

På vei mot kvalitetsreformen - nye læringsformer i pedagogikkundervisningen

Rapport fra prosjektet: *Nye arbeidsmåter, et didaktisk grep for å bedre læring og profesjonsforståelse hos allmennlærerstudentene sett i lys av pedagogikkfaget og tverrfaglige prosjekter*

Av Anne-Harriet Berger

Førstelektor ved Høgskolen i Tromsø
Avdeling for lærerutdanning

Innledning

Det er og har i mange år vært en stadig pågående diskusjon i lærerutdanningen på høyskolene hvor mye eller hvor lite undervisningen i alle fag skal ta utgangspunkt i det yrket og den praksis studentene skal ut i. Sagt med andre ord, så er man uenige om høgskolene skal ha et eget yrkesrelevant eller didaktisk perspektiv på kunnskapen, eller om man skal undervise på samme måte som på de rene akademiske -- ikke profesjonsrettede -- studiene på Universitetet. I vår høyskole foregår begge typer undervisning. Denne diskusjonen med tilhørende kulturkonflikt innad i og mellom høyskolene har foregått i mange år, og tyngdepunktet har svingt. I Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002) Kvalitetsreformen... , strammes friheten til å drive klassisk akademisk utdanning inn, samtidig som tyngdepunktet legges over mot sterkere profesjonsinnretning. Dette begrunner jeg med meldingens krav til mer studentaktive læremåter, likestilling av kunnskap og kompetanse, vekt på personlig utvikling, endringsvilje og livslang læring og nær samhandling med skole, barnehage og næringsliv. I den nye rammeplanen for lærerutdanningen som kom i 2003, ble praksistilhørigheten og yrkesrelevansen ytterligere understreket, blant annet ved en understrekning av fem kompetanseområder som ble nedfelt i St.melding 16.

Våre oppdragsgivere i Departementet har etter at Stortingsmelding 16 (2001-2002) kom ut, evaluert lærerutdanningen ved 4 institusjoner og funnet at undervisningen er for akademisk og med en sviktende profesjonsinnretning. Det tas også for lite hensyn til studentenes forforståelse (Norgesnettrådet 2002). Når det gjelder de lærerutdanningsinstitusjonene som tidligere var rene lærerskoler, er de mer faglig organisert rundt et program og mindre fokusert på profesjonen enn tidligere. Når det gjelder FOU, er det påfallende lite av denne aktiviteten som retter seg mot å undersøke sider ved egen organisasjon. Av de fire høyskolene som er undersøkt, er det imidlertid store forskjeller. Høgskolen i Østfold, kom best ut av evalueringen med hensyn på nytenkning og endring i studie- og arbeidsformer. De hadde innført nye vurderingsformer, og bare ett fag hadde avsluttende skriftlig vurdering. De var kommet lengst av de undersøkte høyskolene med å bruke IKT i undervisningen. Likevel ble også de kritisert

for å legge for lite vekt på profesjonsinnretting og sammenheng mellom teori og praksis. Studentene syntes de fikk for lite og for fragmentert undervisning i pedagogikk. De hadde også en tradisjonell fagseksjonstenkning som så ut til å hemme kvalitetsutviklingen noe. Det mest revolusjonerende var kanskje IKT-prosjektet hvor alle studenter i de to første årene hadde bærbare PC-er og mye av kommunikasjonen studenter og lærere, og studenter og studenter i mellom foregikk via et dataprogram for nettbasert læring kalt Classfronter. Lærere og studieledere ved høyskolen i Østfold underviste de av oss ved vår høyskole som var interessert, via audiovisuell lyd-bilde teknologi våren 2001.

Min samarbeidspartner Magne Ånensen og jeg har over flere år savnet en tettere tilknytning til yrket i pedagogikkundervisningen. Da høyskolen fikk mulighet til å søke midler til å utvikle nye arbeidsmåter og ny bruk av IKT, startet vi i håp om noe støtte etter hvert. Samtidig startet to andre lærere, Guri Martens i norskseksjonen og Anne Fyhn i matematikkseksjonen, opp et utviklingsprosjekt i sine respektive fag og med to tverrfaglige prosjekter på første trinn i allmennlærerutdanningen høsten 2001. For vår del varte prosjektet i tre år hvor vi fulgte de studentene som hadde pedagogikk over tre år. I denne rapporten skal jeg bare ta for meg det vi gjorde innenfor pedagogikkfaget og de to tverrfaglige prosjektene.

Den første upubliserte rapporten ble ferdigstilt i juli 2003. Den herværende er en bearbeidet utgave av den midlertidige rapporten.

I denne rapporten vil jeg redegjøre for vår praktiske gjennomføring og studentenes synspunkter, samt drøfte funn vi har gjort i løpet av prosjektet. Prosjektet ligger innenfor et konsept hvor elementer innenfor både aksjonslæring og aksjonsforskning er trukket inn. Innenfor lærerrollen drev vi aksjonslæring. Vi planla, organiserte, underviste og veiledet på nye måter samtidig som vi kontinuerlig reflekterte over resultater og betydning av det vi gjorde (Tiller 1999). Tiller nevner i sin definisjon av aksjonslæring at den krever kollegial støtte. I vårt utviklingsprosjekt fikk vi den nødvendige støtten av hverandre. I begynnelsen hadde vi en viss støtte fra de to nevnte kolleger fra andre fag som selv hadde prosjekter, men deres prosjekter varte bare ett år.

Min påstand er at det går an å drive aksjonslæring uten bred kollegial støtte, men man bør være minst to. Hvis et aksjonslæringsprosjekt viser seg å ha en endrende kraft for noen lærere og studenter, kan endringen komme senere grupper av studenter til gode, fordi planer og tradisjoner blir endret. Studentene sprer informasjon om sine opplevelser til andre, og forventningene i studentgruppa blir endret. I vårt tilfelle fikk endringene også et skyv fra kravene om innføringen av kvalitetsreformen.

Som lektor på høyskolen driver man ikke bare aksjonslæring, men også aksjonsforskning. Den første upubliserte rapporten som inneholdt en nokså detaljert beskrivelse og de første reflekterende drøftinger var et av skrittene på veien til å gjøre prosjektet til aksjonsforskning. Dette skjedde dog uten noe forskende partnerskap med forskere utenfor institusjonen. Det var her absolutt snakk om å forske i eget felt med de feltrelasjonene det medførte på godt og vondt. Se for eksempel Hammersley og Atkinson (1987) og Tiller (1999). Som forskere i eget felt drev vi mer aksjonslæring enn aksjonsforskning. Som samfunnsvitere intervenserte vi i feltet, med tanke på å forbedre det. Vi erfarte ”den motstand som mobiliseres når motstand treffer tradisjonen” (ibid s. 43). Aksjonsforskning krever at man leverer en dokumenterende og

argumenterende tekst. Når jeg nå, to år etter tar for meg rapporten på ny for å korte ned beskrivelsene og utdype refleksjonene går jeg videre på denne veien.

Da vi gikk i gang med prosjektet med nye arbeidsformer, var det i tråd med ovenstående ikke gitt hvilke verdier vi skulle fremme og hvilke herrer vi skulle tjene. Det vil jeg utdype mer i avsnittet om læringssyn som er tilpasset kvalitetsreformen.

I den kvalitative undersøkelsen jeg har gjort for å få vite mer om studentenes oppfatninger, har jeg fått tilgang til refleksjoner og synspunkter som var ukjente for meg før jeg gjorde undersøkelsen. Disse besto av gruppebesvarelser med utgangspunkt i loggskjemaer og individuelle intervjuer av en representant fra hver basisgruppe.

Jeg nevnte innledningsvis at gjennomføringen av vårt prosjekt fikk et skyv fra kvalitetsreformen. For å klargjøre hva jeg mener med dette vil jeg skissere noen svar på følgende spørsmål:

Hvilke rammer gir egentlig kvalitetsformen?

Kvalitetsreformens krever effektivisering som skal skje både gjennom et nytt gradssystem og nye lærings- og vurderingsformer som er ment å støtte og tydeliggjøre kravene til studentenes innsats og læring (St.melding 16. (2001-2002)). De økonomiske og tidsmessige rammene undervisningspersonalet i høyskolen arbeider innenfor, har allerede gjennom flere år blitt svært mye strammere. Samtidig har det blitt utgitt store mengder Høringsuttalelser, Stortingsmeldninger og Evalueringer som alle handler om å endre lærerutdanningen mer i retning av yrkesutdanning rettet mot behovene i feltet skole og barnehage. Alle vektlegger en overgang til mer studentaktive arbeidsmåter. Vektlegging av studentenes læring med utgangspunkt i eget ståsted og didaktiske bruk av faglige kunnskaper fremheves som det sentrale i framtidens lærerutdanning.

Egen erfaring og departementets evaluering av lærerutdanningen (Norgesnettets rapport 2002) har vist at lærerstudentenes innsats har vært lavere enn ønskelig. Blant våre studenter har vi sett at mange har arbeidet hardt og holdt seg à jour, men vi har også hatt en god del studenter som har vært lite på undervisning og som vi har hatt lite kontakt med. Vi vet ikke nøyaktig hva de har gjort i stedet, men mange har vært i arbeid. Mye av undervisningen i teorifagene og teoridelen i de praktiske fagene har bestått i forelesninger med hele kullet i store auditorier hvor stoffet etterpå har blitt bearbeidet i seminargrupper eller klasser på ca. 30 studenter. Lærerne på de teamene jeg har vært medlem av, har rapportert at oppmøtet i seminargruppetimene gjennomgående har vært dårlig i de fleste fag. Dette gjelder særlig de timene hvor det blir forventet at studentene skal arbeide selvstendig med stoffet. Oppmøtet har vært bedre på forelesningene.

Dette kan tolkes på ulike måter. En nærliggende tolkning er at de regner forelesningene som viktigere enn seminargruppeundervisningen fordi de da får tilrettelagt stoffet og vi indirekte forteller dem hva vi mener det er viktig å kunne. Samtidig er det ingen som kontrollerer om de har lest noe om temaet på forhånd, og forelesningsnotatene er kjekke å ha som kortvarianter av de faglige temaene når de skal forberede seg til eksamen. Det er erkjent at studentenes

studiestrategi legges opp etter hvilke type eksamen de forventer og får. Vidar Gynnild (2003) har i en undersøkelse om studieatferd ved NTNU funnet at studentene jobber mindre gjennom året enn stipulert med unntak av de to siste ukene før eksamen når slutteksamen er eneste vurderingsform og undervisningen er basert på tradisjonelle forelesninger. I en samfunnsmessig belysning stemmer dette godt overens med de verdier vi alle påvirkes sterkt av i dag, som individualisme, konkurranse, effektivitet og strategisk tenkning hvor målet er å få størst mulig gevinst ut av lavest mulig innsats.

