen på forslag fra oss i Tromsø, var planlagt på bakgrunn av samarbeid tidligere på året. Gjennom e-post og telefonisk kontakt gjorde vi de avtaler som var nødvendig. På overnattingsturen deltok alle elevene. Åse, Roar, to lavvoer, en snøscooter med utstyr kjørt av en forelder, og vi to forskere fra Tromsø. Skituren opp til leirplassen var ca 8 kilometer og elevene bar noe av utstyret sitt selv. Da leiren var etablert røyk det opp til stiv kuling og alle fikk smake litt på vårets krefter i naturen.

Det løyet og vi hadde stjerneorientering i mørket med lommelykter og refleksposter. Dagen etter hadde vi en orienteringsløype med oppgaver på postene (Fyhn og Frenning,2003). Etter lunsj ryddet vi leiren og dro tilbake til skolen. Alle var enige om at det var en fin tur.

### **Hva mener elevene fra Oppvik friluftsliv er?**

Overnattingsturen på fjellet er friluftsliv. ”Vi skulle ha satt opp rypesnarer” sa Alf. Jakt, fiske, telttur og rypemiddag sa andre. ”Sette opp lavvo, ris” sa Unni. Gå på tur og dra på øya. ”Nyte tida, nyte det å være ute. Ikke kjøre bort og komme fram” sa Solveig. Slite litt. ”Vi bruker nå hele familien å dra på lavvotur og sånn”. Eggsanking, ro, bade og bære ved. Alle elevene synes det er for lite friluftsliv på skolen. De har til en viss grad forslag på turalternativer og innhold til flere turer. Hva de vil lære er ikke så lett å svare på.

### **Hva mener lærerne fra Oppvik friluftsliv er?**

”Jeg driver jo en del med fiske” sier Åse, og så drar vi ut på øya og samler egg. Vi er mye der ute – hele familien. Bading, sykling, elva og jakt. ”Jeg har ikke kommet så langt som å prøve laksefiske, men planen er nå det og”. ”Det å være ute i naturen helt alene, det er bare kjempeherlig”. Roar tenker over spørsmålet; ”Det er vel den tiden du bruker i skog og mark”.

Avstand fra sivilisasjonen, gjøre noe annet, dra ut å fiske på havet, fjellturer og skikjøring. L97 og friluftsliv er han ikke kjent med, ”men jeg vet det er viktig – at elevene skal være ute”. Åse ønsker seg mer friluftsliv, mens Roar synes det er bra det som gjennomføres i år. Begge synes skolen har mye friluftslivsutstyr og de tror Kai som er i ledelsen ved skolen, er interessert i friluftslivsundervisning på skolen.

### **Hva mener ledelsen fra Oppvik friluftsliv er?**

”Friluftsliv er mitt liv i den frie natur” starter Kai intervjuet med og fortsetter; ”Jeg synes friluftsliv har gitt meg så mye positivt at jeg vil gjerne at mine barn skal oppleve å forhåpentligvis få samme interesse”. Han har i alle sine jobber i grunnskolen vektlagt friluftsliv og uteskole. Han ser friluftslivsinteressen i kollegiet. Målet er at det skal lages en plan med naturlig progresjon i friluftsliv fra barnehage og ut ungdomstrinnet, basert på lokal tradisjon. ”Ja og da skal jeg også ut å undervise. Når jeg kan ta med meg en liten gruppe ut på seljakt her ute om sommeren. Da sitter jeg ikke på kontoret lenger”. Han ønsker å få friluftslivet i system på skolen og er opptatt av avspaseringsordninger for lærerne

**BYVIK SKOLE I TROMS** ligger i et tettbebygd område, men har gåavstand til fjell, fjæra og skogen. Barneskolen er fulldekt med to paralleller på hvert trinn og har stabil, velutdannet og entusiastisk arbeidsstokk. Jeg jobbet litt på skolen og samarbeidet mest med to av lærerne. Mona og Rikke er faglært med ulike videreutdanninger, men ikke i friluftsliv. Mona ønsker å studere friluftsliv, men uten stipend eller støtte fra arbeidsgiver blir det for dyrt. Ledelsen var representert ved nytilsett inspektør Siri som har jobbet på skolen i flere år.

Overnattingsturen ble gjennomført tidlig på høsten og regionen stod Mona mest for. Elevene var kjønnsdelt på bakgrunn av prosjekt som skolen jobbet med. Mona og jeg, flere telt, to jakt-hunder og guttegruppe fra begge 6. klassene. Fotturen opp til leirplassen var ca 8 kilometer og elevene bar alt utstyret selv. Da leiren var etablert gikk vi en tur på ”jakt” med hundene. Etterpå badet vi, samlet ved og koste oss rundt bålet. Dagen etter ryddet vi leiren og dro tilbake til skolen. Alle var enige om at det var en fin tur. Jentegruppen var på en lignende tur uten at jeg deltok.

### **Hva mener elevene fra Byvik friluftsliv er?**

”Være ute i naturen og overnatte å..” sier Finn. Grottetur, bål og samarbeid. ”Jeg og pappaen min pleier å være på telttur og fiske og sånn. Vi prøver å gjøre det så ofte som mulig” sier Kurt. Fotball, kjøre slalåm, utegym og være på havet. ”Om å være ute, gå på tur og sånn” sier Ronja. Fjellet og skogen kanskje? Smake på rein- og elgkjøtt. ”Vi har kjøpt oss campingvogn i fjor, men før det pleide vi å dra på Oppvannet og Kio og sove i telt i ei helg eller to helger eller noe sånt” sier Mia. Mange synes det er for lite friluftsliv på skolen. Når det gjelder forslag på turalternativer og innhold til flere turer, er svarene veldig ulike. Noen har ingen forslag

mens andre har lyst til å ligge i telt eller dra på hyttetur. Hva de vil lære er ikke så lett å svare på.

