

Uniped, årgang 35, 2/2012, side 43–53

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

Kirsten E. Thorsen
Høgskolelektor i pedagogikk (1. lektorstipendiat)

LUI Høgskolen i Oslo og Akershus
kirsten.thorsen@hioa.no

Læringsaktiviteter og profesjonsorientering – et utviklingsarbeid i ny grunnskolelærerutdanning

«Jeg ser hvor det bærer hen ... etter hvert ser jeg koblingene komme ...»

Sammendrag

Denne artikkelen har utgangspunkt i en studie knyttet til ulike arbeidsformer i faget pedagogikk og elevkunnskap i lærerutdanningen. Formålet med artikkelen er å drøfte hvordan studentaktive læringsformer kan gi ulike inntak til kunnskapsinnholdet i faget og bidra til profesjonsforståelse. Innledningsvis presenteres relevant forskning som belyser forhold mellom teori og praksis i profesjonsutdanninger. Deretter beskrives tre ulike arbeidsformer som studien har fokus på. Arbeidsformene gjennomføres i en klasse første studieår i den nye grunnskolelærerutdanningen for 5.–10. trinn. Studentenes erfaringer med arbeidsformene er dokumentert i vurderingslogger. I tillegg er det gjennomført dybdeintervju med et utvalg studenter. Analyse av data har utgangspunkt i Kvaales fortolkingskontekster: selvfølgelig, kritisk (common sense) og teoretisk forståelse (Kvale, 2009).

Innledning

Nye grunnskolelærerutdanninger i Norge er fra høsten 2010 delt inn i to ulike løp for henholdsvis 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. Nasjonale føringer stiller krav til at utdanningene skal bidra til økt profesjonsforståelse, og et nytt og utvidet pedagogikkfag – pedagogikk og elevkunnskap – er etablert for å være det overordnede profesjonsfaget i samarbeid med andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2010). Profesjonsrettingen skal blant annet ivaretas gjennom «[...] en nær kobling mellom innhold og arbeidsmåter i pedagogikk og elevkunnskap og praksisopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 16). Når nærhet til profesjonen nå settes på dagsordenen, må det forstås blant annet på bakgrunn av NOKUT-evalueringen som reiser kritikk mot en manglende sammenheng mellom pedagogikkfaget i utdanningen

og praktiske yrkesoppgaver: «Generelt synes fagets tilknytning til praksisfeltet å være uklar» (NOKUT, 2006, s. 55).

I et pågående utviklingsprosjekt har jeg prøvd ut ulike læringsaktiviteter knyttet til faget pedagogikk og elevkunnskap. Studien er blitt gjennomført i en klasse første studieår i 5.–10.-utdanningen i løpet av første semester, og studentenes erfaringer er blitt dokumentert ved loggskrivning og intervju. Læringsaktivitetene er integrert i tre ulike undervisningsopplegg: *undervisningsøvelse*, *observasjon av klasseledelse* og *profesjonsseminar*. Felles for de tre undervisningsoppleggene er at de krever aktiv studentdeltakelse og har relasjon til profesjonsoppgaver.

Spenningsforholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen blir ofte omtalt på en forenklet måte som misforhold mellom teori og praksis, med henvisning til svak sammenheng mellom *kunnskapsinnholdet* i fagene og praktiske yrkesoppgaver (f.eks. Damsgaard & Heggen, 2010; NOKUT, 2006). I denne artikkelen vil jeg utfordre dette perspektivet ved å se på hvordan *samspill mellom kunnskapsinnhold og læringsformer* i pedagogikkfaget kan skape gode læringsprosesser og bidra til utvikling av profesjonskompetanse.

Forskning om teori og praksis i profesjonsutdanninger

Teori og praksis er et komplementært forhold. Teorier er generelle og beskrivende, og kan fungere som en forståelsesramme for praktiske situasjoner (f.eks. Jank & Meyer, 1997; Bronäs, 2006). Praksis er konkrete handlinger i spesifikke kontekster og kan ikke generaliseres. Integrering av teori og praksis som vilkår for utvikling av yrkeskompetanse i profesjonsutdanninger er dermed et gjentakende tema i ulik profesjonsforskning. utfordringer er knyttet til hvordan man kan skape de gode *forbindelseslinjene* slik at teori kan gi mening for praksis.