For å bedre kontrollen med studentenes innsats og produksjon av studiepoeng (tidligere vekttall), presiserer Stortingsmelding 16 (2001 – 2002) i punkt 3.3: ”Det innføres et nytt finansieringssystem for institusjonene som legger sterkere vekt på oppnådde resultater.” Angående hvordan disse resultatene skal oppnåes, sies det i samme punkt: ”Det skal legges vekt på studentaktive undervisningsformer, i kombinasjon med nye vurderingsformer og jevnlig tilbakemeldinger som fremmer læringen. Bedre utnyttelse av studieåret er nødvendig for å nå målet om økt læringsutbytte og kvalitet i studiet.” Her gis det didaktiske føringer som ikke har vært gjort før i tilsvarende dokumenter. Det uttrykkes altså krav vi kan kategorisere som kvantitative og som vi kan sette merkelappen ”pris” på. Her brukes altså økonomiske virkemidler som føringer for endring av praksis i lærerutdanningene. Samtidig gir Stortingsmelding 16 også føringer for et annet sett av verdier som skal etterstrebese i lærerutdanningen. Disse verdiene er ikke nødvendigvis inkompatible med priskravet, men kan oppfattes som å ta utgangspunkt i et sett av grunnverdier som er forskjellig fra det økonomiske. Dette gjelder kategorier som profilert yrkesetisk holdning, et reflektert pedagogisk grunnsyn og god kunnskap om opplæringssystemet. Det nye begrepet kompetanse som til dels erstatter kunnskapsbegrepet viser både til målbarhet i visse typer praktiske handlinger og evne til etisk vurdering som ikke er så lett å måle. I tillegg skal utdanningen gi rom for ”sosiale ferdigheter, danning og personlig vekst” (ibid). I den siste opprøpsingen av etterstrebelserverdige kompetanseområder vil det være vanskelig å finne og godkjenne et felles målesystem. Her er det altså snakk om kvalitative verdier. Innenfor kompetansebegrepet er det altså snakk om både kvantitative og kvalitative verdier.

Et høyt prioritert tilleggskrav innenfor kvalitetsreformen, er kravet til ferdigheter i informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Dette begrunnes med de muligheter dette verktøyet åpner for av samhandling, nye arbeidsformer og samarbeidsmønstre. Som kommunikasjonsverktøy vil jeg hevde at brukskompetansen ligger under kategorien pris, det vil si man kan gjøre mer arbeid på kortere tid og være mer effektiv. Som samhandlings- og kommunikasjonsverktøy utvider det digitale verktøyet mulighetene for samhandling selv om stor fysisk avstand er til stede, men kan bare delvis erstatte de muligheter og verdier det personlige møtet utgjør. På et område virker det også positivt i retning av å heve refleksjonsnivået, også på det etiske plan. Det er når mediet brukes som kommunikasjonskanal i en reflekterende dialog. Det skriftlige medium gir rom for systematisk refleksjon. I denne sammenheng vil jeg påstå at mye bruk av digitale verktøy i en yrkesutdanning, hvor et av de viktigste elementene er menneskelig møte og utvikling hos elever, krever en ekstra oppmerksomhet mot de personlige møtene i lærerutdanningen. Utviklingen av kompetanse i å takle alle ulike ansikt-til-ansikt relasjoner med barn og ungdom, skjer gjennom de personlige møtene.

Før jeg går i gang med beskrivelse og drøfting av selve prosjektet, vil jeg drøfte

hovedelementene i Kvalitetsreformen, dens politiske tilknytning og kunnskapssynet som ligger bak den. Deretter forklarer jeg forholdsvis detaljert hva vi innenfor noen tverrfaglige prosjekter og innenfor pedagogikkfaget har planlagt og gjennomført av nye arbeidsmåter som er tilpasset reformen.

Læringssyn tilpasset kvalitetsreformen

I kapitlet om bakgrunn og rammer har jeg forsøkt å skissere at Kvalitetsreformen har som mål å bedre læringen og øke læringsutbyttet. Som incitament for å få dette til brukes behavioristiske belønningssystemer i form av finansieringssystem med sterkere vekt på oppnådde resultater. Dette er ikke overraskende. Det som er mer overraskende, er virkemidler som ikke ligger innenfor et behavioristisk grunnsyn. Her minner jeg om at behaviorismen objektiviserer læring og kontrollerer resultater ut fra på forhånd gitte standarder. Behaviorismen har det siste 100-året gjennomsyret utdanningssystemet i hvert fall i den vestlige verden, og særlig i USA (Illeris 2000). På forhånd gitte objektive standarder gjør det enkelt å kontrollere i hvilken grad ønsket kunnskap har blitt lært. Det er åpenbart effektivt. Det blir da et tilsynelatende paradoks at kvalitetsreformen fremmer studentaktive læringsmetoder og kunnskaper som tilegnes innenfor et konstruktivistisk paradigme. Paradokset løses opp i at studentaktive arbeidsmåter med arbeidskrav og eksamener fordelt over året, krever høyere innsats fra studentene. Mer innsats betyr at de får mer kunnskap. Det er effektivt.

Dessuten antar jeg at det komplekse markedsstyrte konkurransesamfunnet ikke får dekket sine behov for en like kompleks kunnskapsbase i befolkningen innenfor det behavioristiske paradigmet. Forhold som refleksjon og nyskaping av kunnskap kan ikke objektiviseres. I tillegg har selv den mest hårdnakkede formidlingspedagog innsett at eleven eller studenten ikke alltid eller heller sjeldent lærer akkurat det det var ment vedkommende skulle lære.

Kunnskapsinnholdet tolkes, misforståelser oppstår, referanserammene er individuelle og dermed endres meningsinnholdet. Den medlæring som ofte skjer, kan også foregå på et holdningsmessig plan og kanskje være stikk i strid med eller uhensiktsmessig i forhold til foreleserens intensjoner (ibid). Dette er faktorer som har vært kjent lenge, men som nå har blitt pusset støv av fordi man på nytt stiller spørsmål om investering i å gi ungdommene utdanning gir nok avkastning i forhold til samfunnets behov. Et liberalt samfunn med stor vekt på individuelle ferdigheter må også bygges på egenskaper som fleksibilitet, ansvarsbevissthet, selvstendighet, initiativ og kreativitet (ibid). Her har behaviorismen lite å bidra med. For å fremme god kompetanse på de nevnte områder må andre læringsparadigmer tas i bruk. Konstruktivismen tilbyr en forståelse av læring som ivaretar både initiativ, selvstendighet og kreativitet innenfor det kognitive feltet når den hevder at mennesket selv konstruerer sin forståelse av omverdenen gjennom læring og erkjennelse. Kunnskap blir derigjennom ulik fra individ til individ, og læring som påfyllingsprosess blir utilstrekkelig som metode og forklaringsmodell. Motsetningen som ligger mellom det behavioristiske og det konstruktivistiske læringsperspektivet er likevel ikke tilstrekkelig til å forklare hvorfor tradisjonelle undervisningsmåter og forståelse av læring er utilstrekkelige, fordi begge perspektivene opererer innenfor den kognitive dimensjon. Når mennesket lærer, skjer dette alltid i en kulturell og samfunnsmessig kontekst hvor også det følelsesmessige aspekt er viktig. Selv innfor en stram mål-middel dimensjon har dette i visse sammenhenger vist seg å være en viktig erkjennelse innenfor forståelse av menneskelig yteevne.

Som et eksempel på dette fant man i et forsøk på å kartlegge hvordan man skulle øke menneskelig yteevne ved hjelp av tekniske arbeidsmiljøtiltak, at disse ikke spilte størst rolle. Det som øket produktiviteten mest, var trivsel og sosialt velvære (Hawthornprosjektet i f. eks: Flaa m. fl. (red.) 1985)

Det tredimensjonale samspillet mellom det kognitive, samfunnsmessige og det psykodynamiske perspektivet har Knud Illeris drøftet i en bok som kom ut i år 2000. Her påpeker han på side 20 blant annet at: "... det er av avgjørende betydning hvordan den psykodynamiske læringsdimensjon indgår, dvs. hvordan situasjonen oppleves, hvilke følelser og hvilken motivation der knyttes til prosessen, og dermed hvilken psykiske energi der mobiliseres."

Dette betyr videre at det er fra de affektive mønstrene som dannes i møte med lærestoffet og læringsbetingelsene at motivasjonen oppstår. Læringsbetingelser er først og fremst den sosiale og kommunikative situasjon den lærende befinner seg i. Dynamikken i læreprosessene dannes innenfor ovenfornevnte situasjoner fordi den psykiske energi i stor grad hentes her og ikke bare i lærestoffet i seg selv (ibid). Sitatet ovenfor sier noe så selvfølgelig at det kan virke banalt. Likevel vil jeg med støtte i blant annet Norgesnettets rapport fra 2002 hevde at det i for liten grad har blitt tatt til følge i lærerutdanningen. I den grad lærerutdanningen har bekymret seg om de følelsesmessige forutsetningene for læring, er det blitt satset på det hedonistiske prinsipp om at vi unnviker ubehag og streber etter det behagelige. Dermed har vi, også vi her på høyskolen, satset på læringskontroll hvor vi tror vi straffer de late og belønner de flittige. Systemet bygger for mye på ytre motivasjon, hvor ikke læringen og sammenhengen det læres i er motivasjonsfaktoren, men hva læringen kan konverteres i av eksamener, jobb og levebrød. Dette paradigmet har vist seg å ikke føre til ønsket læring verken kvalitativt eller kvantitativt i lærerutdanningen.