### **Hva mener lærerne fra Byvik friluftsliv er?**

”Det er å bevege seg ute i skog og mark, fjell og fjære” sier Mona og vektlegger hensynsfull ferdsel og ren natur. Sikkerhet – ”trygghet ute i naturen syns jeg er vesentlig”. ”Opplevelse” sier Rikke og mener at vi har mye natur. ”Ja også spenning. Når Mona står der med rypa og snakket om jaktlivet”. Men også det å være ute i snøen og skilek. Bakgrunn for utvalg av friluftslivsaktiviteter er skolens beliggenhet, årstidene og egne ferdigheter. Begge er enige om at det burde være mer friluftsliv, da integrert i tverrfaglig arbeid. Begge mener skolen har for lite friluftslivsutstyr og føler at de får liten oppbakking fra ledelsen.

### **Hva mener ledelsen fra Byvik friluftsliv er?**

”Aktivitet ute, først og fremst” sier Siri og legger til utemiljøet i betydningen skog og mark, fjell og sjø etter oppfølgingsspørsmål. Skolen har ikke avgrenset friluftslivsbegrepet og innholdet bygger på tradisjoner ved skolen framfor L 97. ”Nei den ble vel lest for noen år siden ... Nei i henhold til resten av L 97 og sånn, med positiv til fri lek, lek ute og bruk av nærmiljøet og sånn. Så legger de vel stor vekt på bruk av det. Får jeg håpe”. Skolen har vedtatt en treårsplan for friluftsliv, men gjennomføringen er avhengig av enkeltlærer Mona. Siri mener Mona og Rikke er ildsjeler for friluftslivet på skolen. Hun skulle ønske det var mulig å gi alle ildsjelene på skolen mer tid.

### **Noen funn og tanker**

**Elevene** ved begge skoler har begrep knyttet til friluftsliv. Ingen er i tvil om at den gjennomførte turen er friluftsliv. På hver skole er det elever som har mye å fortelle om friluftsliv. Det største skillet er jevnheten i elevenes uttrykk. På Byvik skole er det et prosentvis større antall elever som ikke har egen erfaring med friluftsliv. De fleste elevene ved Oppvik skole driver en form for friluftsliv sammen med familie og/ eller venner. Årsaken til forskjellen kan ligge i f eks antall informanter, ulik skolekultur, bosted eller familieforhold.

Skal jeg driste meg til å trekke noen slutning, tror jeg at ungene i Oppvik har naturen nærmere inn på seg, et lokalsamfunn der jakt- og fiskekulturen står sterkt og færre eller naturtilknyttet fritidstilbud. Det at svært få elever kan formulere læringsmål tror jeg handler mest om uvant arbeidsmåte.

**Lærerne** ved begge skoler sier at naturen er viktig for dem og alle gir friluftslivsbegrepet innhold. De gir uttrykk for at de bruker naturen i ulik grad i jobbsammenheng, men alle mener at friluftsliv er en viktig del av skolen. Mona og Rikke på Byvik skole ser utfordring i få til mer friluftsliv gjennom tverrfaglig arbeid. De har ideene, men føler manglende støtte og påfyll fra ledelsens side. På Oppvik skole er mye nytt og uferdig. Roar har nettopp flyttet til skolekretsen og trenger tid til å finne ut av normer, forventninger og bli kjent i lokalmiljøet, samtidig som han er nyutdannet lærer. Å se jobber som ufaglært vikar og syns ikke hun kan bestemme så mye. De tror begge at Kai vil være pådriver for friluftslivsundervisning.

Skal jeg driste meg til å trekke noen slutning, ligger mye frustrasjon hos Mona og Rikke i utenforliggende faktorer. Skolen som egen resultatenheter, endring i ansvar og beslutningsmyndighet på skolenivå, lav ressurstildeling og utfordrende elevgruppe er noen stikkord. Men også mellommenneskelige interne sider gjør sitt til at friluftslivet ikke har den plassen de ønsker. Oppvik blir spennende å følge. Her kan Roar lære i lokalsamfunnet og sammen med en drivende ledelse få til mye friluftsliv. Men det kan også hende at han venter på at ledelsen skal ta initiativ.

**Ledelsen** er den informantgruppa som skiller seg mest fra hverandre. Siri på Byvik skole gir uttrykk for et generelt og lite avgrenset friluftslivsbegrep. Hun virker usikker i forhold til skolens innhold i friluftslivet, men har stor tro på at skolen skal få til gode planer for mellomtrinnet. Siri ser at dagens friluftslivsundervisning er personavhengig, men savner også skriftlig materiell fra det som er gjort. Hun ser ildsjelene, men har i liten grad redskap for å ta vare på dem. På Oppvik skole er Kai i startgropa med det meste. Han har klar formening om friluftslivet og gir uttrykk for at det skal bli en del av skolens årssyklus. Han er lang erfaring med uteskole og friluftsliv i skolesammenheng. Han mener at lærerne på Oppvik allerede jobber godt med friluftsliv, så langt han kan se. Foreldrene er også engasjert. Skal jeg driste meg til å tenke litt høyt over ulikheten, er personlig engasjement for friluftslivsundervisning et stikkord.

Selv om Siri er vokst opp med søndagsturen, blir andre sider av jobben prioritert. Det er kanskje slik i en travel skoleledelsehverdag at man tar tak i de praktiske, tekniske og tidsavgrensede arbeidsoppgavene. Holder oversikt over timer, møter og fravær, mens årsaksforhold og kvaliteten i mindre grad fokuseres. Det å ikke bli sett er like galt som det å bli overkjørt.

## Oppsummering

Både på Oppvik og Byvik skole var gleden over friluftslivet stor. Programmet var ikke spettet med ”skal – aktiviteter” og elevene fikk tildelt oppgaver de mestret. De slet litt i motbakkene, men uttrykte selv stor tilfredshet når vi satt rundt bålet på kvelden. Miljøperspektivet kom også tydelig frem. Både gjennom konkret handling som rydding av leirplass ved avreise, og valg av mål viser refleksjon om forbruk. Begge disse elementene understrekes i L 97 (KUF: 48, 1996).