En sammenlignende studie mellom sykepleier-, sosialarbeider- og lærerutdanninger i ulike stadier av utdanningene (StudDataprojektet) viser at lærerstudenter er de som vurderer en svakest sammenheng mellom studiet og den framtidige profesjonen (Heggen, 2008a). Dette til tross for at de vurderer lærerkvaliteten mest positivt. Det kan bety at undervisningen i fagene ikke bidrar til å skape sammenhenger mellom utdanningsinnhold og praktiske yrkessituasjoner.

En tydeligere profesjonsretting av utdanningen stiller krav til at meningsfulle sammenhenger også skapes i læringssituasjoner i utdanningen, og ikke bare i studentenes praksis. Det handler om teori i praksis og om praksis i teori. I denne sammenheng peker Smedby på at forutsetninger for yrkesrelevans er at «teoretiske og praktiske aspekter ved det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget læres både i de delene av studiet som foregår på utdanningsinstitusjonene og i de delene som foregår ute i praksis» (Smedby, 2010, s. 106).

I et forsøk på å anerkjenne både teoretisk og praktisk kunnskap som grunnlag for profesjonskvalifisering, beskriver Grimen (2008) sammenhengene mellom kunnskapsfeltene med begrepet «praktiske synteser» «der forskjellige brokker av kunnskap er satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler i yrkesutøvelsen forstått som en praktisk helhet eller enhet» (Grimen, 2008, s. 74). Ut fra en slik forståelse blir kunnskapsinnholdet i profesjonsutdanninger relevant og verdifullt for studenten i kobling med praktiske yrkessituasjoner.

Bruk av «caser» som undervisningsmetode kan være én innfallsvinkel til praksis i teori. Casemetodikk kan plasseres innenfor et situert læringsperspektiv der læring skjer i samspill i samhandling og i samspill med konteksten den lærende befinner seg i (Lave & Wenger, 2005). Casemetoden er basert på analyse og drøfting på bakgrunn av beskrivelser av praktiske yrkessituasjoner. Bronäs (2006) hevder at ved å bruke varierte situasjonsbeskrivelser inn i undervisningen i lærerutdanningen, kontekstualiseres generelle teorier når teori knyttes til praktiske situasjoner. Schulman (1992) beskriver casemetodikk som et direkte bindeledd mellom pedagogisk teori og praksis ved å hevde at arbeidsformer som tar utgangspunkt i konkrete situasjoner transformerer pedagogisk teori til strategisk praktisk kunnskap.

En reflekterende arbeidsmåte kan være et annet forbindelsesledd mellom teori og praksis. Schøn har som utgangspunkt at refleksjon gir mening når den er knyttet til praktisk handling. Dimensjonene «reflection in action» og «reflection on action» beskriver den reflekterte praktiker både i selve handlingssituasjonen og i et distansert forhold til situasjonen (Schøn, 1987). Refleksjon i lærerutdanningen kan i et slikt perspektiv kobles til studentenes egne erfaringer fra praksis, enten i fast planlagt veiledet praksis eller praksisrelaterede undervisningsopplegg.

Jank og Meyer (1997) har et annet utgangspunkt ved å knytte refleksjonsbegrepet til teoretisk kunnskap. Generelle teorier kan være både abstrakte og omfattende. Å problematisere og reflektere over teori kan bidra til å utvide studentenes bevissthet. Teoretisk kunnskap kan således ha en kritisk funksjon i forhold til konkrete krav som stilles i en yrkessituasjon. Når generelle begrep får en personlig mening, kan de ha relevans i forhold til å vurdere ulike handlingsperspektiver i praksis.

Eraut (2004) skiller mellom to ulike kunnskapsformer – *kulturell* og *personlig kunnskap* – som en utfordring i profesjonsutviklingen. Den kulturelle kunnskapen refererer til kunnskapsinnholdet i utdanningen som kan gi mening i den sosiale konteksten den læres, men som er lite overførbart til yrkesfeltet. Et bindeledd i overføringsprosessen vil imidlertid være å ta utgangspunkt i studentens personlige kunnskap. Den personlige kunnskapen kan forstås som førforestillinger og personlige erfaringer med yrket som studenten bringer med seg inn i utdanningen. Læringsprosesser med utgangspunkt i studentenes egne erfaringer og forestillinger om yrket vil kunne bidra til at den kulturelle kunnskapen kan bli meningsfull og yrkesrelevant for studenten. I tråd med et slikt perspektiv, peker Heggen (2010) på at fokus på studentens identitet og biografi i profesjonsutdanningen vil være et sentralt element i utviklingen av en personlig, profesjonell identitet.

