

FoU i Praksis 2012

Samandrag av artiklane frå konferanse om
praksisretta FoU i lærerutdanning

Trondheim, 23. og 24. april 2012

Redigert av Ingar Pareliussen, Bente Bolme Moen,
Anne Beate Reinertsen og Trond Solhaug

Pedagogikk og elevkunnskap

– det nye lærerutdanningsfaget?

Kirsten E. Thorsen og Hanne Christensen*

Høsten 2010 startet implementeringen av en differensiert lærerutdanning, Grunnskolelærerutdanning, G10. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene(G10) krever at det nye faget pedagogikk og elevkunnskap skal ha en integrerende funksjon og bidra til profesjonsorientering. Vårt prosjekt er knyttet til implementering av G10 ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), nærmere bestemt 5-10-utdanningen. Prosjektet søker å utvikle en lærerutdannings-didaktikk både i teori- og praksisdelen av utdanningen. Parallelt med implementeringen av utdanningsprogram har vi undersøkt studentenes læringserfaringer med hensyn til framtidige profesjonsoppgaver og utvikling av egen læreridentitet. Studentene erfarer at obligatoriske arbeidskrav bidrar til et integrert forhold mellom teori- og praksisdelen av utdanningen som del av profesjonskvalifiseringen. Vi argumenterer for at flerfaglig samarbeid, der praksisopplæring er en integrert del, er en forutsetning for å motvirke fragmenteringen av de ulike utdanningskomponentene.

Innledning

Norsk lærerutdanning generelt, og pedagogikkfaget spesielt, har blitt gjenstand for evaluering og kritikk de siste tiårene. I løpet av de siste tjue årene har faget pedagogikk hatt ulik vektning, og ved innføring av G10 har pedagogikkfaget økt i omfang til 60 studiepoeng fordelt over tre år, og fått betegnelsen pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Kritikken mot pedagogikkfaget er særlig knyttet til for stort fokus på allmenndannende og akademiske perspektiv og mangel på relevans for det praktiske lærerarbeidet (Madssen 2008, Heggen 2010).

NOKUT-evalueringen av pedagogikkfaget i lærerutdanningen trekker fram de samme svakhetene. Når pedagogikkfaget både er en vitenskapelig disiplin med sine faglige krav, og skal være relevant for skolens daglige praksis, kan det oppstå et spenn i faget hvor det er vanskelig å tilfredsstille begge gruppers krav (NOKUT 2006: 55). Allmennlærerutdanningen mangler helhet og sammenheng, og det savnes et integrerende element. I anbefalingene til lærerutdanningsinstitusjonene sier panelet at man «[...] bør styrke den fagdidaktiske delen av fagene og klargjøre pedagogikkfagets funksjon og posisjon i utdanningen» (Op.sit.: 79).

I tråd med disse anbefalingene stiller de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene(G10) krav om at det nye faget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) skal være profesjonsrettet og ha en integrerende funksjon i utdanningen (Kunnskapsdepartementet 2008 og 2010).

Forskningsspørsmålet i denne artikkelen er: Hvordan erfarer lærerstudentene at faget pedagogikk og elevkunnskap bidrar i deres profesjonskvalifisering?

Vårt prosjekt er knyttet til implementering av G10 ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), nærmere bestemt 5-10-utdanningen. I dette arbeidet har utvikling av fagplaner i PEL, aktuelle studiefag og praksis, samt utvikling av dynamiske vurderingsdokument for praksisopplæring stått sentralt. Sentralt i arbeidet vårt står utviklingen av en forpliktende oppgavestruktur, med blant annet praksisrelaterte arbeidskrav. Prosjektet søker å utvikle en lærerutdanningsdidaktikk (Brekke 2004, Haug 2008 og 2010), som retter oppmerksomheten mot studentenes utvikling av læreridentitet (Shulman 2005), som en del av profesjonskvalifiseringen både i teori- og praksisdelen av utdanningen.

I denne artikkelen vil vi kort beskrive tiltak vi har gjennomført med sikte på å gjennomføre en profesjonsrettet lærerutdanning. En sentral del i dette er ulike arbeidskrav, integrert i både teori- og praksisdelen

*Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

av utdanningen. Når det i forskriften for grunnskolelærerutdanningen står at faget pedagogikk og elevkunnskap skal ha en integrerende rolle, mener vi at det er studentenes erfaringer som må undersøkes (Heggen 2010). Vi har derfor analysert fagnotater til et av arbeidskravene med sikte på å undersøke studentenes erfaringer knyttet til hvordan de erfarer utdanningens bidrag i forhold til en profesjonskvalifisering.