På begge skolene ble mat, klær og utstyr satt i fokus. Rundstykker ble bakt på skolekjøkken før vi dro. På Byvik skole måtte elevene selv bære alt utstyret opp til leirplassen. På Oppvik skole var utfordringen overnatting i lavvo på vintertid. Det ble kaldt da fyringsvakten sovnet. Mat klær og utstyr er elementer i fagplanen for Kroppsøving (Ibid.:270- 72).

Hvordan kan det da ha seg at ingen av lærerne eller ledelsen har L 97 som styringsdokument for sine valg i friluftslivsundervisningen? Er de så erfaren i sitt arbeid på Byvik skole at de mener å vite hva friluftsliv på mellomtrinnet er? Eller er det kanskje slik at de regner med at L 97 ikke har kommet med de helt store endringene.

Kan ikke fagplanen for L 97 i Kroppsøving godt nok (i det hele tatt!). (Skrevet på spørreskjemaene som ble levert inn, Byvik skole)

Hva med nyutdannet Roar som nettopp er ferdig med 4 – årig lærerutdanning? Er ikke L97 et arbeidsredskap som brukes i alle fag i utdanningen?

Hvordan kan det være slik at begge skolene oppfyller sider ved L 97 uten å bruke den? Svaret er ikke så enkelt og heller ikke så komplisert. Friluftsliv er et kulturelt fenomen og ut fra de svar som informantene har gitt, er deres erfaringsgrunnlag bakgrunn for skolefriluftslivet. Skolens tradisjoner og beliggenheten vektlegges også som argument for utvalget.

Og når skolen er en del av lokalsamfunnet vil lokalsamfunnets friluftslivsaktiviteter også være skolens friluftsliv. I det perspektivet faller påstanden om barn og ungdoms behov for ”kunstig” stimulering på steingrunn. Det kan virke som om disse elevene syns det å slite litt er en viktig verdi i friluftslivet.



## Referanser

- Christensen, O. (1993) *Skiidrett før Søndre Oslo*: Ad Notam Gyldendal,
- Faarlund, N. (1986) *Askeladden I: Om å gripe fjellet- og bli grepet av fjellet* Hemsedal: Nordisk forum for vegledning i Natur og Friluftsliv
- Faarlund, N. (1973) *Friluftsliv Hva Hvordan Hvorfor* Oslo: NIH Kompendium nr. 32
- Fredriksen, P. M. And Pettersen, S. A (2000) Fysisk aktivitet og fysisk yteevne hos barn og unge. *Tidsskrift for Den norske lægeforening*
- Frenning, I. (1997) *Formidling av friluftsliv vinter på leirskole «Tematisk, politisk, kommersiell?»* Levanger: Hovedfagsavhandling HiNT
- Fyhn, A. og Frenning, I. (2003) Kor e det vi skal? I Brekke, M (red.) *Lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og dannelse i lys av ny forskning* Oslo: Høyskoleforlaget
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger* Oslo: Universitetsforlaget
- Goksøyr, M. (1994) Nasjonal identitetsbygging rundt 1900 gjennom friluftsliv og idrett I: *Nytt Norsk Tidsskrift 2*
- Miljøverndepartementet (1987) *Om friluftsliv* Stortingsmelding nr. 40
- Miljøverndepartementet (2000- 01) *Friluftsliv* Stortingsmelding nr. 39
- Nedrelid, T. (1993) Friluftslivets år 1993- nødvendig vedlikehold av et identitetsskapende kulturtrekk? I: *Dugnad* nr. 4
- Næss, A.. (1991) *Økologi, samfunn og livsstil* Oslo Universitetsforlaget
- Reed, P og Rothenberg, D. (red) (1992) *Wisdom In the Open Air- The Norwegian Roots of Deep Ecology* Minneapolis/ London
- Skirbekk, G. (1980) *Filosofihistorie* 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Woon, L. L. (1993) Norsk natur sett utenfra I: *Plan & Arbeid* nr. 4
- Wormnæs, O. (1993) *Vitenskapsfilosofi* Oslo: Ad Notam Gyldendal

# FOKUS PÅ FILT: EGET SKAPENDE ARBEID OG UNDERVISNING

Turid Kvalvåg, Høgskolen i Finnmark [Sesjon D4 – Åpen kategori]

## Innledning

Hovedtyngden av mitt FOU-arbeid kan karakteriseres som *praktisk skapende arbeid* i materialet ull og teknikken filting/toving.<sup>65</sup> Jeg arbeider ut fra mer eller mindre klart definerte problemstillinger, lager utprøvinger og ferdige visuelle uttrykk. Underveis utvikles kunnskap, som jeg har forsøkt gjøre rede for i et par rapporter. Mitt ønske er at leseren kan finne inspirasjon til selv å begynne skape....eller få nye ideer til undervisningsopplegg. I dette innlegget vil jeg først rette oppmerksomheten mot nytten av eget skapende arbeid sett i relasjon til undervisning og komme med noen få eksempler på opplegg. Deretter vil jeg fokusere på mitt egentlige FOU-arbeid, det å skape visuelle uttrykk med konkrete materialer...å filte en filt.