Beskrivelse av tre undervisningsopplegg

5.–10.-utdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) er organisert med høy fagkonsentrasjon første studieår. Studentene velger 45 studiepoeng i et av studiefagene norsk, engelsk eller matematikk, og har parallelt med det 15 studiepoeng pedagogikk og elevkunnskap. Undervisningsoppleggene jeg viser til er alle tematisk knyttet opp mot hovedemnet i pedagogikkfaget det første studieåret: «Læreren og lærerens oppgaver i klasserommet». Fagorganiseringen gir gode betingelser for å knytte pedagogiskfaglige temaer opp mot fagdidaktiske perspektiver i det aktuelle studiefaget. Felles for undervisningsoppleggene er at de

er arbeidskrav som krever godkjenning for å kunne framstille seg til endelig eksamen i faget, og dermed skapes en forpliktelse gjennom krav om obligatorisk deltakelse.

Undervisningsøvelse

I dette undervisningsopplegget arbeider studentene i praksisgrupper, og læringsoppgavene er knyttet til temaene planlegging av undervisning og klasseledelse. Studentgruppene skal konstruere en tenkt situasjon i klassen som de skal ha veiledet praksis i. Med utgangspunkt i didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978) skal de utarbeide en undervisningsplan. Innholdet og fagdidaktiske vurderinger skal ha utgangspunkt i studiefaget, i dette tilfellet matematikk. På bakgrunn av undervisningsplanen utarbeides en skisse for praktisk gjennomføring av timen. Skissen skal ha utgangspunkt i prinsipper for klasseledelse.

I andre del av opplegget gjennomfører studentgruppene oppstarten av timen i ca. 15 minutter. Ved gjennomføringen er lærere i begge fag og resten av studentgruppa tilskuere. Både lærere og studenter gir muntlige tilbakemeldinger på framføringen. Lærer i pedagogikk og elevkunnskap gir skriftlig tilbakemelding på undervisningsplanen.

Observasjon av klasseledelse

I tilknytning til temaene «observasjon» og «klasseledelse», skal studentene – organisert i praksisgrupper – utvikle et fagnotat om klasseledelse. Oppgaven krever at studentene i forkant observerer hvordan praksislærer leder elevenes læring i en matematikktime. Studentene gjør individuelle observasjoner av den samme undervisningstimen, og med utgangspunkt i den enkeltes observasjonsnotater drøfter gruppa funnene sine med hverandre og den aktuelle læreren. I fagnotatet skal studentene gjøre rede for og reflektere over bruk av observasjon som metode. For øvrig skal fagnotatet drøfte problemstillinger knyttet til klasseledelse med bakgrunn i pensumlitteratur og studentenes egne observasjoner.

Profesjonsseminar

Innholdstemaene i pedagogikk og elevkunnskap skal ha fokus i veiledet praksis. I et seminar i forlengelsen av første del av veiledet praksis, drøfter studentene hvordan de opplever sammenhengene mellom lærings erfaringer i undervisningen i pedagogikk og elevkunnskap og i praksis. Den enkelte student skal også legge fram en vurdering av egenutvikling med utgangspunkt i tidligere erfaringer og framtidige forventninger til yrket. Seminaret er organisert i tre faser. I første fase er det diskusjon i praksisgrupper, der man formulerer problemstillinger som er knyttet til felles erfarte faglige utfordringer i praksis. I andre fase drøftes erfaringer i tverrgrupper, og her legger også den enkelte student fram vurdering av egen profesjonsutvikling. I tredje fase legger tverrgruppene fram en valgt problemstilling til drøfting i plenum.