Metode

Vårt prosjekt har vært en sentral del av institusjonens utviklingsarbeid. Utviklingsarbeid har til hensikt å endre eller utvikle ny praksis og kan forstås som en prosess med tre hovedfaser; initiering, implementering og institusjonalisering. Initieringen er utvikling av idégrunnet, mens implementeringen er knyttet til handlingene der man utvikler en ny praksis (Fullan 2007). I artikkelen omtaler vi tiltakene i utviklingsprosjektet med begrepet implementering for å skape forståelse av at vi fremdeles er i en innovasjonsprosess der tiltak prøves ut, tilpasses andre tiltak i prosessen, evalueres og justeres.

Å kartlegge studentenes erfaringer med arbeidskrav underveis i innovasjonsprosessen har hatt som intensjon å gi et grunnlag for å analysere og få en utvidet forståelse av studentenes læringserfaringer og å være et grunnlag for å videreutvikle tiltak. I denne artikkelen er det analysert 90 fagnotater av kullet 145 studenter. Som utgangspunkt for analyse av fagnotatene valgte vi en prosess i tråd med «Grounded Theory» (Glaser og Strauss 1967) og registrere hvilke temaer studentene løftet fram i fagnotatene, både de som mange viet oppmerksomhet og temaer som enkeltstudenter skrev om. Etter kategorisering av tema har vi i tråd med en temaanalytisk tilnærming (Braun og Clarke 2006) sortert utsagn i fagnotatene i forhold til relevante tema.

Fordi vi forsker på utviklingsprosesser vi selv er en del av, har vi ønsket å anlegge en teoretisk forståelsesramme. Et slikt grep omtales som eksternalisering, det vil si vi bruker teorien til å undersøke egen praksis (Postholm 2007). En slik eksternalisering krever at man kjenner og mestrer de allerede etablerte aktivitetene, en internalisering.

Vi ser at forskning på egen praksis har mange metodiske problemer. For det første kan studentene ønske å være positive i forhold til lærere som driver reformarbeid, de er avhengige av våre vurderinger, og fagnotatene kan uttrykke mer hva de forventer de skal svare, enn det de reelt har erfart. Vi skulle gjerne hatt et utenfra blick på arbeidet vårt, men mener at det har en verdi å reflektere teoretisk over egen praksis og analysere fagnotater.

Teoretisk ståsted

Profesjonskvalifisering i lærerutdanning berører forholdet mellom pedagogisk teori og praksis i lærerutdanningen. NOKUT evalueringen (2006) peker på at pedagogikkfagets rolle til praksisfeltet synes å være uklar og etterlyser grep som kan koble teori og praktiske yrkesoppgaver. Videre viser StudData-prosjektet (Heggen 2008), som er en sammenlignende studie mellom sykepleier-, sosialarbeider- og lærerutdanning, at lærerstudenter er de som vurderer en svakest sammenheng mellom studiet og den framtidige profesjonen.

Grimen (2008) peker på at både teoretisk og praktisk kunnskap må anerkjennes som grunnlag for profesjonskvalifisering. Han beskriver 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). I tråd med en slik forståelse blir utfordringen i lærerutdanningen å utvikle praktiske synteser i spenningsfeltet mellom teoretisk og praktisk kunnskap.

Refleksjon har vært et sentralt begrep i læreutdanningsdiskursen de siste tiårene blant annet inspirert av Schön (1987). Refleksjon som arbeidsmåte har på den ene siden hatt til hensikt at studenter skal øves til et kritisk, både samtidig og distansert, blick på egen og medstudenters praksis. Schön bruker dimensjonene «reflection in action» og «reflection on action» til å beskrive praktikerne både i selve handlingssituasjonen og i et distansert forhold til situasjonen. På den andre siden har refleksjon hatt til hensikt å fungere som et forbindelsesledd mellom teori og praksis. Jank og Meyer (1997) peker på at generelle teorier, som både

kan være omfattende og abstrakte, kan utvide studentenes bevissthet når de knyttes til konkret praktiske situasjoner.