## En skapende lærer

Jeg har alltid likt å drive med forskjellige formingsaktiviteter... Å lage noe, se form og farge vokse fram ved hjelp av ulike materialer og teknikker, dette har gitt meg mange forskjellige opplevelser; Skaperglede, mestringsglede, men også frustrasjoner og skuffelser. Jeg tror det er av stor betydning at læreren har slik allsidig erfaring, for da kan han lettere forstå elevene/ studentene og være en god veileder og samtalepartner under skiftende forhold. Hvis jeg skal kunne veilede andre, må jeg bedrive kunstnerisk utviklingsarbeid og være aktivt skapende selv. Denne virksomheten med utprøvinger i konkrete materialer og øvrige erfaringer vil komme studenter/elever til gode i undervisningssammenheng, ved at opplegget for undervisningen har sitt utgangspunkt i, samt er en konsekvens av, det praktisk skapende arbeidet. I følge loven om universiteter og høyskoler skal jeg som lærerutdanner

gi høyere utdanning som er basert på det fremste innen forskning, kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap (Loven om universiteter og høyskoler av 12.mai 1995 nr.22, §2.1)

Høgskolen i Finnmark (HIF) sitt overordnede mål for virksomheten er satt innenfor konteksten ”Barentsregionens natur og kultur”. Strategiplanen oppfordrer oss til

å ta utgangspunkt i regionens natur og kultur som tematisk område (s.6)

Materialet ull har lange tradisjoner innen tekstilproduksjonen i vår region, og filting/toving av ull til fottøy er også forankret i den nordnorske kulturen. Slik sett er både materiale og teknikk del av kulturarven. L97 legger stor vekt nettopp på kulturarven, og våre lærerstudenter skal jo ut og undervise etter denne rammeplanen. Det er viktig for meg som høgskoleansatt å kjenne tradisjonene, men også kunne inspirere til nyskaping.

---

<sup>65</sup> Å filte (tove) en filt

Det som skal til: Kardet ull, varmt såpevann og bearbeiding

Framgangsmåte: I første lag legges alle ullfibre samme vei. Neste lag motsatt vei. Hell varmt såpevann over den utlagte ulla og klapp forsiktig med hele håndflaten. Fortsett med hardere bearbeiding etter hvert, eventuelt rulle i pinnevevmatte eller bobleplast, gni på brett eller kaste.

## Noen eksempler fra egen undervisningsvirksomhet

Oppleggene er gjennomført på bakgrunn av min erfaring med eget praktisk skapende arbeid, en slags følge-effekt eller ringvirkning. Jeg velger å sortere i to kategorier:

A - oppgaver/opplegg med studenter på HIF

- todimensjonal form - 3 tepper til HIF
- tredimensjonal form – teaterdokker

B - et kunstfaglig samarbeid med grunnskolen

Perioden da teppene til HIF ble laget, startet med innføring i fagstoff, fokusert på blant annet tekniske prinsipper for oppbyggingen av estetiske uttrykk på en filtet flate. Så studerte vi stedet hvor de ferdige teppene skulle henge. Antall, størrelse og fargebruk ble bestemt. Deretter måtte hver gruppe bli enige om mønster/komposisjon innenfor temaet ”Helleristninger i Alta”. Det praktiske arbeidet ble gjennomført til fastsatt tid, og prorektor holdt tale ved den høytidelige avdukingen i vinterhagens andre etasje. Både Finnmark dagblad og Altaposten dekket begivenheten.



Når det gjelder teaterdokker, har disse blitt laget både som enkelt-oppgaver og i forbindelse med tverrestetiske opplegg inkludert forestilling. Figurene kan være hånddokker, stangdokker eller andre fremtoninger.

Stangdokka. Studentarbeid

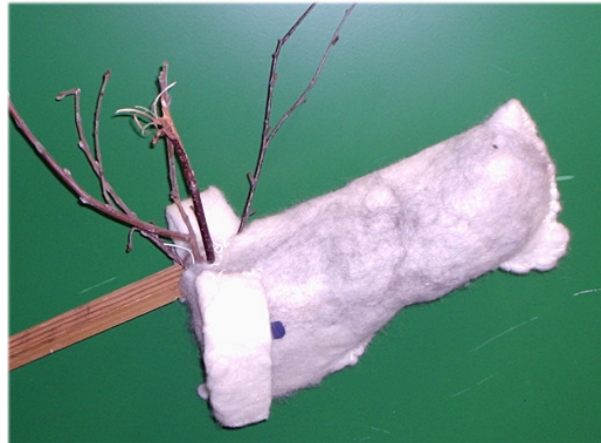
Samarbeid mellom grunnskole og høyskole kom i gang ved at Kåfjord skole tok initiativ og kontaktet kunstfagseksjonen på HIF. De hevdet at kunstfagene ofte ble oversett eller nedprioritert i skolen, og dette ville de gjøre noe med, ved aktivt å styrke kunstfagene ved egen institusjon. De ønsket være med på *en prosess som skulle ende opp i et konkret sluttprodukt*: en forestilling der elevene deltar med forskjellige kunstfaglige aktiviteter.

Lærerne ved Kåfjord skole bestemte at *samekulturen* skulle være overordnet tema for samarbeidsprosjektet vårt, og et par uker av høstsemesteret ble avsatt til innføring i emnet. Videre valgte de ut et samisk eventyr “*Ammul og den blå kusinen*” som utgangspunkt for forestillingen. Alle elever fra 1.- 6.klasse deltok (ca.50 personer). Elevene valgte på tvers av klasser/ alder hvilken faggruppe de ønsket delta i; forming, musikk eller drama. Det ble gjennomført til sammen 6 undervisningsdager i løpet av 9 uker, samt fremføringen i tillegg. Studentene hadde ansvar for planlegging og gjennomføring av opplegget, og faglærerne hadde veiledningsfunksjon.

Elevene filtet både i to- og tredimensjonal form. Alle lagde masker; et filtflak som ble montert på trepinne og holdt foran ansiktet. Andre flak ble sydd sammen til reinsdyrhode og montert på trestang som elevene holdt i. Med greiner til gevir og et laken rundt seg, ble det en flott reinflokk. Ball eller mus var populært som ekstraarbeid.