Metodisk tilnærming

Utviklingsarbeidet har utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *På hvilken måte kan studentaktive arbeidsformer være et bindeledd mellom teori (som kunnskapsinnhold) og praksis, og bidra til utvikling av profesjonell kompetanse?* For å finne svar på spørsmålet, har jeg vært

interessert i å kartlegge hvordan studentene vurderer sine egne læringserfaringer i forhold til de spesifikke undervisningsoppleggene. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å gripe opplevelsesmessige aspekter ved studentenes opplevelser (Kvale, 2009). Datagrunnlaget er vurderingslogger samt halvstrukturerte intervju. 40 studenter i en klasse har skrevet logger og åtte tilfeldig utvalgte studenter i samme klasse har deltatt i halvstrukturerte intervjuer. Intervjuene ble gjennomført for å få mer utdypende og detaljert informasjon. Undervisningsoppleggene ble gjennomført over ett semester, og datainnsamlingen ble foretatt mot slutten av semesteret etter at oppleggene var gjennomført.

I vurderingsloggen gir studentene en skriftlig vurdering av de tre ulike undervisningsoppleggene hver for seg. Spørsmålene som skal besvares er hvordan de opplever at læringsformene har bidratt i deres læringsprosess, hva de opplever har vært spesielt lærerikt og hva de opplever som lite relevant. Et generelt spørsmål er knyttet til hvordan de opplever at teori og forskning har bidratt i utviklingen av yrkeskompetansen. Intervjuene har utgangspunkt i spørsmålene som ble stilt i loggene, men i intervjusituasjonen hadde jeg mulighet til å be om grundigere beskrivelser og komme med oppfølgingsspørsmål underveis.

Strukturering av data var en trinnvis prosess. De enkelte undervisningsoppleggene utgjorde hovedkategorier med sammenfatning av relevant tekst fra logger og intervju. Innenfor hver av kategoriene (undervisningsoppleggene) søkte jeg så etter temaer som kunne beskrive hva studentene opplevde som lærerikt og hva de hadde kritiske kommentarer til. I neste fase søkte jeg etter *felles* temaer for arbeidsformene som kan forklare at de kan være bidrag til læring og kompetanseutvikling til læreryrket. Jeg har vært inspirert av en temaanalytisk tilnærming til dataene, der man i tredje fase anbefaler: «Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme» (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Analyseprosessen kan videre beskrives i forhold til Kvales tre fortolkingskontekster (Kvale, 2009) – selvforståelse, kritisk (common sense) og teoretisk forståelse – en prosess som for øvrig gjenspeiles i måten jeg videre strukturerer artikkelen på. Selvforståelse kommer til uttrykk under avsnittet om studentenes vurdering ved at jeg presenterer sammenfatning og eksempler på utsagn fra informantene. I drøftingsdelen går jeg utenom informantenes selvforståelse og veksler mellom en generell kritisk og en teoriforankret fortolkning.

Studentenes vurderinger

Resultatene fra undersøkelsen er generelt positive, og peker på at studentenes erfaringer er at de opplever sammenheng mellom innhold i undervisningen og praktiske yrkesoppgaver og at de får læringserfaringer som er relevante for yrket de utdanner seg til. To generelle kommentarer til undervisningsoppleggene gir uttrykk for dette: «Har vært veldig nyttig å knytte til praktiske situasjoner, ellers ville jeg tenkt at ped hadde vært tørt» (logg); «Dette vil jeg ha bruk for som lærer» (logg). Det å selv være aktiv i læringsprosessen, bidrar til engasjement, interesse og ikke minst at det blir morsomt å arbeide med faget. Læringsaktivitetene blir av mange beskrevet med adjektiver som «morsomme», «fengende», «kreative» og «interessante».

I den følgende oppsummeringen av resultatene blir kommentarer knyttet til det enkelte

undervisningsopplegget trukket inn for å eksemplifisere. Utsagnene er kodet med «logg» for utsagn hentet fra loggtekster og «intervju 1–8» for utsagn fra intervju.

Undervisningsøvelsen

Vurderinger av dette undervisningsopplegget viser at mange ikke har erfaring med å planlegge undervisning, og at de derfor syntes det var nyttig å ha en didaktisk modell som grunnlag. Ingen kommenterer spesifikke fagdidaktiske overveielser i planleggingsprosessen. Det kommer særlig til uttrykk at når man planlegger for en tenkt praktisk situasjon, bidrar det til en utvidet forståelse ved at man på forhånd tenker gjennom alt det *uforutsette* som kan skje: «Simulere ... da vil man jo gjøre det vanskelig for seg selv, når man tenker gjennom alt som kan skje» (logg). Flere kommenterer at det gir god mening når innholdet i undervisningen knyttes til *situasjoner* som oppleves som realistiske: «[...] rettet mot det vi skulle gjøre – vi brukte forelesningene og knyttet til den virkelige verden» (logg); «[...] vi kunne trekke inn pensum i praktiske oppgaver» (logg).