Retningslinjer for nye grunnskolelærerutdanninger har fokus på betydningen av den enkelte students bevissthet om utvikling av egen læreridentitet som sentral premiss i profesjonskvalifiseringen. Å utvikle skritt for skritt, økt forståelse av seg selv i lærerrollen er gjennomgående formulert som forventet læringsutbytte i fagplaner for både pedagogikk og elevkunnskap og praksisopplæringen (Kunnskapsdepartementet 2010).

Eraut (2004) skiller mellom kunnskapsformene kulturell og personlig kunnskap i profesjonsutvikling. Den kulturelle kunnskapen kan forstås som kunnskapsinnholdet i utdanningen. Den kan gi mening i den sosiale konteksten den læres, men er lite overførbart til yrkesfeltet. Eraut peker på at et bindeledd i overføringsprosessen vil være å ta utgangspunkt i studentenes personlige kunnskap. Personlige erfaringer og førforestillinger om yrket og yrkesrolle er sentral i den personlige kunnskapen. Ut fra Erauts perspektiv vil læringsprosesser med utgangspunkt i studentenes personlige kunnskap kunne bidra til kunnskapsinnholdet i utdanningen oppleves som meningsfull og yrkesrelevant.

Vårt prosjekt bygger på ideen om at erfaringene studentene får i alle fag i utdanningen kan være like «virkelige» som praksisopplæringen og den yrkesutøvelsen de seinere skal inn i. Målet på om de erfaringene studentene får i utdanningen er viktige, ligger da i studentenes forståelse av de sammenhenger erfaringene fører til. Disse sammenhengene må hver student få mulighet til å utvikle i løpet av studiet (Dewey i Dale 1996).

Utvikling av yrkesidentitet i profesjonskvalifisering er også sentralt. I studier knyttet til casemetodikk i lærerutdanning, skrives det at læringsoppgaver med utgangspunkt i fiktive yrkessituasjoner bidrar til at studentene allerede i utdanningen øves til å tenke som om de var profesjonelle (Shulman 1992). Heggen peker på at mulighet for å artikulere og bygge videre på egne erfaringer er en forutsetning for utvikling av egen yrkesrolle. Profesjonsstudier må legge til rette for prosesser som gir studentene mulighet 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).

Utvikling av en integrert lærerutdanning- felles profesjonstema PEL og praksis

Nasjonale retningslinjer gir PEL ansvaret for å være et «integrerende lærerfag» og PEL får tillagt ansvaret for å etablere et integrert forhold mellom faget og praksisopplæringen; «Det skal være en nær kobling mellom innhold og arbeidsmåter i pedagogikk og elevkunnskap og praksisopplæringen» (Kunnskapsdepartementet 2010: 16). Dette understøttes av nære sammenhenger på formuleringsnivå med hensyn til læringsutbytte på de to læringsarenaene. Til sammen skal læringsutbyttebeskrivelsene i fagplanene for PEL og praksis, gi en generell og overlappende kompetanse, som skal gi studentene et visst nivå av handlingsberedskap for læreryrket.

I utvikling av fagplaner for PEL var dermed profesjonstilnærming og innholdsmessig samsvar med fagplan for praksis sentrale grunnpremiser. For å ivareta disse kravene gjorde fagplangruppene på HiOA et fagplanteknisk grep i utviklingsprosjektet. Enkelte innholdstema ble løftet fram og definert som profesjonstema. Det betyr at profesjonstemaene skal vies spesiell oppmerksomhet i forhold til praktisk yrkesutøvelse. De samme profesjonstemaene er også nedfelt i fagplanen for praksis og slik sikres innholdsmessig samsvar mellom de to fagplanene på formuleringsnivå. Det å presisere profesjonstema i fagplanen for PEL har gitt tydelige signaleffekter. Faglig innhold uttrykkes i profesjonstermer og gir assosiasjoner om faget som et profesjonsfag (Haug 2010). Felles profesjonstema for PEL og praksis er et godt utgangspunkt for kobling av faglig teoretiske perspektiv og praksisoppgaver, som kan bidra til å skape meningsfulle sammenhenger i profesjonskvalifiseringen (Grimen 2008).

Vurderingsrapporten som underdokument til praksisplanen skal bidra til å realisere intensjonene i fagplanene. I vurderingsrapporten er profesjonstemaene i fagplanen operasjonalisert til ulike nivå av handlinger, fra perifer deltakelse til selvstendige aktiviteter. I tillegg er konkrete arbeidskrav knyttet til ulike studiefag og PEL integrert i rapporten. Dokumentet skal være et redskap for praksislærer for å kvalitetssikre at studenten gjennomfører kravene i praksisperioden, i tillegg til å være et grunnlag for en beskrivende vurdering av studenten.