Da Magne Ånensen og jeg startet opp vårt prosjekt, var det med en litt diffus idé om å holde oss innenfor det konstruktivistiske paradigmet for derved å bedre å ivareta den kunnskap og den forforståelse studentene hadde med seg hit fra tidligere skolegang, arbeid og annen livserfaring. Vi håpet å få fram den indre motivasjonen for læring hos studentene ved å gi dem meningsfulle oppgaver som kunne oppleves som relevante for senere yrkesliv og styrke lysten til å reflektere og stille spørsmål. Den metoden vi fant tjenlig for vår bit av prosjektet, var i hovedsak problembasert læring. Med flere års erfaring fra prosjektledelse bak oss, mente vi en Dewey-inspirert arbeidsform ville ivareta vårt ønske om å hjelpe studentene til selv å finne fram til relevant kunnskap hvor teori og praksis ble lært i en tydelig sammenheng og hvor disse sammenhengene ble reflektert over. Vi hadde også som mål å få fram ny og nyttig kunnskap ved å legge til rette for en dialektisk prosess hvor studentenes erfaringer og følelser kunne bearbeides i lys av utvalgte didaktiske modeller og teorier. Piaget har innenfor sin konstruktivistiske tradisjon sagt det slik i 1951: "For at intelligensen kan fungere, må den selvfølgelig være motivert av en følelsesmessig styrke. En person vil aldri løse et problem hvis problemet ikke interesserer ham. Tilskyndelsen til alt ligger i interessen, den affektive motivasjon, men det forklarer ikke strukturene" (Illeris 2002, side 57). Med en klar formening om at arbeidsmåter som ivaretok den kognitive og følelsesmessige bagasje, også kalt erfaring, som studentene hadde med seg inn i lærerutdanningen, gikk vi i gang med vår undervisning i pedagogikkfaget de første 2,5 vektall høsten 2001.

At vi også hadde et behavioristisk ris bak speilet, kommuniserte vi ikke åpenlyst. Riset besto i at ved å tvinge dem til å fullføre obligatoriske arbeidskrav, måtte de lese lærestoffet og sette det inn i en praktisk sammenheng. Vi så allerede i utgangspunktet at det ville bli vanskelig å dekke opp hele pensum gjennom noen få nøkkelforelesninger som PBL-metoden foreskrev, så mye måtte de lese på egenhånd.

Filosofien innenfor PBL-metoden er at innsikter og erkjennelser som de oppnådde på begrensede områder det første semesteret lett kunne overføres til andre områder av vårt innholdsrike fagområde. Det skulle vise seg at dette ikke stemte. Men først vil jeg beskrive hva vi egentlig gjorde, og hvorfor vi gjorde det.

Hva vi gjorde det første året med forsøket

Høsten 2001 prøvde vi å modernisere pedagogikkundervisningen ved å ta en del synlige nye og annerledes grep. Dette gjelder både organisering og arbeidsmåter.

Som jeg nevnte innledningsvis inngikk vårt utviklingsprosjekt i faget pedagogikk i et større prosjekt som omhandlet alle fag i allmenlærerutdanningen i første klasse høsten 2001.

Pedagogenes planer ble derfor lagt for å inngå i en helhet, og for at det skulle framstå som en helhet for studentene. Dessverre klarte vi ikke fullt ut å iverksette denne helheten slik at studentene oppfattet den. De oppfattet faktisk det stikk motsatte; Fragmenter uten sammenheng og forutsigbarhet. For forsøket på å modulbasere undervisningen strandet på at timeplanen ikke ble lagt til rette for dette. Pedagogikkundervisningens andel av det første året var 2,5 vektall (7,5 studiepoeng) som var lagt til høstsemesteret. De neste 7,5 vektallene ble lagt til 2. og tredje studieåret.

Studentenes arbeidsmåter og faglige utvikling innenfor pedagogikkens områder skulle planlegges og gjennomføres i lys av målene for hele IKT-prosjektet. Disse var:

- Helhet og sammenheng i og mellom ulike deler av studiet. Dette skulle bestå av et tverrfaglig oppstartprosjekt hvor vi skulle benytte PBL som metode, og hvor vi hadde som mål å innarbeide gode gruppeprosesser.
- Veksling mellom tverrfaglige bolker og rene fagbolker.
- Regilærere som skulle sørge for sammenheng innen hvert fag.
- Inndeling av studentene i basisgrupper med 8-10 deltakere. Hver gruppe har sin egen veileder som skal ha veiledningsmøter minst 3 ganger i året.
- Bruk av programvaren Classfrontier som redskap for å bidra til bedre informasjon, kommunikasjon og systematikk og binde det hele sammen.
- Studentaktive læringsformer som PBL i pedagogikkfaget og på tvers av fag, prosessorientert skriving og mappevurdering i norskfaget. Et eget prosjekt med moderne didaktikk i matematikkfaget. Vi skulle videreutvikle tverrfaglige temaer og prosjekter som for eksempel samisk tema, estetisk tema og praksisprosjekt.
- Undervisningen skulle legges opp slik at vi fikk best mulig sammenheng mellom arbeidsmåter og vurderingsmåter.

Oppstartprosjektet

Oppstartprosjektet hadde som mål å starte en begynnende bevisstgjøring om fem viktige emner i forbindelse med den blivende lærerrollen de skulle inn i.

Det første vi tok fatt på var studentrollen og egne forventninger til studiet.

Vi ønsket også å legge til rette for at de skulle bli kjent med hverandre, de fysiske forholdene og hva vi krevde av dem. Til dette punktet tok inneværende studenter mye av ansvaret i roller som faddere. De viste studentene rundt, tok dem med til byen og iverksatte sosiale aktiviteter. Sist, men ikke minst, fikk studentene kurs i bruk av biblioteket med søkeropplæring på dataprogrammet BIBSYS.

Opplæring i bruk av Classfronter ble gitt etter at oppstartprosjektet var avsluttet.

Organiseringen av oppstartprosjektet var stram. Rammen var fra onsdag den ene uka til fredag den neste. Hver dag var timeplanlagt for alle seminargrupper fra 08.30 – 15.00. Arbeidsmåtene var felles informasjon og forelesninger i auditoriet, kurs organisert rundt seminargruppene (tidligere kalt klasse) og oppgavearbeid hvor den organiseringsmessige enhet var basisgruppa. Lærerne var organisert som veiledere i PBL-arbeidet uten hensyn til hvilket fag man underviste i. Antall grupper man hadde ansvar for avhang av hvor stort antall vekttall faget hadde det første året. Matematikk med sine 10 vekttall fikk for eksempel ansvaret for halvparten av gruppene.

Innholdet: Problemformuleringen i PBL-oppgaven, ble, etter mange og lange drøftinger mellom oss lærere, bestemt til å få følgende ordlyd: *Jeg vil ikke bli som den læreren jeg hadde.* Vår pedagogiske begrunnelse for ordlyden i problemformuleringen var tosidig. For det første ønsket vi så tidlig som mulig å sette i gang en tankeprosess og en følelsesmessig prosess angående det å skulle gå inn i et yrke hvor to ulike, men like viktige krav måtte mestres. Det ene var mestring av tett og positiv samhandling med små og litt større mennesker på en slik måte at det førte til personlig og kunnskapsmessig vekst hos disse. Det andre var mestring av det faglige innholdet og formidlingen av dette. Vi ønsket å slå an en tone om læring i fellesskap. Kunnskapen skulle være emnebasert på en slik måte at faggrensene var brutt ned, men kunnskapen som tilhørte de ulike fag, skulle være levende, anvendt og nyskapende.

Vi lærerne la ned et stort arbeid i planleggingsarbeidet våren 2001. Mange og spennende møter gjorde at vi fikk gjennomdiskutert viktige faglige spørsmål som skulle skape en bedre sammenheng mellom fagene den første høsten i 2001. Timene ble for en stor del tatt ut av privat tid ut fra en idealistisk holdning, og ikke fordi det ble gitt noe ekstra tid i følge en arbeidsplan.

Arbeidsmåten: Problembasert læring

Hvorfor valgte vi akkurat problembasert læring? Vi ønsket en arbeidsmåte som utfordret og stimulerte studentene til å lære seg teorikunnskaper i nær sammenheng med praktiske problemstillinger. Mye vekt på veiledning skulle gi god kontakt med studentene. Vi hadde

allerede en god del erfaring med prosjektarbeid som studentaktiv arbeidsmåte, og problembasert læring bygger på den samme læringsfilosofien. Begge har røtter helt tilbake til den sokratiske tradisjonen med dialogen som utgangspunkt for læring. Visdommen framkommer gjennom å stille spørsmål og finne forsøksvise svar som man senere undersøker holdbarheten av (Bjørke 2000). I nyere tid er John Dewey den teoretiker vi i vår tradisjon oftest trekker linjen tilbake til når vi skal begrunne en arbeidsmåte hvor studentene må utforske et emne med utgangspunkt i egen erfaring. Læringsformen er induktiv i og med at den tar utgangspunkt i fenomener i virkelighetens verden, som så systematiseres og tolkes. Det motsatte er rasjonalisering, hvor teorier ikke blir utviklet for å forklare erfaringer i virkeligheten, men går ut fra at vår kunnskap om virkeligheten er et produkt av tankeaktivitet. På grunnlag av antakelser formuleres en teori gjennom deduksjon, dvs. at man trekker logiske slutninger fra det allmenne til det generelle, brukt til å forklare fenomener i virkeligheten. Problembasert læring baserer seg på både induktiv og deduktiv tenkning. Hvis vi trekker en forbindelseslinje til John Dewey, ligger den induktive komponenten i den erfaringsbaserte kunnskapen, mens den deduktive komponenten ligger i hypotesetesting og ved gjennomgang av abstrakt teoretisk litteratur, det vil si litteratur som behandler temaet uten referanse til en konkret situasjon, for eksempel barns læring i et klasserom. Går vi til konstruktivisten Piaget, får studentene både bygget ut sin tidligere kunnskap uten å endre den som allerede var der (assimilasjon), og samtidig må mange trosbaserte forståelsesmåter revideres (akkomodasjon).

Forsøk har også vist at når vi lærer, skiller vi ikke mellom det som læres fra hvordan det læres og brukes (Lycke og Smidt i Pettersen, Roar 2001). Bruken av problemløsende læringsstrategier som pedagogisk metode skaper større ”nærhet og likhet mellom læringssituasjonen og den framtidige praktiske yrkessituasjonen ”(ibid.) side 57. Roar Pettersen (ibid.) oppsummerer de viktigste hovedtrekkene ved prinsippet om problembasert læring slik:

”Å arbeide med samme type situasjoner, lærestoff, problemer, utfordringer og scenarier i utdanningen som man senere vil møte i yrkesutøvelsen.

Å anvende en arbeidsmåte og strategi som i hovedsak er den samme som den man senere skal anvende i yrkesutøvelse og profesjonspraksis.

Å organisere læringssituasjoner og– sekvenser slik at de får en mest mulig optimal likhet med kontekster og situasjoner man senere vil møte i profesjonspraksis.”

Med bakgrunn i ovenstående, fant vi at problembasert læring som metode var et tjenlig redskap for oss. Vi kan vel heller ikke stikke under en stol at vi var noe påvirket av moten.