Det å skulle prestere noe overfor et publikum, blir omtalt som en krevende oppgave. Opplegget omtales av flere som øvelse og lek, men til tross for det kommer det tydelig fram at dette er en situasjon som tas på alvor og som det er viktig å prestere i. «Å skulle framføre noe for andre var nervepirrende, en prestasjonssituasjon, men sånn er vel yrket» (intervju 1); «[...] skummelt med framføring, men morsomt å utfolde seg» (logg). Til tross for at begrep som «skummel», «nervøs» og lignende går igjen i kommentarene, er det kun ett utsagn (logg) som gir uttrykk for at øvelsen ikke bidrar til økt læringsutbytte.

Selve undervisningsøvelsen blir videre omtalt som en annerledes måte å lære på i motsetning til å lytte, lese og skrive, og blir beskrevet med ord som «morsom», «gøy» og «motive-rende». Læring knyttes til det å selv være aktiv i en prosess:

«Greit før vi skulle i praksis. Vet at det er lek, funket greit, levde oss inn i det ... får jo prøvd det du lærer, lettere å huske det fordi du har måttet gjøre det selv, da oppdager du det du kan gjøre feil. Noen ganger kan man ikke bare fortelle meg – jeg må gjøre erfaringer selv.»
(Intervju 7)

Flere påpeker også viktigheten av at framtidige lærere må få muligheten til å øve seg på muntlige ferdigheter.

Observasjonsoppgave om klasseledelse

Vurderingen av dette undervisningsopplegget er knyttet mer til selve observasjonsarbeidet enn skriveoppgaven i etterkant. Studentene opplever det som nyttig å ha lært om observasjon som metode før de gjør observasjonsoppgaven. Det vises både til det som har vært fokusert i undervisningen og til pensum. «Det at vi lærte om observasjon i timene, gjorde at vi så på alt som skjedde ...» (logg). «Det var fint å knytte til pensum om observasjon» (logg). Det som blir betraktet som mest nyttig i forhold til observasjonsoppgaven, er å lære seg å beskrive handlinger før man vurderer tiltak. Observasjonsoppgave knyttet til et konkret tema i undervisningen bidrar til opplevelse av sammenheng mellom teori og praksis, mellom innholds-

temaet klasseledelse og lærerens praktiske arbeid i klasserommet: «Mens vi hadde det friskt i minne, kom vi ut i praksis og så det – ja, det var sånn det var. Så snart du får den reelle konteksten, vil det fortere feste seg. Når jeg observerte, reflekterte jeg over det jeg hadde lært – nyttig å se teori praksis» (intervju 5).

Flere av uttalelsene gir imidlertid uttrykk for at de har hatt et kritisk blikk på læreren som klasseleder, og observasjonene bidro til tanker om hvordan ting kunne vært gjort annerledes: «Lærte hva jeg ikke skal gjøre» (logg); «Vi så ting som læreren ikke så, og det snakket vi om etterpå» (intervju 4). Refleksjonsprosesser i gruppa i etterkant av observasjon blir omtalt som positive når gruppa har hatt ulike fokus for observasjon. Videre kommer det generelt til uttrykk at diskusjoner blir meningsfulle når de bygger på erfaringer fra praksisfeltet. «Nyttig fordi vi hadde sett det i virkeligheten og kunne knytte det til det vi hadde lært» (logg).

Profesjonsseminar

Det er utelukkende positive kommentarer til arbeidsformen. Det vurderes som spesielt lærerikt å komme sammen og dele erfaringer på tvers av gruppene man har arbeidet med i praksis: «Noe av det morsomste og produktive klassen har gjort sammen, for vi hadde jobbet hver for oss. Komme sammen og kunne snakke om det vi hadde funnet ut. Lærer mye av diskusjoner – passer meg perfekt» (intervju 4). Flere peker på at det var overraskende og interessant å oppleve at studenter hadde ulike erfaringer, at skoler og praksislærere var forskjellige og at det er ulike måter å håndtere praktiske oppgaver på.