På HiOA har vi vært opptatt av å utvikle studiet i PEL slik at faget skaper deltakelse, engasjement og forpliktelse hos studentene underveis i studieløpet. Arbeidskrav som tar utgangspunkt i profesjonstemaene underveis i studieåret har til hensikt å realisere disse intensjonene. Den minste enheten for eksamen i grunnskoleutdanningene er 15 studiepoeng, og obligatoriske arbeidskrav gjennom studieåret bidrar til kontinuerlig oppmerksomhet om faget. Arbeidskravene er en egnet mulighet til å gi studenten formativ vurdering i faget og sikre både praksisnærhet og forskningsforankring (jfr. Retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene). Arbeidskravene er ment å gi studentene en retning for læringsarbeidet og har som mål å opprettholde både akademiske og profesjonelle standarder (Gibbs og Simpson 2004).

Første studieår er det i alt sju arbeidskrav knyttet til profesjonstemaene i fagplanen. Studiene denne artikkelen bygger på er et arbeidskrav i siste del av første semester, en faglig refleksjon om eget læringsutbytte som framtidig lærer i engelsk, matematikk eller norsk. Læringsprosesser og øvrige arbeidskrav knyttet til profesjonstemaene i høstsemesteret er grunnlaget for den faglige refleksjonen. Arbeidskravene studentene har i starten av studiet tar utgangspunkt i profesjonstemaene Lærerrollen og Planlegging av undervisning. Det første arbeidskravet er knyttet til en nettdebatt om utfordringer i lærerarbeidet og i forkant av praksis i høstsemesteret er det fokus på planlegging av undervisning. Her får studentene et todelt arbeidskrav som består i å utvikle et planleggingsdokument med didaktiske og fagdidaktiske refleksjoner, for et fiktivt undervisningsopplegg i norsk, engelsk eller matematikk i praksisklassen. Deretter gjennomføres en undervisningsøvelse på campus hvor studentene gjennomfører deler av undervisningen med medstudenter og faglærere som «publikum». Studentene skal også i praksis gjennomføre en systematisk observasjon av praksislærers klasseledelse og på bakgrunn av dette utvikle et refleksjonsnotat som skal forankres i relevante teoretiske perspektiv knyttet til klasseledelse.

I arbeidet med å utvikle arbeidskrav har vi videreutviklet erfaringene vi hadde fra et pionerprosjekt knyttet til flerfaglig samarbeid på HiO (Michelet, Skjong og Waldermo 2002). Bakgrunnen for dette prosjektet var at lærerprofesjonen er satt sammen av mange ulike fag fra ulike disipliner og at utøvelsen av yrket er helt avhengig av at disse ulike disiplinene spiller sammen. Begrepet flerfaglig er knyttet både til det enfaglige, det vil si kompetanse knyttet til de spesifikke studiefag og det tverrfaglige knyttet til mer generelle didaktiske og tverrfaglige temaer. Intensjonen med det «[...] flerfaglige samarbeidet har vært å utvikle en mer helhetlig og profesjonsorientert lærerutdanning gjennom flerfaglig samordning og [...] en tydelig og solid profesjonsfaglig kunnskapsstamme for grunnskolelærere» (Bjarnø m.fl. 2011, s 5). Vi mener at det har vært viktig at fagpersonalet har arbeidet sammen over mange år, slik at vi også kan utvikle de nye Grunnskolelærerutdanningene til å bli profesjonsnære utdanninger.

Refleksjon over eget læringsutbytte

På slutten av første semester, etter praksisperioden, skal studentene skrive et refleksjonsnotat over egen utvikling på veien til å bli en engelsk-, matematikk- eller norsklærer. I denne refleksjonen skal de bruke erfaringer de har fått både i studiefaget, praksis og PEL. I vår analyse av fagnotatene er det noen temaer som ofte løftes fram.