Arbeidsformen i ulike mer eller mindre gjenkjennbare varianter har vært mye brukt i norske høyskoler og profesjonsstudier som for eksempel veterinærstudier, medisin og sykepleierstudier de siste 10 årene. Vår variant både i oppstartprosjektet og i pedagogikken, var det første året sterkt påvirket av den modellen Terje Rønning ved Høgskolen i Nord Trøndelag og kroppsøvingsseksjonen ved høyskolen i Tromsø bruker på sitt 60 studiepoengs videreutdanningsår. Det finnes flere strukturmodeller for å organisere prosessen. Vi brukte en variant som også kalles sju-trinnsmodellen eller Maastrichtmodellen, etter struktureringa av arbeidsprosessen.. Denne modellen krever at studentene gjennomgår syv trinn (Bjørke, Gerd 2000). De syv trinnene er: Klargjøring av betydning av teksten, problemdefinering, analyse, strukturering av forklaringer, identifisering av lærebehov, innhenting av kunnskap og syntetisering av kunnskap.

Studentene fikk innledningsvis en innføring i hva PBL er og utlevert en stensil med litt forklaringer og en gjennomgang av alle de syv stadiene. De ble også forberedt på hva det ville si å jobbe i gruppe. Vi klargjorde hvilke roller gruppene måtte fylle og hvilke momenter som skulle være med i en logg. Alle gruppene måtte levere en liten skriftlig oppgave ved avslutningen av oppstartprosjektet. En oppsummering av gruppeloggen skulle også legges ved. Resultatet var et sett med oppgaver på ca. 5 sider om ulike sider ved lærerrollen som til sammen dekket store deler av feltet ”lærerens oppgaver, muligheter og begrensninger”. De fleste hadde klart å finne fram til noe relevant teori for å underbygge forklaringer og påstander, mens noen tok lett på dokumentasjon og begrunnet litt for mye med utgangspunkt i egne erfaringer, hverdagskunnskap og folkelige forklaringsmodeller. Vi lærere fikk innblikk i et område av studentforutsetningene slik disse så ut ved oppstarten av profesjonsstudium. Med dette som bakgrunn gikk vi løs på undervisningen i pedagogikk, med PBL som arbeidsmetode.

Arbeidsmåtene i pedagogikkfaget høsten 2001

Organiseringa av læringsaktiviteten i pedagogikkfaget var bolket undervisning hvor all enfaglig pedagogikkundervisning skjedde i uke 36 og 46. Det var intense uker hvor vi startet med 4 timer ressursforelesninger som skulle være knappe og innholde alle sentrale momenter i de faglige temaene som var sentrale til temaet som skulle behandles og også være knyttet til pensum. Det viste seg at dette ble altfor knapt. Vi følte at vi raste gjennom stoffet, at det ble altfor abstrakt og tørt. Det viste seg også at studentene fikk lite ut av det.

Den første PBL-bolken i uke 36 tok utgangspunkt i temaet om lærerrollen vi hadde innledet med i oppstartprosjektet. Studentene fikk muntlig og skriftlig informasjon om både form og innhold. Den skriftlige ble lagt inn på classfronter. Vi tok utgangspunkt i et sitat i L 97 om læreren som leder av elevenes arbeidsfellesskap og ba studentene drøfte problemstillingen ”Hva skal jeg gjøre for å få dette til når jeg blir lærer?” Studentene fikk flere omganger med obligatorisk veiledning hvor vi sjekket at de fulgte metoden og stadiene innenfor PBL-modellen.

Den andre PBL – økta ble gjennomført i uke 46. Vi startet vi opp med å gi en sangtekst, *Amatør* skrevet av Anne Grete Preus, som problemformulering. Krav til arbeidsmåte og produkt var for øvrig identisk med den første oppgaven i uke 36. Ressursforelesningen tok for seg følgende temaer: Mål, elevrollen, arbeidsmåter og innhold, elevvurdering, rammefaktorer og etikk. Oppgaven var vid og kunne tolkes forskjellig. Svært forskjellig, viste det seg. De skrev om dårlige rammebetingelser, klasse miljø, ADHD, elevvurdering, konsekvenser av bruk av karakterer, etikk, fusk, mappevurdering og dysleksi, vinnere og tapere i skolen, differensiering m.m. Det var interessant å se hvilken faglig fantasi en slik vid problemstilling fikk studentene til å ta i bruk. Oppgavene ble hver for seg gode, slik at vi isolert sett oppsummerte at studentene klarte å reflektere godt, finne fram til relevant faglitteratur og anvende relevant teori.

Oppsummeringsvis evaluerte vi at arbeidsmåten i høstsemesteret hadde ført til god kunnskap på enkelte felt, men at en mer generell basiskunnskap i faget manglet. Når det gjelder samarbeidsevne, ligger også her noe av ankepunktet mot såpass ensidig å

anvende PBL som arbeidsmåte som vi gjorde. Utbyttet og læringen var nok ikke like stor for alle studenter, enn si for alle grupper. Dog tror vi med belegg i blant annet Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone (Imsen 1992) eller kalt sonen for nærmeste utvikling (Bråten 1996), at mange fikk hjelp i gruppesituasjonen og av veileder til å bevege seg fra området med aktuell (nåværende) kunnskap til å utvide sine horisonter og rette opp misforståelser. I denne sammenhengen får lesing av faktakunnskap også en ny betydning slik at hver student oppfatter kunnskapens relevans og anvendbarhet. En annen positiv virkning av PBL-metoden var at den hadde mange fellestrekk med prosjektarbeidsmetoden. I forbindelse med studentenes praksis har vi i mange år lagt en reflekterende oppgave til denne praksisen. Hensikten var og er at studentene skal venne seg til å reflektere og evaluere sin egen undervisning og skolens virksomhet.

Praksisprosjektet

Redegjørelsen for praksisprosjektet blir kortfattet og ikke fyllestgjørende her fordi praksisprosjektet i seg selv er så stort og viktig at det bør være gjenstand for drøfting i en egen rapport. Praksisprosjektet er et tverrfaglig prosjekt tilknyttet praksis som vi har kjørt på første, andre og tredje trinn i mange år og som fortsatt kjøres på en del trinn etter rammeplanen av 1993.

Høsten 2001, da vårt utviklingsprosjekt foregikk, var matematikkfaget regifag og hadde størst tyngde i prosjektet fordi faget var (og er) størst med 10 vekttall (30 studiepoeng). Tema dette året skulle være: Arbeids- og vurderingsformer. Målene for studentene var at de skulle skaffe seg didaktisk kompetanse ved å planlegge, gjennomføre og vurdere et konkret undervisningsopplegg knyttet til den grunnleggende matematikk og lese-og-skrive-opplæringen. Både planleggingen, gjennomføringen og evalueringen skulle begrunnes med didaktisk teori. Studentene skulle skrive en oppgave i etterkant av praksis som inneholdt en kritisk analyse av et avgrenset tema innefor oppdraget de hadde fått innledningsvis.

Tidsbruk og organisering av selve praksisprosjektet var en uke før praksis og en uke etter. Uka før praksis ga vi en rekke innledende forelesninger om prosjektmetodikk og teori, kvalitativ forskningsmetode med særlig vekt på observasjon (pedagogikklærerne), arbeidsformer (norsklærer), og vurderingsformer (matematikklærer).

I praksis prøvde studentene ut det opplegget de senere skulle drøfte, observerte og eller intervjuet elever, øvingslærer og hverandre. Notater ble ført løpende og slik fikk de den empirien de trengte.

I uka etter praksis hadde de et muntlig framlegg for de andre studentene og skrev og leverte en grupperapport som måtte bli vurdert til bestått for å få lov til å gå opp til eksamen. Praksis høsten 2001 foregikk de tre siste ukene før juleferien og de tre første ukene på nyåret. Pedagogikkundervisningen ble avsluttet ved juleferiens start og byttet ut med faget kunst & håndverk våren 2002. Det som skjedde våren 2002 er ikke med i denne rapporten.

Underveis i prosjektet den første høsten utviklingsprosjektet varte, gled samarbeidet mellom fagene fra hverandre, og det rådet en viss frustrasjon blant lærerne. Når det gjaldt

pedagogikkundervisningen, hadde Magne og jeg fått mange meldinger fra studentene om en viss frustrasjon pga manglende sammenheng innenfor og mellom fagene. De kritiserte PBL-metoden vi hadde valgt i pedagogikk, fordi de mente de fikk for lite systematisk påfyll og læring i faget over tid.

Jeg hadde allerede ved i inngåelsen av forsøket bestemt meg for å evaluere prosjektet og skrive en rapport. Jeg ble tildelt noen timer av prosjektmidler vi hadde søkt departementet om og var slik sett også forpliktet til å gjøre et evalueringsarbeid. Magne Ånensen og jeg hadde fortløpende ført samtaler om betydning og konsekvenser av det vi gjorde. For å få en evaluering som kunne få betydning for senere arbeid, gjorde jeg en undersøkelse blant studentene.

Hvordan evaluerte studentene forsøket?

Det selvfølgelig spørsmål når man har gjennomført et forsøk, er hva man fikk ut av det. I dette tilfelle spurte vi: Hva oppfattet studentene at de fikk ut av det? Hva lærte de og hvor motiverende var de nye arbeidsmåtene? Som det fremgår av teksten over, var ikke forsøket umiddelbart vellykket, men vi fikk anledning til å evaluere grundigere enn hva vi vanligvis får gjort. De nye kunnskapene vi fikk av denne evalueringen satte oss i stand til å revurdere og endre arbeidsmåtene mer i tråd med studentenes ønsker. Det virket definitivt motiverende både på dem og oss. Vi fikk også noen svært fruktbare samtaler om vår egen undervisning i forhold til studentenes læring. Fra vår side har vi også oppsummert at utviklingsarbeid er arbeidskrevende fordi vi lærerne må jobbe intenst med å fornye oss, og at kunnskaper vi har og som vi gjerne skulle formidlet, ikke alltid passer inn.

Etter at første semester var avsluttet, leverte jeg ut et spørreskjema med åpne spørsmål (loggskjema) som skulle besvares av de 13 basisgruppene. Jeg ba gruppene beskrive kortfattet hvilke generelle forventninger de hadde til lærerutdanninga før de begynte høsten 2001 og så beskrive hvordan de hadde opplevd de samme fenomenene.