Forholdet mellom teori og praksis er et sentralt tema også i tilknytning til dette undervisningsopplegget. Det er meningsfullt å drøfte egne praksiserfaringer med andre i forhold til pedagogisk teori: «Fikk analysert situasjoner vi hadde vært i i praksis» (intervju 4); «[...] jeg koblet erfaringene på begreper» (logg); «I situasjoner i praksis glemte jeg teorien, men nå – da kom det – teorien» (logg). Det kommer også generelt til uttrykk at det er positivt å kunne snakke om personlige erfaringer med andre. Dette blir knyttet til uttrykk som «lært mer om meg selv» og «blitt mer bevisst på rollen».

Drøfting

Resultatene fra denne begrensede undersøkelsen peker på at ulike studentaktive arbeidsformer i pedagogikkfaget bidrar til engasjement og interesse. Studentene opplever sammenheng mellom temaer i undervisningen og praktiske yrkesoppgaver og at de får læringserfaringer som er relevante for yrket de utdanner seg til. Læringsaktivitetene generelt kjennetegnes ved samhandling og språklig aktivitet mellom studentene og kan knyttes til en sosiokulturell forståelse av læring. To spesifikke temaer utkrystalliserer seg i studentenes vurderinger som felles for læringsaktivitetene: *praktiske situasjoner* og *yrkesoppgaver*. I drøftingen tar jeg utgangspunkt i disse felles kjennetegnene og drøfter arbeidsformene i forhold til teori og forskning om læring i profesjonssammenheng. Avslutningsvis løfter jeg fram utfordringer i forhold til videre utvikling av nye grunnskoleutdanninger.

Praktiske situasjoner

De ulike arbeidsformene kjennetegnes ved at de er koblet til spesifikke praktiske situasjoner, og det er gjennomgående i materialet at det er nettopp de konkrete situasjonene som bidrar til at lærestoffet blir meningsfullt. Ved planlegging og gjennomføring av en undervisningsøvelse tas det utgangspunkt i en hypotetisk situasjon. I observasjonsoppgaven «klasseledelse» er studentene til stede og observerer i en klasseromssituasjon, og i profesjonsseminaret drøfter studentene faglige temaer med utgangspunkt i konkrete situasjoner fra sin egen praksis. I et situert læringsperspektiv forstås læring som en prosess knyttet til en konkret kontekst (Lave og Wenger, 2005), og læringsaktiviteter som tar utgangspunkt både i autentiske og hypotetiske situasjoner kan kobles til en slik forståelse. Kontekstualisering bidrar til at generell og abstrakt kunnskap gir mening (Lave & Wenger, 2005; Eraut, 2004; Shulman, 1992).

Mens tradisjonelle læringsformer som å lytte, lese og skrive har hatt solid fotfeste i norsk lærerutdanning, har bruk av caser vært mye anvendt i amerikansk lærerutdanning (Shulman, 1992). Caser er narrativer, historier eller et sett av hendelser som er knyttet til spesifikke kontekster og som kan presenteres som en fortelling, tekst eller en film som utgangspunkt for pedagogiske refleksjon. Det er relevant å knytte alle arbeidsformene i prosjektet til casemetodikk ved at jeg velger å definere studentenes egne observasjoner og erfaringer fra praksis som «autentiske caser». Det at studentene selv har vært til stede i klasserommet og at de har hatt ulike fokus og ulike briller på, gir gode betingelser for en rik og nyansert beskrivelse av en situasjon.

Shulman (1992) omtaler casemetoden som mulighetenes metode nettopp fordi den ikke inviterer til *den rette løsningen*, men snarere *de mange alternativene* – en tilnærming som kan bidra til metakognisjon og et utvidet perspektiv. Med utgangspunkt i de konkrete situasjonene, drøfter studentene ulike handlingsalternativer, og det blir gitt uttrykk for at teorien gir mening når den knyttes til praktisk handling: «Jeg ble usikker når jeg møtte en pedagogisk tenkemåte (teori) – for jeg tenker på en annen måte – men tanken blir annerledes når den blir kobla til situasjoner – direkte kobling» (intervju 3). Jank og Meyer (1997) peker på at refleksjon kan fungere som forbindelsesleddet mellom praksis og teori. En reflekterende arbeidsmåte kan utvikle studentenes evne til å analysere og vurdere ulike praktiske handlingsalternativer og på den måten bidra i utviklingen av yrkeskompetanse. I forbindelse med observasjonsoppgaven gir studentene uttrykk av å ha et kritisk blikk på lærerens klasseledelse når de gir uttrykk for å ha observert hva som *ikke* fungerer i klasseledelse. Studentenes utgangspunkt før observasjonen er forskningsbasert kunnskap som de har tilegnet seg gjennom pensumlitteratur og forelesninger. I møte med praksis observerer de en lærers praktiske handlinger og teorigrunnlaget bidrar til et kritisk blikk.