I alle refleksjonsoppgavene vi har analysert er det skrevet om erfaringene studentene har fått når det gjelder å utvikle et fagspråk. De fleste skriver om at de ser det har vært viktig å ha noen begrep for å kunne både forstå arbeidet i klasserommet og kunne planlegge undervisningen. Studentene formulerer dette ulikt og det er ulike sider ved læreryrket de trekker fram. Undervisningsplanlegging og klasseledelse hadde vært temaene som ble behandlet i pedagogikk og elevkunnskap og utsagnene under er typiske eksempel på hva studentene har skrevet:

Eg opplevde nokre augeblink der klasseleiaren verka sliten og oppgitt. [...]Eg tenkte på den tette lufta som ein rammefaktor og undra om ikkje læraren ikkje sjølv ville tenke på å opne eit av vindauga. I slike situasjonar oppdagar eg at det er nyttig å ha kjennskap til eit metaspråk kring læring; eg oppdagar at eg faktisk har fått nokre nye omgrep i verktøykassa som eg ikkje hadde før, [...] (refleksjonsnotat a).

I starten var det faktisk vanskeleg å forholde seg til det eg las i faglitteraturen og det som blei undervist på førelesingane. Dette meiner eg rett og slett er på grunn av at eg mangla erfaringsmessige knaggar å henge informasjonen på. Eg hadde sjølvsagt mine egne erfa-

ringar som skuleelev, men eg følte at dette ikkje strekte til fordi dei var for subjektive og unyanserte (refleksjonsnotat b).

Studentene skriver at praksis, og kanskje spesielt arbeidskravet som omhandlet observasjon av praksislærers undervisning, ga dem forståelse av forholdet mellom handlinger i praksis og begrepene de hadde lest om i PEL.

Som vi ser har studentene et observerende blikk på praksislærerens klasseledelse og mange skriver om at de tenker seg selv inn i situasjonen. Vi ser i tekstene at studentene har behov for å reflektere over erfaringer fra egen skolegang og yrkesliv, sine personlige kunnskaper og de erfaringene de tilegner seg i utdanningen (Heggen 2010, Eraut 2004):

Begge mine foreldre er utdanna lærarar. Då er det kanskje eit naturleg val for meg å gå den same vegen, men slik har det nok ikkje alltid vore. [...]Her hadde eg stått med eit uoversiktleg vikaropplegg i handa og undervist ein heil gjeng med elevar eg ikkje eingong kunne namna på. Men samstundes hadde eg ein god kjensle på at eg hadde oppnådd noe. At eg hadde gitt noe av meg sjølv. At elevane satt pris på kva eg gjorde, og ikkje minst at eg trivst i rollen som lærar (refleksjonsnotat c).

I GLU 5-10 får man på Høgskolen i Oslo og Akershus allerede i første år en faglig profil på utdanningen sin fordi studentene har 45 studiepoeng norsk, engelsk eller matematikk ved siden av de 15 studiepoengene som er i PEL. De fleste studentene gleder seg til å bli lærer og synliggjør at valget av profesjonsutdanning er et bevisst valg.

Og eg gler meg! Gler meg til å stå solid utrusta fagleg og sosialt i møte med elever. Eg gler meg til å gjere det beste eg kan i verdas viktigaste yrke (refleksjonsnotat d).

Noen skriver også om at den første høsten i lærerutdanningen har fått en til å se på skolen ut fra et nytt perspektiv:

Eg ser i ettertid at eg gjekk inn i praksisen med «elevbriller», medan fokuset nå er litt meir lærarretta (refleksjonsnotat e).

Noen få studenter er opptatt av at de forholder seg til andre lærere på skolen og reflekter over dette. Et av kompetanseområdene for å bli lærer er det å kunne samarbeide.

[...] i form av at eg som kommande lærar må vere førebudd på å samarbeide med mange forskjellige partar. Eg må samarbeide med leiinga ved skulen, og med andre lærarar. Ein skule har jo av fleire tilsette som ilag drivar skulen, og for å ha eit godt arbeidsmiljø, krev det at de tilsette samarbeider godt (refleksjonsnotat f).

Det siste temaet vi vil ta med er et tema som noen studenter tar opp, nemlig ønsket om å kunne formidle et fag de gløder for. De studentene som gjør det synliggjør at faggleden er mye av deres begrunnelse for å bli lærer.

Eg skal følge ein gamal draum om å bli lærar, ikkje lærar i alle fag, men eg skal bli norsk-lærar. Eg skal få arbeide med ungdommar, litteratur, bøker og tekstsaking. Vil eg klare å gi vidare litteraturgleda mi? Eg kjem frå ein familie med uendeleg mengde bøker og lesarar. Eg ønskjer å vise veg for ungdommar inn i skrifta og bøkene verden, og håpar å lykkes med dette (refleksjonsnotat g).