Masker. Filtet av elever ved Kåfjord skole



Reinsdyrhode. Filtet av elev ved Kåfjord skole

Hele opplegget ble gjennomført omtrent som planlagt. Elevene ga uttrykk for at de var overrasket over at ull, såpe, varmt vann og bearbeiding med hendene kunne gi slike resultater. Blandet aldersgruppe medførte store pedagogiske utfordringer, antagelig bør en annen gruppedeling vurderes ved senere opplegg. Det hadde vært bedre med sammenhengende arbeid over f.eks. ei uke eller litt mer. Vårt overordnede mål var å styrke kunstoffagene i grunnskolen. Om det lyktes er vanskelig å måle. Det konkrete målet med en forestilling som avslutning, ble vellykket gjennomført. Studentene syntes at prosjektet krevde mye tid og ekstraarbeid, men at det hadde vært verd innsatsen.

### **Eget praktisk skapende arbeid**

Når en gir seg i kast med å synliggjøre ideer, konkretisert i en fysisk representasjon, er det mange komponenter som involveres for å få fram ønsket uttrykk. Man må ha tilgang på egnede materialer, inneha teknisk innsikt og håndverksmessig kompetanse, samt beherske de formale virkemidlene. I arbeidet med komposisjonen, er det mange forhold å ta stilling til underveis. Prosessen er full av overveielser og valg, idet nye ideer og muligheter må vurderes kontinuerlig. Noen løsninger aksepteres mens andre forkastes, dermed oppstår en ny situasjon og et nytt utgangspunkt som krever nye utspill. Og slik fortsetter arbeidsgangen fram til man anser verket for ferdig.

Filtarbeidene mine er skapt med ønske om å prøve ut mange forskjellige inspirasjonskilder, teknikker og arbeidsmåter. Problemfeltet er vidtfaavnende:

*Hva inspirerer meg? Hvordan forløper skapingsprosessen? Hvilke arbeidsmåter eller metoder har jeg benyttet? Har det skjedd noen forandringer eller en utvikling etter hovedfag 1996?*

I dette innlegget velger jeg å rette oppmerksomheten mot to vidt forskjellige inspirasjonskilder og to svært ulike arbeidsmåter:

Filt – inspirert av strikking, med utgangspunkt i en klar ide på forhånd (lineær arbeidsmåte)  
 Filt – inspirert av rester og avklipp, uten en klar ide på forhånd (intuitiv arbeidsmåte)

Til de første teppene hentet jeg inspirasjon fra den tekstile del av kulturarven, nærmere bestemt tofarget mønsterstrikking som vi finner på for eksempel selbuvotter, strømper, Fanakofte eller Setesdalskofte.

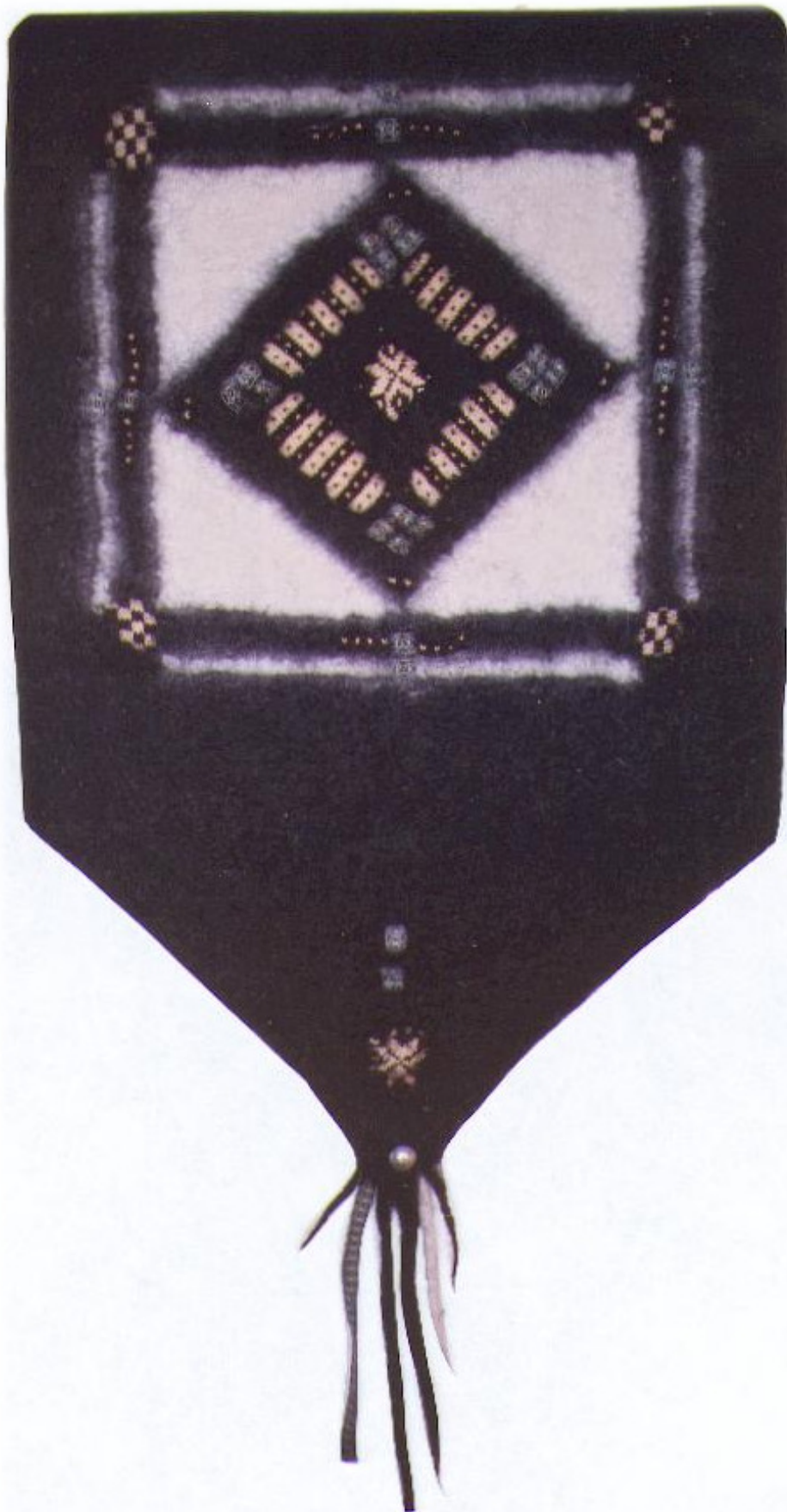
*Hva er det med disse gamle strikkeplaggene som fascinerer meg? Hvorfor og hvordan bruke dem i en ny sammenheng?*