Først spurte jeg om hvilke forventninger de hadde til sin rolle som lærerstudenter og hvordan de trodde vi kom til å legge opp studiet. Deretter spurte jeg detaljert om hvordan de oppfattet våre arbeidsmåter, organisering og bruk av IKT. Jeg spurte også om hvorvidt de ulike elementene i det vi gjorde ble oppfattet som relevant for læreryrket.

Besvarelsene var i ganske stor grad preget av at når det ikke var sammenfall mellom forventninger og realiteter, var dette negativt. Svarene preges av forventninger til en utdanning som beskrives som tradisjonell eller restaurerende pedagogikk innenfor Oftedal Telhaugs (1990) terminologi. Dette gjaldt blant annet innhold, organisering og arbeidsmåter i studiet. Svært mange av studentene kom rett fra videregående. Det kan se ut som de yngste var særlig kritiske til nye arbeidsmåter. Dette har jeg ikke spurt direkte etter, og begrunner antakelsen med hva de ulike studenttypene svarte i intervjuene. Et annet trekk er at de skriftlige gruppebesvarelsene var mye mer negative enn de individuelle intervjuene. Min tolkning er at i gruppe innretter man synspunktene mye etter hverandre, mens i dybdeintervjuer hvor det spørres etter begrunnelser, blir svarene mer nyansert og selvstendige. Jeg har derfor valgt å gjengi de to undersøkelsene etter hverandre.

På spørsmål om hva de trodde om lærerutdanningen på forhånd kom det klart fram at forventninger og erfaringer var svært forskjellig. De fleste hadde forventet at det skulle være lite å gjøre, mindre egeninnsats, mer individuelt arbeid og lesing på egen hånd. De forventet også mer pedagogikk og mer praktisk didaktikk, beskrevet som *lære hvordan man skal lære fra seg*. De hadde på forhånd hørt at det sosiale skulle være veldig bra, at det skulle være det de kalte *høy cruisefaktor*. Lærerutdanningen skulle være enkel og grei og pensum skulle være relatert til yrket.

Noen få enkeltstudenter brøt med flertallsoppfatningen når det gjaldt forventet arbeidsmengde og nevnte at de trodde det skulle være mer arbeid.

Om lag halvparten hadde forventet mer seminargruppeundervisning og ca. 1/3 hadde forventet flere forelesninger.

At det var stort sprik mellom forventninger og erfaringer på det spørsmålet som handlet om hvorvidt vår måte å gjøre det på stemte med forventningene, var helt entydig. Når det gjaldt arbeidsmengde delte gruppa deler seg i to, hvor ca. halvparten synes de hadde for mye å gjøre. Nesten alle nevner organisatorisk rot og noen var opptatt av at studentene kan lure seg unna alt uten konsekvenser. Om lag halvparten sa de følte seg som prøvekaniner. De fleste mente det var stor kvalitetsforskjell på forelesningene. Det gjaldt alle fag.

Oppstartsprosjektet var en av de uventede hendelsene. Felles for alle gruppene var at dette var totalt uventet. Det forventede spredde seg fra forventinger om myk start den første uka til å gå rett på undervisning. Det ble oppgitt at det ble gitt for lite, og for lite grundig informasjon. Mange følte det ble for kaotisk. Dette må kanskje særlig ses i lys av at mange hadde ventet at hvert fag skulle gå til sitt og begynne å forelese. Når det gjelder basisgruppene, var mange fornøyd med at de ble godt kjent med noen studenter. På den andre siden følte mange de ikke fikk den klassetilhørigheten de hadde forventet å få. Det ble også for mye gruppearbeid og PBL for noen, særlig fordi oppstartsprosjektet ble etterfulgt av samme arbeidsmåten i pedagogikkbolken som fulgte. I tillegg var det for lite PC-er tilgjengelig.

Fadderordningen ble stort sett positivt bedømt. En gruppe bedømte den negativt.

På spørsmålet om undervisningsorganisering ble også knappheten på PC-er trukket inn.

Det viste seg i det hele tatt at alle opplevelsene studentene hadde, ble sett i lys av flere momenter samtidig. Undervisningsorganiseringen var forventet mye klasseromsbasert og forelesningsbasert med oppfølging/veiledning og praktisk-rettet undervisning. Noen hadde også forventet individuelle oppgaveinnleveringer. Særlig var bolkingen med PBL i pedagogikk en overraskelse hvor studentene syntes det ble for spredte og for få forelesninger.

Forholdet til gruppearbeid var mer delt. Det ser ut som nesten alle syntes det ble for mye, men mange syntes noe gruppearbeid er en god arbeidsmåte. Bare én gruppe nevnte mappetekster i norsk og ønsket mer slikt arbeid i de andre fagene også. Mange grupper påpekte at hva som foregikk i timene var svært avhengig av den enkelte lærer og at lærerne virker lite samkjørt. Én gruppe nyanserer og sier at alle arbeidsmåtene er ok, men de burde vært bedre balansert mot hverandre.

Problembasert læring som metode ble utsatt for både positiv evaluering, skarp lut og

morsomme kommentarer. Jeg ber leseren merke seg at det ikke kom noen positive kommentarer til PBL under overskriften ”arbeidsmåter”, men når jeg spør kun om hvordan PBL virket i oppstartprosjektet og pedagogikken, fikk jeg andre svar.

Noen oppsummerte at det var en fin opplevelse. Blant disse var argumentene at det var en fin arbeidsform i oppstartsprosjektet fordi det var en annen måte å lære stoffet på, men at det ikke ville egne seg i grunnskolen. Andre sa det var veldig bra, men tungt arbeid. De sa: *Man kommer dypere inn i problemet enn om vi bare skulle ha svart på et spørsmål uten å diskutere.* De poengterte også at de ble godt kjent med gruppa gjennom det første PBL-prosjektet. Det hadde vært lærerikt fordi de fikk en slags standard for hvordan man skriver oppgave.

De negative kommentarene gikk på at metoden var litt stivbent. Den var for arbeidskrevende. Det var tungt å begynne med PBL i oppstarten fordi det var mye å sette seg inn i. PBL som metode burde ikke kommet så tidlig. Det burde heller ikke vært så mange bolker. De burde fått flere forelesninger før de startet med eget arbeid.

Jeg vil her skyte inn at både Gerd Bjørke (2000) og Roar Pettersen (2001) hevder at Problembasert læring er mer enn en enkeltmetode som kan varieres opp mot andre metoder. Metoden er mer å betrakte som en læringsmåte som bør gjennomsyre hele utdanningen, årskurset eller lignende. Dette tilsier at hvis vi skulle ha fått et godt resultat med metoden, burde den vært brukt i alle fag og av et samkjørt lærerkollegium. Når man tar i betraktning at metoden er utviklet og gjennomprøvd i helsefag som fysioterapi, veterinærutdanning, medisinerutdanning og lignende, ser vi at fellesnevneren for disse fagene er profesjoner med vekt på praktiske ferdigheter og sterk indre sammenheng. I allmenlærerutdanningens første år hadde vi og har vi 3 teorifag som ikke er samkjørt.

Når det gjelder databruk var så å si alle studentene forberedt på at de skulle bruke IKT til å skrive oppgaver, at de skulle bruke e-mail og søke på internett. At vi brukte Classfronter til all beskjedgiving, la ut momentene til en del av forelesningene og at alle oppgaveinnleveringer skulle leveres på fronter, var derimot uventet for de fleste. De fleste var svært fornøyd fordi de fikk en ekstra kommunikasjonskanal til lærerne, og at de fant mye nyttig informasjon på én plass. De som hadde internett hjemme, kunne være oppdatert selv om de ikke var på skolen. På den negative siden kom at det var for lite PC-er. Noen hadde trengt bedre IKT-kursing og de som ikke klarte å lære seg å bruke det, gikk glipp av mye informasjon. De måtte spørre de andre studentene, som på sin side ble irritert fordi de mente alle kunne satt seg bedre inn i det. Noen syntes også det var mye rot med classfronter.

Når det gjaldt forholdet mellom IKT og studentrollen, var de positive argumentene at de som mestrer IKT er blitt mer med, men de som ikke mestrer er blitt mer utenfor. Mange var glade for å slippe å *springe etter lærerne for å skaffe seg stensiler.* De negative argumentene gikk ut på at studenter og lærere ble fjernere for hverandre og fikk et mer upersonlig forhold. Noen påstår at det ikke spiller noen rolle for dem om vi bruker IKT eller ikke, og noen bare slår fast at det tvinger studentene til å lære data.

På spørsmålene om relevans for læreryrket forsterket studentene ønsket om mer didaktikk og pedagogikk. Det kom svært tydelig fram at de ønsket mer praksisnærhet, dvs. mer tips, case og problemløsningsstrategier. Når det gjaldt relevans var det forholdsvis stort sprik mellom forventninger og erfaringer. Erfaringene er ikke helt entydige, men profilen var forholdsvis

klar når det gjaldt litt skuffelse over yrkesrelevansen i enkelte fag, blant annet pedagogikk. Studentene ønsket også nærmere kontakt og dialog med lærerne og mer individuell veiledning. Med hensyn til både forventede og erfarte relevante arbeidsmetoder ble kun de helt tradisjonelle nevnt. Studentene mente vi styrte samarbeidet dem i mellom mye mer enn de hadde trodd på forhånd. Mange hadde forventet mye mer bruk av frivillige kollokviégrupper. Det kom også fram at hvorvidt studentene hadde vært fornøyd eller misfornøyd med samarbeidformene dem i mellom, ble styrt av hvorvidt det personlige forholdet dem i mellom hadde vært godt eller dårlig. Ikke uventet ville de som hadde kommet på grupper hvor de likte seg gjerne beholde dem, mens de som mislikte gruppa eller enkeltpersoner ville bytte. Ulikhet i arbeidsmoral og engasjement så ut til å være den viktigste enkeltfaktor i gruppene som skapte irritasjon og konflikt.

Som siste punkt i skjemaet, ba jeg om at de skrev ned forventninger og erfaringer jeg ikke hadde forutsett og dermed heller ikke spurt om. Svarene her gikk mye på praktiske mangler som manglende lesesalplasser, grupperom og lignende. Noen mente det var tull å måtte lage sin egen pensumliste i pedagogikk. Ellers gikk kommentarene på at de ønsket en mer tradisjonell skolesituasjon med blant annet timeplan som var lik fra uke til uke.

Jeg har nevnt over at de individuelle intervjuene var mer nyanserte og mer positive enn gruppeloggene. Dette vil jeg beskrive i kapitlet under.