Ved å lese alle refleksjonsoppgavene fikk vi faglærerne et godt utgangspunkt for samtaler om lærerrollen med studentene, både enkeltvis og i klassen samlet.

Å mestre framtidige profesjonsoppgaver

Vi ser at når faglige begrep og perspektiv gir mening i forhold til yrkesoppgaver, utvikler studenter et fagspråk som redskap for en utvidet forståelse; « (...) at eg faktisk har fått nokre nye omgrep i verk-tøykassa (...) » (jfr. refleksjonsnotat a). I tråd med en sosiokulturell teoritradisjon kan vi forstå at språk

som redskap har en medierende funksjon i læringsprosessen (f.eks Dysthe 2001). Arbeidskravene første semester utfordrer studentene i spenningsfeltet mellom teoretisk kunnskap og praktiske yrkesoppgaver. Mange studenter forholder seg for første gang til forskning og til faglige begrep og perspektiv. Det kan oppleves som ukjent og vanskelig. Å gi studentene muligheter til å forstå at pedagogisk teori både har relevans for og kan utvide forståelsen for pedagogisk praksis er en av intensjonene bak arbeidskrav pedagogikk og elevkunnskap. En begrepsmessig forståelse knyttet opp mot praktiske yrkessituasjoner, vil kunne bidra til opplevde sammenhenger i tråd med Grimens begrep om praktiske synteser (Grimen 2008).

Nasjonale retningslinjer har fokus på utvikling av identitet som lærer skal ha en sentral plass både i teori – og praksisdel av utdanningen (Kunnskapsdepartementet 2010). Resultat fra undersøkelsen peker på at studentenes erfaringsbakgrunn og førforståelse for yrket løftes fram. Vi tror det er helt vesentlig å forstå profesjonsutvikling som et individuelt prosjekt der den enkeltes læringshistorie, personlige erfaringer og forventninger til yrket er sentrale element. Utdanningen kan i et slikt perspektiv bli forstått som fortsettelsen på en prosess mot en læreridentitet.

I et slikt perspektiv peker Eraut på at utvikling av yrkeskunnskap nettopp skjer i spenningen mellom personlig kunnskap og den kunnskapen utdanningen tilbyr (Eraut 2004). I tråd med et slikt perspektiv peker Heggen (2010) på at fokus på studentenes egne erfaringer i profesjonsutdanning vil være vesentlig i utvikling av en personlig, profesjonell identitet.

Intensjonene med prosjektet vårt har vært å gi studentene en mulighet til å utvikle og reflektere gjennom hele studiet. I sitt første studieår møter studentene på HiOA ett skolefag, engelsk, matematikk eller norsk, i tillegg til pedagogikk og elevkunnskap. Studentene har praksis i ungdomsskolen og dette medfører at de møter praksislærere som har fordypning i det skolefaget studentene har valgt. I refleksjonsnotatene ser vi at noen av studentene har en drøm om å bli lærere i bestemte fag, men for de fleste er kanskje ikke fagvalget de tok i samordnet opptak det viktigste ved å søke lærerutdanning. De fleste gleder seg til å bli lærer og viser at utdanningsvalget var en bevisst avgjørelse. Relativt få studenter reflekterer over seg selv som framtidig lærer i bestemte fag. Det kan hende at studentene først må kunne beherske faget de skal undervise i innholdsmessig, før disse refleksjonene blir eksplisitte. Det å overføre kunnskap fra en kontekst til en annen er en kompleks prosess som krever tid og trening (Rønnestad 2008).

Vårt mål var å gi hver enkelt student en mulighet til å konstituere seg som yrkesutøver, og starte på veien til å utvikle en profesjonell identitet. I analysen av refleksjonsnotatene ser vi at det for noen betyr å begynne på veien fra elevrollen til lærerrollen. Andre oppdager nye sider ved egen samarbeidsevne eller at det er mange fag man kan «brenne» for, ikke bare det faget man var opptatt av da man startet.

