

KAPITTEL 11

Studentsentrert undervisning i lærerutdanning. «Når alle er engasjert og har lest, blir det fort en spennende diskusjon.»

Astrid Unhjem og Eli Moksnes Furu

UiT Norges arktiske universitet

Abstract: In this chapter, we present a self-study project (Zeichner, 2007) about student-centered education for student teachers. The aim was to explore in what way student-centered education might increase students' engagement and learning in adapted education. We used social-cultural theory and a dialogical framework (Dysthe, 1996) both as the basis for planning education and analysis of the data. We built up the education for the students as a "learning-pattern" of different kinds of dialogue. As method, we employed a questionnaire, which the students filled in at the end of the project. We found many examples of how individual reading and listening on the one hand, and collective writing and group discussion on the other hand interacted with each other and thereby increased student learning and engagement. However, a challenge was to involve students more actively in planning their own learning process to increase both learning and democratic participation. Our common planning, teaching and research made it possible for us to both develop our teaching and develop new knowledge about student-centered education.

Keywords: student-centered education, teacher education, self-study, action research

Sitering av denne artikkelen: Unhjem, A. & Furu, E. M. (2020). Studentsentrert undervisning i lærerutdanning. «Når alle er engasjert og har lest, blir det fort en spennende diskusjon.». I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 11, s. 303–327). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch11>
Lisens: CC-BY 4.0.

Innledning

I denne artikkelen presenterer vi et aksjonsforskningsprosjekt der vi har gjennomført en selvstudie av undervisning om tilpasset opplæring som utforsker læringspotensialet i studentsentrerte undervisningsformer. Gjennom et kollegialt samarbeid ønsket vi å utvikle vår egen undervisning for å få til større engasjement og læringsutbytte hos lærerstudentene. Vi underviser i pedagogikk i lærerutdanning på henholdsvis master i grunnskolelærerutdanning trinn 1–7 (førsteforfatter) og lektorutdanning trinn 8–13 (andreforfatter). På begge lærerutdanningene er temaet «tilpasset opplæring» sentralt (UiT, 2018a, 2018b). Begrepet «tilpasset opplæring» er et skolepolitisk begrep som har endret seg i takt med politiske styringssignaler. I dag er de nasjonale styringsdokumentene konsentrert om å definere tilpasset opplæring som inkludering av individet i fellesskap. Fortsatt oppleves begrepet som uklart og vanskelig for dem som skal praktisere det i skolen (Bachmann & Haug, 2006; Jenssen & Lillejord, 2009). En nordisk undersøkelse (Bjarnadóttir, Brekke & Nielsen, 2008) viser at lærerstudenter ser på tilpasset opplæring som problematisk og utfordrende. Vi bestemte oss derfor for å samarbeide om å utvikle undervisningen innenfor dette temaet med vekt på studentsentrerte læringsformer. Formålet var å utvikle en kunnskapsbase bygd på læring om tilpasset opplæring og casemetodikk som skulle danne utgangspunkt for å språksette, analysere og reflektere i fellesskap over relevante problemstillinger. Undervisningsopplegget ble gjennomført første gang høsten 2017 ved begge studieretningene. På bakgrunn av tilbakemeldingene fra studentene og egne refleksjoner omarbeidet vi opplegget og gjennomførte det på nytt høsten 2018. Denne artikkelen bygger på data fra gjennomføringen høsten 2018.

I takt med at stadig flere tar høyere utdanning, har søkelyset på kvalitet i undervisningen ved universiteter og høyskoler økt. I Meld. St. nr. 16 (2016–2017), *Kultur for læring i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017), argumenteres det for at forelesningen i større grad bør erstattes av eller kombineres med studentaktive læringsformer, der studentene blir mer aktive deltakere i egen læring. Det forventes at fagmiljøene i større grad legger til rette for at studentene har en aktiv rolle, og at man reflekterer over hvilke undervisningsformer studentene lærer mest av.

Generelt *har* det skjedd en utvikling i undervisningskulturen innenfor høyere utdanning i Norge de siste 20 årene, i retning av større variasjon i undervisningsmetoder og mer samarbeid omkring undervisning innenfor fagmiljøene (Amundsen & Haakstad, 2018). Likevel domineres høyere utdanning fortsatt av tradisjonelle undervisningsformer, der lærersentrert undervisning i form av forelesninger og seminarer er mer brukt enn studentaktive arbeidsformer. En årsak til dette kan være at infrastrukturen ved institusjonene i stor grad er innrettet på lærerstyrte aktiviteter. Knapphet på tidsressurser til undervisning oppgis også som en begrensende faktor med tanke på studiekvalitet (Amundsen, Damen, Haakstad & Karlsen, 2017). Det er fortsatt stort behov for forskning rettet mot hvordan ulike pedagogiske tilnæringsmåter støtter studentenes læringsutbytte innenfor høyere utdanning i Norge (Damşa et al., 2015).