Nyanseringer og utfyllende kommentarer til gruppeloggene som kom fram i intervjuene

Intervjuene var en oppfølger av svarene på loggskjemaene. Hensikten var utdyping, begrunnelser og nyansering av gruppesvarene på skjemaene.

Det første jeg ønsket mer informasjon om var forholdet til gruppearbeid. Påstanden om at det hadde vært for mye gruppearbeid var relativt entydig ut fra besvarelsene på skjemaet. I intervjuene ble denne påstanden mindre entydig. Noen studenter argumenterte med at de ble lei, og at det var en del uenighet om arbeidsfordelingen. De første gruppene var også for store. De som var på grupper som fungerte dårlig, ønsket at vi hadde dannet nye grupper tidligere. Noen ønsket også at vi skulle ha satt opp gruppene etter like interesser eller kanskje likhet i alder og livssituasjon. Noen mente at de voksne studentene var mer ansvarlige enn enkelte av de yngste. Andre resonnererte mer ut fra den læringen gruppearbeid gav på det sosial plan, og at det var en fin forberedelse til å jobbe i team. Det var likevel et gjennomgangstema at gruppearbeid var en tungvint måte å lære fagstoff på. En av studentene uttrykte det for eksempel slik:

Ja, det har vært mye gruppearbeid, men sosialt sett så er det en bra måte å sette i gang på. Jeg tror mange er for fokusert på resultatet av et gruppearbeid. Jeg tror heller det er en bra prosess bare å kunne skrive en oppgave, å snakke i lag og motta ord og bli presset til en del samarbeid. At vi ble presset til litt mye gruppearbeid før vi skulle ut i praksis kan diskuteres, men jeg tror ikke gruppearbeid er så dårlig som mange vil ha det til. Jeg kan også skjønne at mange vil velge gruppe selv, men jeg tror det er en bra løsning å ikke gjøre det. Men at det oppstår problemer på gruppene som kanskje ikke

blir løst på den rette måten fra skolens side...

Synspunktet at gruppearbeid medførte mye diskusjon med lite målbart resultat gikk igjen i flere intervjuer. At oppstart i grupper gav en flying start når det gjaldt å bli kjent med noen andre studenter ble positivt vurdert. Det som gjorde at studentene beskrev gruppearbeid med så mye negativ ladning i spørreskjemaene, var den store opphopningen av gruppearbeid tidlig i høstsemesteret. Slik ble det for lite variasjon i organiseringen av studentene.

Et annet og viktig moment var lærernes ansvar for å veilede og hjelpe grupper ut av konflikter. Studentene reagerte veldig negativt på å bli overlatt til seg selv. De fikk også inntrykk av at det var helt greit for oss at noen studenter "surfet" i gjennom. En student sa det slik:

Dere er veldig strenge når dere forteller hva som kreves av oss, men når det kommer til stykket, er dere veldig feige og folk kan sluntre som de vil og likevel få godkjent. Det gjør at vi mister troen på at det arbeidet vi utfører er godt nok til senere.

En annen student sa:

Gratispassasjerer er det verste jeg vet. Jeg husker da jeg studerte bed. øk. Vi hadde et kjempeprosjekt med rapport over 3 måneder. Da var det en kar som med jevne mellomrom lot være å møte opptil arbeidet og heller ikke var på forelesninger. Vi ekskluderte han. Det var læreren som bestemte da.

Den samme studenten nyanserte likevel situasjonen sett fra ulike studenters side med følgende svar på spørsmål om studentene mer bør få velge gruppe:

For dem som er litt ivrige og som ikke har noen problemer med å finne seg en gruppe, så er det greit. Men så er det dem som er stille og beskjedne og ikke sier så mye. De kan jo ende opp på ei monstergruppe. Folk som ikke er på skolen, de havner bare på en gruppe. Og hvis du endatil er flink til å jobbe, og så havner du på lag med folk som ikke gidder å jobbe... Det får jo enorme konsekvenser.

Et fornuftsresonnement støttet vår bruk av gruppearbeid som metode ut fra senere yrkesutøvelse:

Jeg tror nok folk endrer innstilling når de begynner å jobbe. Hvis jeg for eksempel blir klassestyrer i 5. klasse, så vet jeg at jeg er på et team med 5., 6. og 7. klasselærerne. Jeg kan jo da ikke gå til rektoren og si jeg ikke vil jobbe i lag med dem. Eller det blir i så fall dumt. Jeg tror du sjelden møter på lærere som har sånne holdninger som det noen studenter har.

Lærdommen av dette er etter min mening at vi må lære å kjenne studentene bedre, stille krav og følge opp at de gjennomfører det vi har forlangt. Flere studenter har foreslått standardiserte gruppekontrakter hvor det lett kan pekes på hva som er godt nok og hva som ikke holder. I tillegg tror jeg vi lærere har et tradisjonsbasert kulturelt problem med å ta prosessen med studentenes gruppearbeid like alvorlig som våre egne forelesninger. Vi har en tendens til å verdsette egne kunnskapsbrokker mye mer enn den nye kunnskapen som skapes i en

konstruktivistisk læreprosess hvor vi inngår i en dialog hvor vi bidrar med vår fagautoritet og rolleautoritet og hvor vi involverer oss og tør å være styrende til en viss grad. Dette støttes blant annet av Kaare Skagen i Olga Dysthe (red. 2001). Det er kanskje en vei å gå.

Arbeidsmåter generelt.

Denne undersøkelsen var egentlig ment å kun evaluere arbeidsmåter i pedagogikkfaget. I intervjuene var studentene imidlertid også opptatt av brokker av det som hadde skjedd i andre fag ut fra sammenhenger de så eller sammenhenger de mente manglet. Evalueringen av hva vi gjorde i pedagogikken, hang klart sammen med de andre opplevelsene studentene hadde hatt både av tverrfaglig og enfaglig karakter. Derfor legger jeg her inn noen synspunkter på fragmenter av undervisningen i andre fag. På spørsmål om hvilke arbeidsmåter de hadde hatt i høstsemesteret (pedagogikk, norsk og matematikk) har jeg fått tapet noen resonnementer:

Norsken har vært veldig mye kollokvier i seminargruppene, og det har vært veldig mye skriving, som jeg tror vi har fått veldig mye ut av alle sammen. Det samme med matten, foredrag og oppgaveløsning. Det har vært mye mer artig enn vi hadde trodd. Vi har også brukt mye enaktive arbeidsmåter, klippe og, lime og sånt. Vi har også jobbet på tavlen. Vi har alle opplevd matematikken veldig forskjellig fra hva vi trodde på forhånd. Du husker mye bedre matten også når du linker det til sånne ting som er gjort og som du synes er artig.

Fra min side vil jeg her kommentere at jeg antar både Piaget, Vygotsky og Bruner ville nikket anerkjennende til dette utsagnet. Jeg spurte også en annen student om hva han syntes om mappevurdering i norsk. Svaret var svært positivt:

Det synes jeg er bra. Det er positivt å få tilbakemelding. Det er inspirerende. Jeg føler det er en åpen dialog med norskseksjonen.

Tverrfaglige temaer og prosjekter fikk både positive og svært kritiske kommentarer. Studentene syntes det var spennende med tverrfaglige prosjekter og temaer, men følte det ikke var eksamensrelevant og fagrelevant. Med andre ord føler de at den læringen som skjer i tverrfaglige temaer ikke oppfattes som like viktig som enfaglig kunnskap av lærerne. En av studentene uttrykte dette slik:

Det som går på tverrfaglighet er veldig spennende, men kan også bli for fjernt, at man ikke klarer å se sammenhengene mellom fagene og det tverrfaglige. Folk er nå en gang så fagorientert at man vil ha en progresjon i faget. Og når du da får andre fag som blander seg inn i dette her, så mister du fokuset på det du har tilegnet deg av kunnskap og forståelse i fag. ...Det kan virke sånn at det folk jobber og sliter med nå er egne regneferdigheter, men også med didaktikken. Å uttrykke seg didaktisk blir mer og mer vesentlig.

Jeg tolker slike utsagn som at vi lærerne ikke har klart å kommunisere hvordan enfaglig kunnskap læres og bearbeides i tverrfaglige prosjekter. Denne kommunikasjonsvikten kan også bunne i at flere av lærerne tvilte på nytten av tverrfaglige prosjekter. En annen mulighet

er at vi ikke var godt nok skolert i ulike aspekter ved arbeidsformen vi brukte, for eksempel veiledning som vektlegger faglig utvikling. Siden problembasert læring var den nyeste og mest uprøvde arbeidsmåten for oss alle og særlig for pedagogikk lærerne, har jeg valgt å evaluere denne arbeidsmåten spesielt.

Problembasert læring som arbeidsmåte

Innenfor et utviklingsprosjekt hvor bruken av studentaktive arbeidsmåter sto i fokus, skulle fagene velge ulike metoder som var ment å skulle skape en god helhet for studentene. Som sitt bidrag valgte pedagogikkfaget som tidligere nevnt PBL som sin metode. I spørreskjemaene mente flere av gruppene at metoden gav dybdekunnskap om enkelte emner. De lærte å samarbeide og å skrive oppgave. På den negative siden kritiserte studentene metoden for å være for oppstykket, at de fikk for lite forelesninger, og at metoden var arbeidskrevende og gav for lite oversikt over faget.

I intervjuene ble synspunktene mer utdypet ved at noen studenter mente problemformuleringene burde ha vært mer konkrete. Problematikken rundt bolking ble også poengtert ut fra at læring også er en modningsprosess slik at det trengtes mer tid på en slik oppgave. Mange studenter følte valgmulighetene innenfor faget truende. En student har tolket de ulike synspunktene slik at det nok dekker oppfatningene til de fleste av de helt unge studentene.

Student:

De delte meningene som er, er at mange mener det er bortkastet. Og de som føler det, tror jeg føler det ganske sterkt. Og min tese er at de er ekstremt prestasjonsrettet. De føler at de får for mye flyt. Du får for mye valgmuligheter sjøl. Jeg tror det kanskje kommer mye av erfaringene fra videregående. De er vant til å ha fastlagte oppgaver. De er veldig usikre på hva det dreier seg om, om det dreier seg om å bli kjent med hverandre eller om det dreier seg om å produsere et arbeid. Det blir en enorm konflikt når du også er vant til å bli vurdert, og vurderingen er alfa og omega. Da blir det en konflikt og denne konflikten er veldig sterk for mange. Og særlig når du oppfatter at det kanskje ikke er arbeidet som teller så mye de to første gangene. Det er mer at vi samarbeider, at vi gjør noe, at vi er i lag osv. Da blir det en veldig sterk konflikt. Jeg tror at det at de gjør såpass mye og får såpass lite igjen at det er grunnen til at de syntes mye var bortkastet. Det handler også om dette med gruppe, at man ikke kommer sammen med de man vil og sånt. Det er særlig de to plassene jeg føler at problemet ligger.