Profesjonsoppgaver

Shulman viser til at bruk av caser i undervisningen bidrar til profesjonell tenkning:

«By presenting realistic problems to students, and asking them to respond as if they were

mature members of the profession, the discipline, or the policy community, casemethods are seen as providing opportunities to practice «thinking like» a professional.» (Shulman, 1992, s. 7)

Arbeidsformene er alle knyttet til profesjonell yrkesutøvelse, der studentene bruker språk om og reflekterer over yrkesoppgaver. I undervisningsøvelsen øver de seg på å planlegge en konkret undervisning og å opptre som lærere. I dette undervisningsopplegget er det selve gjennomføringen som blir vurdert som mest lærerrik, og arbeidsformen kan sammenlignes med et rollespill der man trår inn i fiktive roller med rom for dramatisering og improvisasjon (Bjørshol, 1994).

Øvelsen gir assosiasjoner til yrkesrollen, og studentene opplever med skrekkblandet fryd at de øver seg på å være lærere. En slik type situasjonstrening var innslag i lærerutdanningen i Norge på 1970-tallet, men har ikke vært tema i de siste tiårenes rammeplaner (Kleven, 2008). Mens andre profesjonsutdanninger har internpraksis på campus i form av læringsoppgaver i «klinikk» og «lab» eller på øvingspost (Grønn, 2010), stiller lærerutdanningen ikke krav til slike praksisøvinger. Når utdanningen nå stiller krav til profesjonsretting og læringsutbytte i form av lærerferdigheter, er det relevant at ulike typer ferdighetstrening integreres i undervisningsformer i pedagogikkfaget, og ikke bare tillegges perioder med veiledet praksis i grunnskolen.

Undersøkelsen viser at observasjonsoppgaver i tilknytning til undervisningstema bidrar til økt yrkesforståelse. Intensjonen med oppgaven er at studentene skal anvende observasjon som forskningsmetode og hente inn informasjon om klasseledelse som grunnlag for teoretisk drøfting i et fagnotat. Studentenes vurderinger viser at jo, de har lært noe om forskningsmetode, men svært mange svarer at de har lært at systematisk observasjon er et viktig redskap i *yrkesutøvelsen* (Bisgaard, 1999; Damsgaard, 2003). Det har vært nyttig å øve seg på å observere og beskrive det de ser som grunnlag for å tenke alternative handlinger i klasserommet. Observasjonsoppgaven har gitt trening i praktisk lærerarbeid, og er i et slikt perspektiv et eksempel på hvordan arbeidsformer i pedagogikkfaget kan ivareta ferdighetstrening i forhold til profesjonsutvikling.

I profesjonsseminaret blir det lagt vekt på at situasjoner fra praksis skal relateres til teori og drøftes med utgangspunkt i tidligere erfaringer og forventninger til yrket. Studentene opplever at dette er en positiv prosess, og at den bidrar både til større innsikt i sammenheng mellom pedagogisk teori og praksis og at de får korrigert sin førforståelse i samspill med andre: «Når jeg snakker med andre om mine tanker og erfaringer, er det viktig at jeg får silt ut i hodet mitt det som er bra» (intervju 2). Erauts begrep om personlig kunnskap rommer erfaringer, forventninger og hverdagskunnskap om profesjonen (Eraut, 2002). Han peker på at utvikling av yrkeskompetansen vil skje i spenningen mellom denne og den akademiske kunnskapen utdanningen tilbyr. Heggen (2010) peker på at det å få uttrykke egne erfaringer er en forutsetning for utvikling av en yrkesrolle samt at profesjonsstudier i større grad må integrere prosesser som gir studentene vilkår for «[...] å forhandle om og videreutvikle sine egne perspektiv på seg sjølv som yrkesutøver, bygd på sine tidlegare sosiale og kulturelle erfaringar» (Heggen, 2010, s. 179).