Undervisningsopplegget som studien bygger på, hadde dialogbaserte arbeidsformer og samarbeid i fokus. Med utgangspunkt i sosiokulturelt læringssyn (Säljö, 2016) var vi opptatt av å engasjere studentene i undervisningsaktivitetene ved at de i større grad fikk språksette kunnskapen gjennom lesing, skriving, lytting og samtale. Vi planla undervisning som besto av veksling mellom individuelle og kollektive aktiviteter, et *læringsmønster* (Dysthe, 2001b, s. 53) der ulike former for indre og ytre dialoger sto sentralt. Vi var spesielt opptatt av hvordan studentene opplevde engasjement og læringsutbytte gjennom denne formen for undervisning. Vi har derfor formulert følgende problemstilling:

På hvilken måte kan studentsentrert undervisning styrke lærerstudentenes engasjement og læringsutbytte i læringsprosessen?

Vårt kollegiale samarbeid kan beskrives som en selvstudie. Fra 1990-årene er det vokst frem en økende aksept av aksjonsforskning som strategi for selvstudier, særlig blant lærerutdannere. Selvstudieforskningen ble sett på som en av de mest betydningsfulle retningene innen lærerutdanningsforskning (Zeichner, 2001). Selvstudier kombinerer utvikling av undervisningskvalitet og forskning. Gjennom selvstudier kan læreren ta mer kontroll over egen utviklingsprosess (Zeichner, 2007). Det er et mål at lærerutdanneres kritiske forskning på egen undervisningspraksis også skal bidra til å styrke lærerutdanningen generelt (Smith, 2016).

Kollegasamarbeid i aksjonsforskning gir gode muligheter for å reflektere over og videreutvikle egen undervisningspraksis (Postholm & Smith, 2017; Ulvik & Krüger, 2012; Ulvik & Smith, 2016). Denne formen for samarbeid og er også et nyttig verktøy for å synliggjøre utfordringene man møter i undervisningen og prøve ut nye strategier for å møte dem. Ifølge Loughran (2010) la denne typen studier i begynnelsen vekten på den enkeltes kritiske forskning på egen undervisning. I dag er søkelyset mer vendt mot å skape kollektiv kunnskap, der den profesjonelle samtalen står sentralt. Hovedhensikten med vår studie var både å videreutvikle egen praksis og å skape ny kunnskap som kan brukes av andre lærerutdannere. En viktig del av å utvikle en felles kompetanse var at vi gjorde både planlegging, gjennomføring, datainnsamling og refleksjon over undervisningen sammen, og etablerte derved en form for praksisfellesskap. Et slikt fellesskap kjennetegnes av felles virksomhet, felles repertoar og gjensidig engasjement (Wenger, 2004, s. 91).

Mye av litteraturen om aksjonsforskning har frigjøring og myndiggjøring gjennom deltakelse som ideal (Carr & Kemmis, 1986; Furu, 2007; Tiller, 1999). Tiller (1999, s. 47) trekker linjer fra Carr og Kemmis (1986) sitt begrep «frigjørende aksjonsforskning» i sin forståelse av aksjonsforskning, selv om han heller vil anvende begrepet «konstruktiv pedagogikk» (Kalleberg, 1992) istedenfor «kritisk pedagogikk». I et aksjonsforskningsperspektiv er studentenes deltakelse og myndiggjøring et sentralt tema (Tiller, 1999). Vi forsøkte å ivareta dette ved å legge vekt på åpne oppgaver som inviterte til dialogbaserte samtaler. Vi la også til rette for at studentene leverte inn spørsmål som de ønsket svar på i den påfølgende forelesningen. Innenfor aksjonsforskning i utdanning er man opptatt av at endringer skjer på tre områder: lærerens praksis, forståelsen av praksis og rammene som omgir praksis (Kemmis, 2009). De ytre rammene for våre planer om endring av praksis var bestemt av emneplaner, timeplaner, gruppestørrelser og timeressurser som var lagt på forhånd. Sammenhengen mellom rammene og endring av undervisningspraksis kommer vi tilbake til i drøftingen.