En av de unge studentene som hadde studert et år ved universitetet var mer positiv og mer reflektert i intervjurefleksjonen når det gjelder bolkingen enn det som kom fram ved spørreskjemaene, men igjen er det det sosiale som trekkes fram og ikke det faglige utbyttet, og det var ikke vår hensikt.

Student:

Det var vel stort sett enighet om at det var til dels svært lite faglig utbytte, men det var egentlig greit nok, for det var på en måte å få samlet oss. Og nok en gang med de som er beskjedne, så hvis dere hadde hatt et individuelt opplegg i begynnelsen så ville de som er beskjedne bare vært for seg selv. Når du da blir smekket i hop med 7 – 8 stykker så får du liksom et lite nett med en gang, men vi syntes vel at vi jobbet for mye i den gruppa, at vi ble isolert fra resten av klassen. Vi fikk kun den gruppefølelsen og resten av klassen var liksom ukjent.

Når det gjaldt mangelen på faglig utvikling og læring ved hjelp av arbeidsmetoden, sa en student rett ut:

Jeg hadde trodd at det skulle ha kommet mer slikt som ligger bak og ut fra pensumlister og sånt og ut fra forventinger. Dermed ikke sagt at PBL-metoden er noe dårlig, men jeg tror ikke det er mange som har lest pedagogikk.

Etter å ha hørt de mange kritiske anmerkningene fra noen studenter begynte jeg å spørre om de syntes vi skulle legge PBL-oppgavene over et lengre tidsrom parallelt med andre fag. Det fikk vi bekreftende svar på. Vi spurte også om oppgaveteksten skulle være mer styrende i forhold til det vi mente var de mest sentrale temaene og det fikk vi også bekreftende svar på. I tillegg ble metoden oppfattet som litt mekanisk og rigid, med alle de syv trinnene. Det gikk med veldig mye tid til å arbeide med selve metoden, å lære seg å bruke alle trinnene.

Innvevd i alt vi gjorde, var forholdet til bruk av classfronter som informasjonskanal og innleveringssted for oppgaver. Det var viktig å få vite hvordan studentene oppfattet dette IKT-grepet.

Bruk av Classfronter:

Reaksjonene på bruken av classfronter var viktige for oss, for å bruke IKT på denne måten var en helt ny arbeidsform både for oss og studentene. De fleste var positive. Det ble også sagt at classfronter skilte studentmassen i de som kunne data fra før og de andre. Dårlig tilgang på maskiner gjorde også at de med egne maskiner med internettilgang ble en slags *classfronterelite*. Noen trodde også at mange studenter lot som de forsto mer enn de gjorde, men de prøvde å skjule at de følte de kom til kort, ved å få andre studenter til å lete opp informasjonen for seg og ved å kopiere opp det andre studenter tok ut. En voksen kvinnelig student sier om dette:

Ja, der var det også forskjellige meninger. Noen ble positivt overrasket over at all informasjon ble lagt ut på CF, andre synes det er tungvint. De som hevder at det er tungvint, sier at det først og fremst er fordi de ikke har tilgang til Internett hjemme og at de derfor er avhengige av tilgang til skolens maskiner. De mener at det er for dårlig tilgang til skolens maskiner, at maskinene bestandig er opptatt. Personlig synes jeg det er glimrende, men så har jeg da også tilgang til Internett hjemme. Det er enkelt å holde seg oppdatert, alt ligger der og jeg kan ta utskrifter når det passer meg. Når vi tar

utskrifter på skolen er det i tillegg billigere for oss studenter, fordi vi ikke trenger å betale for kopiering.

Det viste seg at etter jul var det mange flere studenter som ble aktive brukere av classfronter, men samtidig økte volumet på informasjonsmengden og studentene ba oss om å rydde opp. Classfronter eller lignende programmer er nok kommet for å bli. Det er et hjelpemiddel som gir mulighetene for informasjon og kommunikasjon et skikkelig løft. Jeg avslutter kapitlet om classfronter med en students begeistrede utsagn.

For vår del syntes vi det var supert selv om en av jentene synes det er lite personlig, men det vil det selyfølgelig bli. Det er jo informasjon som legges ut til alle. Det er ikke en hjemmeside for hver student. Jeg synes det er fantastisk. Hvordan skulle dere ellers har organisert det? Skulle dere gå rundt å dele ut lapper til alle sammen? Du kan gå inn der sjøl. Det avhenger selyfølgelig at du er på skolen, men du kan også sitte hjemme og gjøre det. Da får du god informasjon. Det er lett og enkelt og du finner det du vil ha der. Og finner du det ikke, så spør du bare noen. Jeg synes det er kjempemessig.

Med studentaktive arbeidsmåter som var noe vi la opp til i alle fag, ble forholdet til lærerne mer synlig og viktigheten av et godt, trygt og inspirerende forhold mer tydelig. Dette er et tema som det etter min mening bør forskes mye på. I denne rapporten tar jeg bare med essensen i studentenes oppfatninger uten å utdype det nærmere. Jeg håper likevel det kan sette i gang en tankeprosess hos leseren.

Det ideelle forholdet til lærerne:

De fleste studentene var ikke særlig fokusert på sitt individuelle forhold til lærerne utover at ønsket om tilgjengelighet fra vår side var sterkt, og for noen læreres vedkommende også oppfylt. Det studentene klaget mest over, var at de ikke følte vi alle kommuniserte godt nok oss i mellom verken i fag eller mellom fag. Fra de informantene som gikk mer direkte inn i betydningen av forholdet til lærerne, kommer det tydelig fram at det personlige forholdet til lærerne har betydning. Da må man ha tid. Kritikken til oss pedagogikk-lærere er tydelig i intervjufragmentet under. Det er også en nyttig påminnelse at de ikke helt skjønnte hva som var vitsen med basisgruppene. Det er et sosialpedagogisk tiltak som forutsetter at alle lærerne vet hvordan man arbeider med en gruppe for å hjelpe og støtte dem i studieprogresjonen og med deres personlig-profesjonelle utvikling. Jeg tror ikke vi alle visste eller vet hvordan man jobber så tett på unge mennesker. Målet med gruppeveiledningen var også uklart formulert. Studenten under påpeker viktigheten av at vi kjenner studentene. Det mener hun vil skje hvis vi møter dem regelmessig i mindre grupper.

A: Hva er det ideelle forholdet til lærerne?

S: Det er jo en fordel at vi blir kjent med dere. I ped'en er det problematisk når vi kun møtes i forbindelse med PBL-oppgavene. Vi studenter kjenner jo dere igjen, men jeg tviler på at dere husker så mange av oss med navn.

A: Hva skal en god veileder gjøre?

S: Jeg tror at en god veileder må kjenne studentene. For at vi som studenter skal få mest mulig igjen for veiledningen, tror jeg det er viktig at vi kjenner og føler oss trygge

på dere som veiledere. Jeg tenker i alle fall slik i forhold til min fremtidige rolle som lærer. For at jeg skal kunne veilede elever, tror jeg det er viktig at jeg vet mest mulig om elevens ståsted. Her på Høgskolen, spesielt i pedagogikk, blir det ikke slik. Da er det annerledes i de andre fagene hvor vi møter lærerne jevnt og trutt. Og så har vi jo denne her basisgruppa. Vi har jo veiledning der også, men det blir litt kunstig. Jeg er ikke sikker på om vi egentlig har skjønt vitsen med denne gruppa.

Oppsummeringsvis var kritikken etter den første høsten massiv når det gjaldt pedagogikkundervisningen. Vi visste at våre rammebetingelser var ekstremt dårlige for å drive utvikling, men siden vi ikke kunne vente noen bedring, måtte vi ta med den lærdommen vi hadde fått og finne en bedre vei, uten å gå tilbake til den tradisjonelle undervisnings- og organiseringsmåten som studentene tidligere hadde vært skarpt kritiske mot. I tillegg hadde vi opplevd høye strykprosjenter til eksamen i pedagogikk. Vi måtte altså finne en tredje vei. Vi bestemte oss for å ta studentenes kritikk på alvor og så langt det lot seg gjøre, ta dem med på råd.

Forsøkets andre fase - hvordan vi pløyde ny viten inn i undervisningen

I dette kapitlet vil jeg kun ta for meg hva vi som pedagoger gjorde med bakgrunn i den ganske kraftige kritikken vi fikk. Det første vi tok fatt på etter semesterslutt høsten 2001 var å planlegge for pedagogikkfaget alene ut fra den kritikken vi hadde fått. Samarbeidet mellom fagseksjonene hadde også knirket litt underveis.

Vi fikk et år til å systematisere kritikken, tenke og forberede oss på, siden pedagogikkundervisningen ikke skulle tas opp igjen før 2. semester i på 2. trinn. Vi innså at noen fortsettelse av det tverrfaglige samarbeidet ikke lot seg gjennomføre. Selv om vi i innledningen til høstsemesteret 2002 hadde prioritert samarbeid mellom fagseksjonene svært høyt, gled ikke samarbeidet så smertefritt som vi hadde håpet. Det var en gjeng med ildsjeler som hadde planlagt semesteret, men underveis kom det andre lærere inn som ikke hadde noen eiendomsfølelse til den opprinnelige planleggingen og idealene som lå til grunn for denne. Det ligger også i begrepet ildsjel at når man brenner litt for ulike ideer, kan det slå litt gnister når ikke alt fungerer slik man trodde på forhånd.

Når det gjaldt pedagogikkfaget, følte vi likevel at vi hadde god oversikt over studentenes følelser og oppfatninger, selv om studentene følte vi hadde vært for sjelden inne og holdt for stor distanse. Sannheten var vel at etter intervjuene hadde jeg blitt mye bedre kjent med noen enn med andre studenter. Alt jeg hadde fått vite, brakte jeg videre til min samarbeidskollega Magne Ånensen, og vi ble enige om å gjøre ting annerledes da pedagogikken begynte igjen i 2. klasse på nyåret.