Avslutning

Lærerutdanningen fram til i dag kan beskrives blant annet ved det Heggen (2010) omtaler som en kognitivistisk modell for læring. Lærernes tilbud til studentene kjennetegnes ved «overleveringer» av definert kunnskapsinnhold. Studentene tilegner seg kunnskapen med eksamen som første mål, for deretter å anvende kunnskapen i profesjonen. Virkeligheten ved de enkelte lærerutdanningsinstitusjonene er nok mer nyansert enn dette bildet, men nye grunnskolelærerutdanninger står utvilsomt overfor store utfordringer med hensyn til å realisere kravene om profesjonsretting av utdanningen.

Mitt utviklingsprosjekt er et forsøk på å imøtekomme disse kravene ved å studere hvordan spesifikke læringsaktiviteter kan være en nøkkel til meningsfulle sammenhenger mellom teori og praksis (jfr. Grimen, 2010). Integrering av slike typer læringsaktiviteter som fast innslag i undervisningen vil imidlertid kreve «annerledestenking» både med hensyn til fleksibel organisering av undervisningen og ikke minst lærerutdanneres rolle i studentenes læringsarbeid.

Læringsaktivitetene som er blitt prøvd ut i dette prosjektet er preget av studentaktivitet. Selvstendig læringsarbeid og samhandlingsaktiviteter er imidlertid ikke tilstrekkelig. Studentene vurderer at læringsaktivitetene i prosjektet er meningsfulle fordi oppmerksomheten blir rettet mot *profesjonen*. Profesjonsretting handler om at profesjonen – med fokus på lærerrollen, praktiske situasjoner og ulike profesjonsoppgaver – må være en rød tråd i studentenes læringsarbeid gjennom hele utdanningsløpet. Kunnskapsinnhold og læringsaktiviteter må veves sammen, med profesjonen som «rennetråd».

I prosjektet identifiserer jeg tre forhold som synes å være positive bidrag til utvikling av profesjonskompetanse: For det første at læringsaktiviteter knyttes an til konkrete situasjoner som beskriver praktisk virkelighet i skolen, for det andre at studentene gjennom læringsaktiviteter får mulighet til å tenke om seg selv som lærere og bruke et språk om profesjonsoppgaver, og sist, men ikke minst, læringsaktiviteter der studenten gis mulighet til å reflektere over sin profesjonsoppfatning. Profesjonsutvikling er et individuelt prosjekt der den enkeltes erfaringer, læringshistorie og personlige forventninger til yrket vil inngå som et sentralt element. Disse forholdene bør vies oppmerksomhet i videre forskning knyttet til nye grunnskolelærerutdanninger.

Litteratur

- Bisgaard, N. J. (1999). *Iakttakelse – psykologisk og pædagogisk*. København: GAD forlag.
- Bjørndal, B. & Liberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug.
- Bjørshol, S. (1994). *Rollespill som metode i engelskundervisningen*. Oslo: Tano.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Quality research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bronäs, A. (2006). Møteplats eller tomrom. Funderingar kring en akademisk profesjonsutbildning. I A. Bronäs (Red.), *Verkelighet Teori og praksis i lärarutbildning* (s 119-133). Nordstedts Akademiska Förlag. Finland.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s.11-31). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Damsgaard Larsen, H. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Damsgaard Larsen, H. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (2), 28–40.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between Education and Workplace settings I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 201–222). London: Routledge.
- Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønn, T. (2010). *Fokus på praksisstudier og kvalitetssikring av praksis. Komparativ kartlegging og analyse av de av HIOs heltidsbachelorstudier som har ekstern, veiledet praksis som krav i rammeplan*. Høgskolen i Oslo.
- Heggen, K. (2008a). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92, (6), 457–470.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. I M. Uljens (Red.), *Didaktik - teori, refleksjon og praktik* (s. 47-74). Lund: Studentlitteratur.
- Kleven, T. (2008). *Arbeidsnotat 2*, SPS Høgskolen i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for fagene i grunnskolelærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reizels forlag.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra ekstern komite*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Shulman, L. (1992). Toward a Pedagogy of Cases. I J. H. Shulman (Red.), *Case methods in Teacher Education* (s.1-30). New York: Teachers college, Columbia University.
- Smedby, J. C. (2010). Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s.98-118). Oslo: Abstrakt forlag.