Artikkelen er bygd opp ved at vi først avklarer begrepet studentsentrert undervisning og redegjør for forskning innenfor dette feltet. Det læringsteoretiske utgangspunktet for undervisningsopplegget og analysen

er Vygotsky sine begreper om sosiokulturell teori (Säljö, 2016) og Dysthes utvidede dialogbegrep (Dysthe, 1996) og kobles til aksjonsforskningsbegrepene deltakelse og myndiggjøring (Tiller, 1999). Vi beskriver deretter selve undervisningsopplegget, før vi presenterer forskningsmetoden og analysearbeidet. Til slutt drøfter vi våre hovedfunn med utgangspunkt i problemstillingen.

Studentsentrert undervisning

Studentaktive læringsformer som begrep har røtter i forskning som omhandler studentenes læring i Sverige (Marton & Säljö, 1976) og sammenfallende forskning i Storbritannia og Australia (Biggs, 1979). Forskning på undervisning i høyere utdanning beskriver ofte to hovedkategorier: *studentsentrert* og *lærersentrert* tilnærming til undervisning (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Studentsentrert tilnærming setter søkelyset på studentenes læringsprosess og ser undervisning som støtte til studentenes læringsprosess og omfatter flere ulike pedagogiske grep som kan være vanskelig å skille fra hverandre: problembasert, casebasert, prosjektbasert og undersøkelsesbasert læring. Dette representerer en åpen tilnærming og innebærer mer selvstendig arbeid med kunnskap (Damşa et al., 2015). Lærersentrert tilnærming representerer en måte å undervise på der studentene betraktes som mer eller mindre passive mottakere av informasjon (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

I NOKUT sine utredninger og Meld.st. 16 (2016–2017) brukes i hovedsak begrepet *studentaktiv* læring som motsats til det som gjerne betegnes som tradisjonelle og lærersentrerte metoder (Amundsen et al., 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017). Et sentralt aspekt ved *studentaktiv* læring er at studentene først og fremst lærer gjennom egen aktivitet ved å delta i individuell og kollektiv læringsvirksomhet, der man diskuterer, presenterer og gir tilbakemeldinger til hverandre (Lauvås, 2006). I en NIFU-rapport om kvalitet i høyere utdanning (Damşa et al., 2015) brukes begrepet studentsentrert undervisning. Det argumenteres for at denne typen undervisning kan bidra til å styrke bredden i studentenes kompetanse ved at de lærer å samarbeide og blir mer motivert. Ifølge Aliusta og Özer (2017) forutsetter *studentsentrerte* arbeidsformer at studentene også

skal få større ansvar for egen læring. Eierskapet til læring deles mellom lærere og studenter, og rollene må endres fra tradisjonell lærer–studentrolle. Dette medfører at læreren må trå til side og la studentene ta mer av ledelsen i sin egen læringsprosess. Slik vi ser det, forutsetter *studentsentrert* undervisning mer gjennomgripende tilnærminger enn *studentaktive* metoder, fordi studentene i større grad involveres i hele undervisningsprosessen med vekt på læring gjennom samarbeid. Det læringsteoretiske utgangspunktet er likevel felles for *studentaktiv* og *studentsentrert* undervisning. Kunnskap betraktes som sosialt konstruert gjennom en prosess der man ønsker å støtte studentene i å utvikle sin egen oppfatning og forståelse (Sadler, 2012). Vi ønsket å legge opp til en undervisningsprosess der studentene i tillegg til å være aktive også ble mer involvert i hele opplegget. Vi har derfor valgt å bruke begrepet *studentsentrert* undervisning i vår studie, fordi denne pedagogiske tilnærmingen etter vår oppfatning er mer gjennomgripende og forutsetter at studentene tar større ansvar.

Forskning viser at studentsentrerte arbeidsformer kan gi gode resultater (Biggs, 1999; 2011). Kvaliteten på studentenes læringsutbytte øker når undervisningen endres i retning av mer studentsentrerte tilnærminger (Gibbs & Coffey, 2004; Uiboleht, Karm & Postareff, 2018). Denne formen for undervisning forutsetter at læreren varierer undervisningen ut fra hvilke tilnæringsmåter som passer best for den aktuelle læringsoppgaven. Dette gjør studentsentrert undervisning til en kompleks prosess med mange potensielle utfordringer (Sadler, 2012). Lærerens kompetanse er en viktig forutsetning for å kunne undervise studentsentrert. I en studie av nyutdannede lærere i høyere utdanning fant Sadler (2012) at studentsentrert undervisning var krevende for læreren med tanke på organisering og innhold. Studentenes forkunnskaper ble ansett som en begrensende faktor. Siden studentsentrering kunne gjøre undervisningen mer uforutsigbar, var også lærerens egne forkunnskaper ofte avgjørende for i hvilken grad de våget å involvere studentene. I Sadler sin studie beskrev lærerne også hvordan de forsøkte å balansere ulike tilnæringsmåter. Samtidig så det ut til at denne blandingen av metoder ofte manglet en klar struktur og målsetting for undervisningen, og at lærerne hadde utfordringer med å velge undervisningsmetoder som passet for det spesifikke formålet med undervisningen. Ifølge Sadler (2012) er en viktig

forutsetning at man som lærer er bevisst på det læringsteoretiske grunnlaget for metoden.