Målene våre var:

Bedre og mer undervisning

Bedre sammenheng mellom vår undervisning og studentenes læring

Bedre sammenheng mellom teori og praksis

Bedre kommunikasjon og kjennskap til studentene

Mer aktive, lærende og reflekterende studenter

Vi startet opp 2.årssemestret med sammen å gjennomgå evalueringen fra studentene og skissere hvordan vi hadde tenkt å forbedre undervisningen. Det har senere vist seg at dette var et svært lurt trekk. Studentene fra dette kullet har i tiden etterpå stadig kommet tilbake til hvor fint de syntes det var at deres meninger ble tatt på alvor og hvor god undervisningen ble etter endringene.

Dette oppnådde vi ved å holde flere forelesninger hvor vi strukturerte pensum. Vi valgte ut det vi mente var viktigst og forklarte studentene hvorfor vi hadde gjort de valgene vi hadde. Vi laget også ressurslister uten så mange valg som tidligere som studentene skulle ta utgangspunkt i når de laget sine personlige pensumlister. Semesterplanen gjorde vi svært detaljert både når det gjaldt innhold, hvor de fant stoff, hva slags arbeidsmåter som skulle brukes i seminargruppetimene og hva de skulle forberede til hver time.

Semesteret delte vi i tre. Én undervisningsdel med forelesninger og seminargrupper med oppgaver, diskusjoner og studentframlegg. Én bolk med en forenklet utgave av PBL-metodikken med mye veiledning. Oppgaveteksten strammet vi kraftig opp i forhold til de vide oppgavene vi gav på første trinn. Dessuten spisset vi oppgavene mot både praksiseksempler (case) og teori vi forlangte skulle ligge til grunn for analysen. PBL-arbeidet skulle virke forberedende til den tredje delen, praksisprosjektet.

Hele tiden stilte vi oss til rådighet for å gi råd om pensumvalg. Stikkord til alle forelesningene ble lagt ut på classfronter i forkant av forelesningene. Begge lærerne var til stede i alle forelesningene og deler av forelesningene foregikk i dialog mellom oss to lærere. PBL-oppgavene ble også lagt ut på classfronter, og vi kåret de to beste oppgavene slik at alle kunne lese dem.

Vi hadde håpet å få laget en systematisk vurdering etter dette semesteret. Det fikk vi dessverre ikke tid til. Derimot fikk vi mye informasjon om studentenes oppfatninger gjennom den tette kontakten vi hadde i hele semesteret. Studentene tok mye kontakt i pausene mellom forelesningene. I seminargruppetimene satte vi av god tid til dialoger og diskusjoner om faglige spørsmål. Vi fulgte opp våre basisgrupper med veiledningssamtaler og tok i mot studentene på kontoret når de ønsket å snakke med oss, og svarte på e-mailer. Særlig den uformelle kontakten gjorde at vi sprenget tidsrammene på 70 timer pr. vekttall pr. seminargruppe. Til gjengjeld uttrykte studentene stor tilfredshet med undervisningen og de endringene vi hadde gjort fra det første året. Vi fikk også positiv score i skolens fellesevaluering. Våre tall gikk opp fra 2.85 i 1. klasse til 4.00 høsten 2003. I samtaler med studentene fikk vi særlig ros for at vi hadde tatt synspunktene deres på alvor og endret undervisningen fra 1. til andre året.

Jeg må her skyte inn at rammebetingelsene dette 2. året var noe bedre fordi ingen av oss ble tvunget til å ta desentralisert undervisning som førte til uløselige kollisjoner slik det hadde skjedd et år tidligere.

Magne Anensen og jeg som jobber sammen om pedagogikkundervisningen er også veldig

fornøyd med at vi fulgte studentene gjennom tre år og selv dekket alle temaene. Dette grepet gir oss god oversikt. Vi blir bedre kjent med studentene og kunne lage en eksamen som korresponderte med både innhold og arbeidsmåter i undervisningen. Når vi visste at vi skulle følge dem til veis ende, visste vi også at alt vi gjorde underveis ville følge oss videre i løpet, slik at vi ikke etterlot f. eksempel løfter til studentene vi ikke holdt, eller uferdig arbeid av en eller annen type.

Hvor står vi nå?

Prosjektet er nå historie. I skrivende stund tar holder disse studentene på å avslutte sitt fjerde studieår. Fortsatt møtes vi i kantina for en prat om pedagogikk og læreryrket. Noen stikker fortsatt innom på kontoret for å spørre om noe eller prate litt.

Noen har lurt på hvordan det egentlig gikk med kullet. Av 128 studenter var det 5 som strøk. Mange skrev svært gode oppgaver. Dette er vi svært fornøyd med. Vi er også fornøyd med alle de pene ordene vi fikk særlig det siste året, da metodene våre hadde satt seg. Det var krevende, men givende. På 10 vektall skrev disse studentene 4 gruppeoppgaver og én individuell. Den siste oppgaven var en trening i case-drøfting. De fikk caseoppgaver til eksamen og gikk opp med tilgang til bøker (åpen-bok eksamen). Muntlig eksamen var sjekk av pensumkunnskaper som før.

Vi har lært mye. Overgangen til kvalitetsreformen ble ikke så vanskelig for oss. Arbeidet vi hadde gjort i forsøket hadde gitt også ny kunnskap som var svært godt tilpasset reformen. Det falt helt naturlig å lage fagplan innenfor den nye rammeplanen. Det eneste skåret i gleden er at vi har kommet så kort når det gjelder flerfaglig samarbeid på ALU.

Etter hvert har vi innsett at hvert fag gjør det på sin måte, mer eller mindre tradisjonelt eller utviklingsorientert, fragmentert eller helhetlig. Det som finnes av tilnærmet felles helhetlig didaktisk tenkning, finnes innenfor rammene av tverrfaglige temaer og praksisprosjektet. Vi har erkjent at når virkeligheten ser slik ut, arbeider vi videre ut fra det vi har lært av vårt utviklingsprosjekt, som ikke ble så revolusjonerende som vi i utgangspunktet hadde tenkt, innenfor pedagogikkfagets rammer.

Vi tror imidlertid fortsatt på at faglig, didaktisk og personlig-profesjonell utvikling hos studentene må skje innenfor et konstruktivistisk læringsparadigme. En lærerutdanning bestående av figurativ læring vil gi studenter med god hukommelse en kunnskapsbase de kan formidle videre til elevene, og dermed forsette å reproduserer det som innenfor akademiske kretser regnes for den riktige og verdifulle kunnskapen. Hvis vi derimot tar kvalitetsreformen på alvor, enten vi legger mest vekt på det konstruktivistiske læringssynet eller på effektivitetskravene, må utfordringen ligge i å utdanne studenter som vet hva de kan her og nå – men som også til en hver tid er i stand til å reflektere over og endre egen praksis i takt med i nærmiljø og storsamfunn, nasjonalt og internasjonalt. Å få til slike endringer innebærer blant annet kontinuerlig å være fleksible og evaluere arbeidet både i høyskolen og grunnskolen ut fra nye impulser og ny viten, selv om også eldre tiders tenkere gir oss gode verktøy. Dette er en tøff utfordring for oss lærerutdannere fordi de teorikunnskapene vi hadde med oss fra

universitet aldri vil bli tilstrekkelige. De må hele tiden oppdateres og holdes opp mot ny viten, erfaringsbasert og deduktiv. Skal vi få det til, må vi også være oppdatert på studentenes erfaringer, kunnskaper og livsanskuelser. En måte å gjøre dette på, er ved hjelp av refleksjonsnotater, brevskrivning og andre former for prosesskriving. (Nyhus og Øydvin 2001) Dette er kvalitative data hvor evalueringsprosessen inngår som et metakognitivt eller ytterligere bevisstgjørende element i en konstruktivistisk læringsform. Dette igjen krever anvendelse av nye undervisningsmetoder og arbeidsmåter for studentene hvor egen studentrefleksjon inngår som en obligatorisk del av læringen. Dette gjelder alle fag og ikke minst i faget pedagogikk.

Det første året i prosjektet var det læringsformen med mappevurdering som la best til rette for studentenes egne individuelle refleksjoner. Vår utfordring i dag er at alle konstruktivistiske arbeidsmetoder krever tett samarbeid og dialog mellom lærer og student, og hvor denne dialogen inngår i en løpende kvalitativ vurdering. Lærere som foretrekker tradisjonsbasert reproduksjon via formidling av på forhånd definerte og avgrensede akademiske kunnskapsområder, vil sannsynligvis mene at utbyttet ikke står i forhold til innsatsen fordi arbeidsmåten krever for mye arbeid av lærerpersonalet ved høyskolen

Kvalitetsreformens krav går på tvers av tradisjonell akademisk tenkning. Det blir spennende framover hvilke veier undervisningen i høyskolene generelt og vår spesielt vil ta. Vi vet at kultur- og verdiulighetene er store. Vi vet at motstanden er stor fra tradisjonelt akademisk hold, samtidig ser vi at miljøer, også i universitetene, har tatt helt nye grep i retning profesjonsforståelse og profesjonsutdanning. Her i vår høyskole er det mange som arbeider med spennende utviklingsprosjekter som kommer studentene til gode. Mitt ønske er at enda flere publiserer og at vi slik kan lære av hverandre og bli inspirert til videre utvikling.

Litteratur:

Bjørke, Gerd (2000): *Problembasert læring, ei innføring for profesjonsutdanningene*. Universitetsforlaget, Oslo

Bråten, Ivar (red.) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen akademiske forlag

Skagen Kaare (2001): "Veiledningssamtaler i et Bakhtinsk perspektiv". I Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt forlag AS

Flaa, Paul m. fl. 1985: *Innføring i organisasjonsteori*. Universitetsforlaget

Gynnild, Vidar (2003): *Når eksamen endrer karakter, evaluering for læring i høyere utdanning*. Cappelen akademiske forlag, Oslo.

Imsen, Gunn (1991): *Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi*. Tano forlag.

Illeris, Knud (2000): *Læring - Aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag

Norgesnettrådets rapporter (2002): *Evaluering av allmenlærerutdanningen ved fem norske institusjoner*. Norgesnettrådet postboks 8150, Dep 0033 Oslo.

Nyhus, Lene og Øydvin, Astrid: (2000):” Studentrefleksjon og evaluering 2” i forskningsrapport nr. 79/2001: *Om didaktikk i fleksibel undervisning*. Høgskolen i Lillehammer, Norkvelle, Yngve m. fl. (red.).

Oftedal Telhaug (1987): *Den nye utdanningspolitiske retorikken – bilder av internasjonal skoleutvikling*.

Pettersen, Roar C. (2001, 2. opplag): *PBL - Problembasert læring for studenten*. Universitetsforlaget 2000.

Tiller, Tom: *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget 1999.

St.melding nr. 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning. Mangfoldig, krevende – relevant*