Når PEL nå stiller krav til læringsutbytte i form av lærerferdigheter er det relevant at ulike typer ferdighetstrening integreres i undervisningen i faget, og ikke bare tillegges perioder med veiledet praksis. Vi mener dette er et viktig grep i forhold til et mer integrert forhold mellom PEL og praksisopplæringen, og dermed i studentenes profesjonskvalifisering. Sammenhengen mellom teori og praksis kan, ved hjelp av Dewey, bli beskrevet gjennom sitatet «Learn to do by knowing and to know by doing» (Vaage 2000:25). Dette er et sitat som ofte framstilles som en hyllest til betydningen praksis har for læringen. Vi vil presisere at Dewey tillegger kunnskap like stor vekt, og at en lærerutdanning som legger vekt på oppdragelse til demokrati, krever at utdanningen, både i teoriundervisning og i praksisopplæring, må stimulere til kritisk tenkning hos studentene.

Ut fra refleksjonsnotaene ser vi at profesjonstemaene og arbeidskravene i fagplanen gir studentene en økt mulighet til å reflektere over framtidige profesjonsoppgaver. Det å skape arenaer for å ta diskusjoner har vært en mangelvare i lærerutdanningen. «Slik studiet er lagt opp, skaper det i for liten grad gode diskusjoner og kunnskaper om det å være lærer» (Heggen 2010, s 113). En mangel på diskusjoner kan bidra til mindre engasjement og større usikkerhet hos studentene om valget man har gjort med hensyn til profesjonsutdanning er et riktig valg. For vårt prosjekt er det viktig at utdanningen stimulerer til aktiv stillingstaking og kritisk vurdering, noe studentenes refleksjonsoppgaver synliggjør.

Referansar

Braun, V. og Clarke, V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology I: Quality research in Psychology*, 3, s. 77-101.

- Brekke, M (2004). *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*. Kristiansand S: HøyskoleForlaget
- Dewey, J. (1996). *Erfaring og tenkning* i: Dale E L (red): Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog og samspel* Oslo: Abstract forlag AS.
- Eraut, M. (2004). *Transfer of knowledge between Education and Workplace settings*. (201- 222). I: Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. *Workplace learning in context* . London and New York:Routledge.
- Fullan, M.G. (2007). *Leading in a culture of change*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Gibbs, G and Simpson, C. (2004). *Conditions under which assessment supports students' learning. Learning and Teaching in Higher Education* vol.1 pp.3-31. Retrieved April 6, 2006, from: <http://www.glos.ac.uk/adu/clt/lath>
- Glaser, B.G og Strauss,A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies formative research*. Chicago:Aldine.
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap*. I: Molander, A. og Terum, L.I. (red.). Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (red). (2010). *Kvalifisering til læreryrket* Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Heggen, K. (2008). *Profesjon og identitet*. I: Molander, A. og Terum, L.I. (red.). Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar-lærer-sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jank,W. & Meyer, H. (1997). *Didaktikens centrala frågor*. I:Uljen, M. (red.), Didaktik- teori, refleksjon og praktik. Lund: studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *St. meld. nr. 11(2008-2009). Læreren – Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for fagene i grunnskolelærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Madssen, K-E.(red). (2008). *Pedagogikken i reformene- reformene i pedagogikken: festskrift til Peder Haug*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Michelet, S., Skjong, S. og Waldermo, G. (2002). *Ettfaglig, tverrfaglig og flerfaglig organisering – motsetning eller supplement?* Oslo: HiO-rapport nr. 33
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del 1: Hovedrapport, Rapport fra eksternt komité.
- Postholm, M. B.(red). (2007). *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Oslo:N.W.Damm & Søn AS.
- Rønnestad M. H. (2008). *Profesjonell utvikling* I: Molander A. og Terum L.I. (red). Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1992). *Toward a Pedagogy of Cases*. I J. H. Shulman (red.). Case methods in Teacher Education. New York and London: Teachers college, Columbia University.
- Vaage S (red). (2000). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk*. John Dewey i utvalg. Oslo: Abstrakt forlag AS.

FoU i Praksis 2012

– konferanse om praksisretta
FoU i lærerutdanning

Den tiande FoU i praksis-konferansen fann stad i Trondheim 23. og 24. april 2012 og vart arrangert av Dronning Mauds Minne Høgskole for førskulelærerutdanning.

Sidan den fyrste FoU i praksis i 2002 har konferansen blitt ein viktig møtestad for dei som arbeider i lærer-utdanning og dei som forskar på lærerutdanning og praksisfeltet.

I år er artiklane for fyrste gang publisert digitalt på nettet.

I tillegg utgis ei papirutgåve med samandrag av dei publiserte artiklane.