I Norge har det så langt vært lite forskning på ulike pedagogiske innfallsvinkler innenfor høyere utdanning (Damşa et al., 2015). I de senere årene er det imidlertid igangsatt noen prosjekter som setter søkelyset på dette temaet. Eksempel på studentsentrerte prosjekter er problembasert læring i medisinerutdanning (Lycke, Grøttum & Strømsø, 2006) og et problembasert prosjekt ved lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo (Damşa & Nerland, 2014). Damşa et al. (2015) konkluderer med at studentsentrerte undervisningsmetoder bør få større oppmerksomhet i norsk utdanningsforskning, spesielt med tanke hvordan dette kan gjennomføres i praksis, og hvilke utfordringer som knytter seg til denne undervisningsformen.

I et prosjekt med studentaktive metoder i pedagogikkfaget som Thorsen (2012) gjennomførte, fant hun ut at læringsaktivitetene som var knyttet til språklig samhandling mellom studentene, bidro til engasjement og interesse hos studentene. Thorsen mener at bruk av case kan være en nyttig innfallsvinkel. Thorsen (2012) viser til Shulman (1992), som løfter frem at casemetoden er en åpen arbeidsform som ikke fordrer det rette svaret, men inviterer til mange løsninger. Når studentene får drøfte ulike handlingsalternativer, øker språklige samhandlinger. Dette kan bidra til økt engasjement og interesse.

Forskning på *lærerutdanningen* i Norge har vært preget av et innenfra-perspektiv der man har studert egen institusjon, egne studenter og kollegaer. Derved har den kritiske distansen fått liten plass (Haug, 2010). Haug (2013) peker på at man ikke har klart å etablere en kollektiv lærerutdanningskultur i Norge som man er avhengig av for å utvikle lærerutdanningen. En viktig forutsetning for å utvikle en felles læreutdanningskultur på egen institusjon er økt kollegasamarbeid. Vår studie ser vi på som et bidrag i den retningen.

Lærerutdannere står i en særstilling i høyere utdanning. Det forventes at lærerne skal være gode rollemodeller gjennom sin egen undervisning (Ulvik & Smith, 2016). Forfatterne presiserer at lærerne må kunne koble teoretiske begreper til egen undervisning for å modellere hvordan praksis og teori henger sammen. I den norske delen av en større internasjonal

studie relatert til lærerutdanneres utvikling, kommer det blant annet frem at lærerne primært har et ønske om å utvikle seg som forskere. Likevel har de også et ønske om å utvikle seg som lærerutdannere, men denne rollen må de stort sett utvikle på egen hånd eller ved å lære av hverandre (Ulvik & Smith, 2018). Forfatterne foreslår, på linje med Haug (2010), at lærerutdannerrollen bør videreutvikles gjennom ulike former for kollegasamarbeid der lærere kan undervise sammen og observere hverandre.

Læringsteoretisk utgangspunkt

Det overordnede læringssynet for studien tar utgangspunkt i et sosio-kulturelt og konstruktivistisk syn på læring som noe som konstrueres gjennom samhandling. For alle som er opptatt av læring, er det selvsagt at læring både har en individuell og en sosial side, og at disse er avhengige av hverandre. Gjennom forskning på den individuelle kognitive læringsprosessen har vi fått vi god innsikt i individets mentale prosesser. Piaget var opptatt av at kunnskap oppstår gjennom menneskelige aktiviteter og konstrueres av et individ når omgivelsene bearbeides (Säljö, 2016). Dette perspektivet mangler imidlertid vektlegging av det sosiale fellesskapet som læringen skjer i. Sosiokulturelt perspektiv bygger også på et konstruktivistisk syn på læring, men legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og ikke primært gjennom individuelle læringsprosesser (Dysthe, 2001b). Derfor blir samarbeid og interaksjon sentralt for læring. I samhandlingen spiller språket en sentral rolle. Det er gjennom å snakke, lytte, skrive og lese at læring skjer, og språket betraktes som det viktigste læringsredskapet (Säljö, 2016). Til forskjell fra Piaget mente Vygotsky at vi lærer ved å få del i kunnskaper og erfaringer som gjøres tilgjengelig for oss via andre mennesker med mer kompetanse innenfor et bestemt område. Gjennom samspill og samhandling blir vi delaktig i andres kunnskap og erfaringer (Säljö, 2016).