I utgangspunktet var det utforskertrang og nysgjerrighet på teknikk som var drivkraften. Resultatene - uttrykkene - som kom fram når ull og strikking ble filtet sammen, fenget interessen min og appellerte til både følelser og fornuft. Det vekket til live noe kjent og kjært som er nær knyttet til min identitet som nordmann, samt minner om barndommens klesplagg og klassebilder fra 50-åra. Med beundring for fortidig flid og godt håndverk har jeg forsøkt å gripe stemningen i gamle strikkemønster og komponere en meningsfull helhet i en ny sammenheng. En funksjonsendring finner sted, idet bruksformen vott for eksempel blir til en integrert del av et veggteppe. Vottens nye "teppeliv" er dermed en form for gjenbruk, hvilket jeg generelt har sans for. Å strikke nye lapper er utelukket. Det må være utklipp fra brukte plagg, slik at noe av atmosfæren fra levd liv henger ved. Fargebruken er stort sett begrenset til ullas naturlige fargeskala. Ullkvaliteten er forholdsvis grov, slik at uttrykket kan formes litt røft. Teppenes mønster/komposisjon er bygget opp over to forskjellige prinsipper:

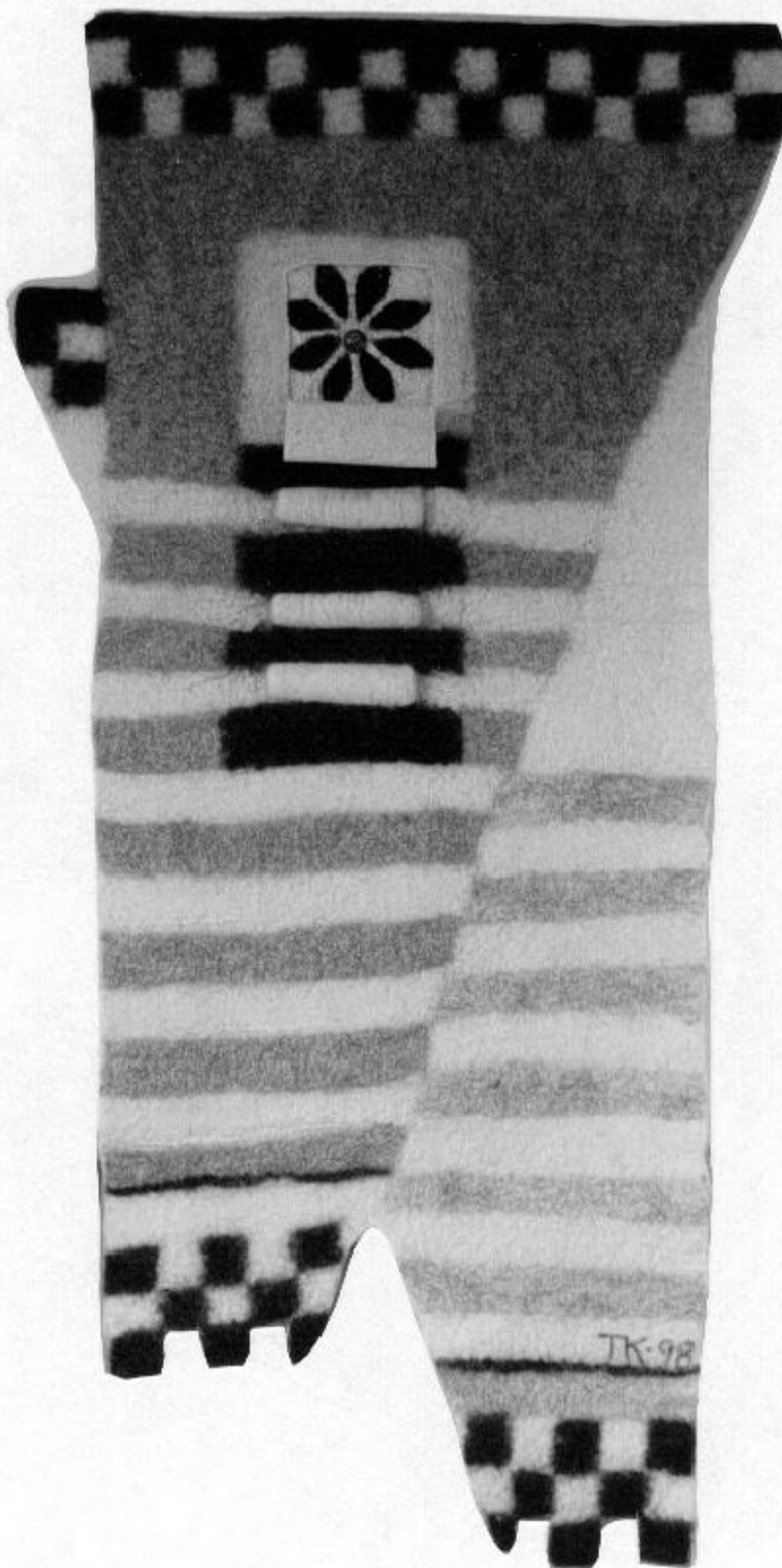
1. *strikkefragmenter* - f.eks. fra en vott, strømpe eller genser plasseres direkte på ulla/filten og integreres i filteprosessen (se foto: "Jeg holder en knapp på deg")
2. *strikkemønsteret* - som sådan - benyttes fritt fabulerende som utgangspunkt for ny komposisjon (se foto: "Fana-fane")

I tilfelle nr.1 er utklippet - strikkefragmentet - retningsgivende for oppbyggingen av komposisjonen. Form, farge og linjer i fragmentet trekkes ut og forsterkes eller dempes ned og eventuelt tilsløres. Dersom de utklippede strikkebitene legges direkte på forfilt eller ull, vil det oppstå en relieffvirkning. Klippekanter er hard og stikker seg for mye fram, og strikkebiten virker "påklistra". Problemet ble løst ved hjelp av tre forskjellige teknikker:

1. *tilsløring* - legge løs ull over kanten og filte.
2. *vindu* - klippe vindu i forfilt og legge strikkefragmentet inni. Filte.
3. *reservasjon* - legge strikkebiten med et reservasjonsmateriale mellom to lag ull eller forfilt. Filte og deretter klippe opp over reservasjonsmaterialet.



"Jeg holder en knapp på deg" 65x100cm . Filtarbeid med integrerte strikkefragmenter.



"Fana-fane" 70x150cm. Filtarbeid inspirert av strikkemønster.

Disse arbeidene inspirert av strikking, vokste fram med utgangspunkt i en klar ide på forhånd, nedtegnet i form av små skisser. Veien videre kunne være å forstørre opp ei av skissene og utføre den nøyaktig i følge planen, eller ta spranget direkte over i materialene og arbeide forholdsvis fritt med større og mindre forandringer etter hvert. I første tilfelle synes jeg at

skissene og arbeidet med ideene er det morsomste, og utføringen i materialene blir noe som må gjøres.....en utholdenhetsprøve der en kjører forholdsvis trygt. Når en ide foreligger på et skisseaktig plan og overføres direkte i materialene, er det mer spennende med rikelig rom for justering og improvisasjon underveis. Selve arbeidsprosessen blir følgelig noe mer utfordrende og variert. Resultatene, for mitt vedkommende, viser i begge tilfeller at det er relativt stort samsvar mellom skissene - planene - og ferdige produkt.

Denne klare sammenhengen mellom ide og produkt finnes ikke når jeg arbeider intuitivt, inspirert av rester og avklipp. Det er en utfordring å se hva en kan få ut av disse restebitene som nærmest "skriker" etter å bli satt sammen. Det er fryktelig spennende å bare begynne, kaste seg uti det ukjente, ikke vite hvor det bærer hen eller ender. Det uforutsigbare fascinerer. Kaoset krever komposisjon, sortering og ordning av farger og former. Gradvis vokser det fram et eller annet - noe - som gir assosiasjoner eller på annen måte leder an veien videre. En mer bevisst arbeidsprosess starter; der form, farge og komposisjon er viktige elementer for oppbyggingen av helheten i bildet. Teppet "Blå natt" er skapt ut fra en slik arbeidsmåte.



"Blå natt" 124x60cm. Filtarbeid inspirert av rester og avklipp.

Denne intuitive arbeidsmåten med utnyttelse av rester og avklipp tiltaler meg av flere årsaker. For det første, *gjenbruksaspektet* appellerer til ressurs sparing og en viss økonomisk frihetsfølelse i arbeidet. For det andre, *metoden* som sådan utfordrer den kreative siden min. Å la «veien bli til mens en går» innebærer usikkerhet og tap av kontroll. Med risiko for overraskelser! Det har vært en stor utfordring for meg å våge sette i gang uten en plan.

## Avslutning

Min måte å bruke gamle strikkemønstre på, er ikke særlig utbredt. Men selve ideen med å benytte kulturarven som inspirasjonskilde vil jeg betegne som høyst vanlig. Mange kunstnere og kunsthåndverkere inspireres av kulturarven og skaper noe nytt, hvor vi tydelig kan se klare forbindelseslinjer til fortida, men med et formspråk som hører til nåtida. I L97 finner vi flere fotos med eksempler på nettopp dette. La meg nevne Ellinor Flor sin Telemarksdrakt i maskinstrikk, med sølje og kniv av Konrad Mehus som tilbehør. (L97 s. 200)



Når det gjelder arbeidsmåten min, så har den forandret seg svært mye. De første årene med en klar ide og nøye planlegging på forhånd, er byttet ut med en intuitiv arbeidsmåte uten en klar ide som utgangspunkt. Jeg mener selv at den totale forandring i arbeidsmåten har vært befriende og berikende for min egen utvikling. Min erfaring i forhold til egen skapende prosess viser at arbeidsmåten varierer alt etter hvilke utgangspunkt eller inspirasjon som setter det hele i gang, idet forskjellige inspirasjonskilder krever ulike arbeidsmåter og ulike tekniske løsninger. Personligheten og temperamentet har antagelig også innflytelse på hvilken arbeidsmåte som tiltaler den enkelte. Det viktigste er ikke metoden, men at man er i stand til å uttrykke det en vil få fram.

Det har skjedd store forandringer på flere områder. Fargebruken har nærmest eksplodert, likeså større variasjon i bruken av ulike materialer og teknikker. Håndverksmessig kvalitetsforbedring er også en positiv utvikling som følge av mer øvelse og større innsikt i tekniske finesser.

Videre vyer, planer? Jeg ønsker først og fremst å skape flere og bedre tepper - utvikle ny kunnskap – til glede for meg selv og forhåpentligvis til nytte for studentene.

**[Dette paperet mangler referanser]**

# Program

## Mandag 26. april 2004

- 09.00 Registrering
- 10.00 Åpning av konferansen
- 10.30 **Vet vi ikke nok? Hva bør forskere i lærerutdanningen forske på**  
v/ direktør Gudmund Hernes, UNESCO/ International Institute for Educational Planning, Paris
- 11.30 Kaffe
- 12.00 **Parallele sesjoner/ forskerverksted**
- 14.00 Lunsj
- 15.00 **Klasserommets status som forskningsobjekt i lærerutdanninga**  
v/ førsteamanuensis Kirsti Klette, Universitetet i Oslo
- 15.45 Praktisk informasjon
- 16.00 **Parallele sesjoner/ forskerverksted**
- 18.00 Slutt for dagen
- 20.00 Festmiddag

## Tirsdag 27. april 2004

- 09.00 God morgen
- 09.15 **Research and mathematics teaching development: principles, processes, practices and practitioners**, v/ professor Barbara Jaworski, Høgskolen i Agder og Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning
- 10.00 **Parallele sesjoner / forskerverksted**
- 11.00 Kaffe / utsjekking
- 11.30 **Parallele sesjoner / forskerverksted**
- 13.00 **Lärarkompetens i postmoderna tider - en ny praktik**  
v/ professor Tomas Kroksmark, Universitetet i Jönköping
- 14.00 **Det er brukerne som er viktigst - hva trenger vi på skolen fra forskerne?**  
v/ rektor Elin Bonde, Ringstadbekk skole
- 14.30 Lunsj / Avreise

## Temaer/kategorier for parallelle sesjoner:

### Mandag 26. april:

<b>12.00 - 14.00:</b>	<b>A1</b> Profesjonsforskning	<b>A2</b> Klasseromsforskning	<b>A3</b> Vurdering og kvalitetsutvikling	<b>A4</b> Workshop 1: Den reflekterte praktiker	
<b>Leder</b>	TORLAUG L. HOEL	HELG FOTTLAND	GUNN IMSEN	PETER VAN MARION	
<b>Innlegg</b>	Løfsnes, Elsa Karlsen, Geir Bratholm, Berit og Tholin, Kristin Eikseth, Astrid	Krumsvik, Rune Kleve, Bodil Danielsen, Solfrid	Riksaasen, Rita Hoveid, Marit Hoveid, Halvor Schjelvaag, Randi og Bertheussen, Birger og Frostad, Per	Ramberg, Per Hestnes, Hæge van Marion, Peter	
<b>16.00 - 18.00:</b>	<b>B1</b> Profesjonsforskning	<b>B2</b> Fag- og yrkesdidaktikk	<b>B3</b> Studenten som deltaker	<b>B4</b> Partnerskap og samarbeid	<b>B5</b> Workshop 2 Samspill og læring i L97
<b>Leder</b>	GUSTAV KARLSEN	KITT LYNGSNES	PER RAMBERG	CARL F. DONS, SVEIN-OTTO SKJÆRVOLD	HELG FOTTLAND
<b>Innlegg</b>	Karlsen, Gustav Garm, Ninna Mathisen, Kari Groven, Berit	Lyngsnes, Kitt Smidt, Jon Nyrnes, Aslaug Skarpeid, Jon	Longva, Kari P. Grøteig, Liv Glein, Jarl Ove Lorentzen, Rutt T.	Dons, Carl F. og Skjærvold, Svein-Otto Aunet, Per Lauglo, Harald Fooladi, Erik	Imsen, Gunn Matre, Synnøve og Fottland, Helg

### Tirsdag 27. april 2004:

<b>10.00 - 11.00:</b>	<b>C1</b> Profesjonsforskning	<b>C2</b> Fag- og yrkesdidaktikk	<b>C3</b> Vurdering og kvalitetsutvikling	<b>C4</b> Vurdering og kvalitetsutvikling
<b>Leder</b>	GUSTAV KARLSEN	ASLAUG NYRNES	FRODE SØBSTAD	ANNE REINERTSEN
<b>Innlegg</b>	Sjøhelle, Dagrún K. Moen, Bente og Lund, Anne B.	Frisch, Nina Scott Eriksson, Anitha	Berg, Kari Lindquist, Hein og Palm, Kirsten	Hestnes, Hæge Grythe, Jon
<b>11.30 - 13.00</b>	<b>D1</b> Klasseromsforskning	<b>D2</b> Fag- og yrkesdidaktikk	<b>D3</b> Vurdering og kvalitetsutvikling	<b>D4</b> Åpen kategori
<b>Leder</b>	SYNNØVE MATRE	FRODE RØNNING	FRODE SØBSTAD	ASLAUG NYRNES
<b>Innlegg</b>	Ilsaas, Tove Sæbø, Aud B. og Lyngstad, Mette B.	Rønning, Frode Hansen, Cathrine Valdermo, Odd og Bakken, Kari S	Søbstad, Frode Fjeldavli, Aida Schei, Sølvi H.	Frenning, Ingrid Kvalvåg, Turid Aasland, Bjørn og Hagen, Torodd

## Forfatterregister – publiserte paper

Berg, Kari	290
Bratholm, Berit	29
Danielsen, Solfrid S.	84
Dons, Carl Fredrik	205
Eikseth, Astrid Grude	39
Eriksson, Anitha	280
Fooladi, Erik	225
Fottland, Helg	234
Frenning, Ingrid	389
Frisch, Nina Scott	265
Garm, Ninna	122
Glein, Jarl Ove	184
Groven, Berit	145
Grythe, Jon	341
Grøteig, Liv	176
Hansen, Cathrine	365
Hestnes, Hæge	312
Hoveid, Halvor	106, 115
Hoveid, Marit Honerød	106
Jaworski, Barbara	2
Karlsen, Geir	18
Kleve, Bodil	74
Krumsvik, Rune	52
Kvalvåg, Turid	395
Lauglo, Harald	217
Lindquist, Hein	303
Longva, Kari Pauline	170
Lorentzen, Rutt Trøite	194
Lund, Anne Bonnevie	246
Lyngstad, Mette Bøe	350
Løfsnes, Elsa	10
Mathisen, Kari	134
Matre, Synnøve	234
Moen, Bente Bolme	246
Palm, Kirsten	303
Riksaasen, Rita	95
Rønning, Frode	359
Schei, Sølvi Hessen	381
Sjøhelle, Dagrund Kibsgaard	254
Skarpeid, Jon	163
Skjærvold, Svein Otto	205
Smidt, Jon	151
Sæbø, Aud Berggraf	350
Sætveit, Beathe	280
Søbstad, Frode	375
Tholin, Kristin Rydjord	29