Salomon og Perkins (1998, s. 18) er opptatt av at individuelle og sosiale aspekter av læring ikke må sees atskilt, men i en sammenheng: «Individual and social aspects of learning (...) can interact over time to strengthen one another in what might be called a *reciprocal spiral of relationship*». Når deltakerne trer inn i en sosial situasjon, lærer de ikke

bare om emnet, men også hvordan man formidler i en slik situasjon. På samme måte endrer gruppa seg ved at de lærer av deltakernes samspill. Slik skjer det en gjensidig læring gjennom en samhandling mellom både individuell og kollektiv form for læring. Å delta i en slik form for læring mener Salomon og Perkins (1998) involverer studentene i ulike former for samarbeid, som å lære å lære av andre, å lære å lære med andre, å lære å medvirke til andres læring, og å lære å bidra til kollektiv læring. De konkluderer med at den enkeltes bidrag til kollektiv læring er like nyttig for den enkelte som for fellesskapet.

Dysthe (2001b, s. 53) bruker begrepet *læringsmønster* når læreren legger til rette for å koble sammen ulike former for dialogiske samarbeidssekvenser med individuelt arbeid som involverer læring. Hun argumenterer for at individuell læring og sosial læring kan både komplementere hverandre og forsterke hverandre, og at slike læringsmønstre kan være eksempler på det som Salomon og Perkins (1998) omtaler som en gjensidig forsterkende læringsspirale. En slik måte å utvikle dialogisk samarbeid på, der man støtter og oppmuntrer hverandre til å ytre seg, kan bidra til å utvikle deltakelse og myndiggjøring, noe som er sentralt innen aksjonsforskning (Furu, 2007; Tiller, 1999).

Ifølge (Dysthe, 2001a) er språket det viktigste læringsredskapet. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon sentralt i alle læringsprosesser. Derfor er det viktig å legge til rette for situasjoner der gode læringsdialoger kan finne sted. Dysthe (1996) løfter frem symmetriske grupper som er satt sammen av deltakere på samme nivå som gode læringsarenaer. Der er ingen eksperter og alle stiller likt, selv om kunnskap og forståelse kan være ulike. I slike grupper er selve læringsdialogen sentral i konstruering av individuell og kollektiv kunnskap.

I dagligtalen er det mest vanlig å bruke dialog om ansikt til ansikt-samtalen mellom to eller flere mennesker. Dysthe (1996) bruker dialog i en utvidet betydning, som blant annet omfatter 1) dialog mellom personer og tekster og 2) dialog mellom personer. Dialog omfatter både muntlig og skriftlig kommunikasjon. Dialog mellom tekst og person betyr at teksten står i sentrum, enten personen lytter til en forelesning eller leser en tekst. I begge tilfeller er det snakk om en *indre dialog*. Dialog mellom personer handler om en *ytre dialog* som skjer ansikt til ansikt mellom personer, eks.

i et gruppearbeid. Skrivning kan inngå i en slik dialog, som først og fremst er muntlig. Når gruppa skal lage en eller annen form for presentasjon, kan den være et utgangspunkt for samtaler mens de arbeider med fremlegget. Et utvidet dialogbegrep omfatter altså både indre og ytre dialog. Den indre dialogen går for seg i individet, mens den ytre dialogen involverer mennesker som er til stede der og da. En slik tilnærming til læring betyr at man ser både indre og ytre dialog som nødvendig for læring.

I vårt undervisningsopplegg besto de individuelle prosessene av to former for indre dialoger: 1) dialog mellom leser og skriftlig tekst, som besto av lesing av pensumtekst som forberedelse til kollektive aktiviteter, og 2) dialog mellom leser og muntlig tekst som besto av lytting til forelesning og til medstudentenes presentasjoner. De kollektive prosessene besto av ulike ytre dialoger som foregikk både gjennom samtaler og skrivning når studentene arbeidet med ulike gruppeoppgaver og drøftet hverandres presentasjoner. Et viktig poeng var å se sammenhengen mellom indre og ytre læringsdialoger, slik at de ulike læringsaktivitetene bygde på hverandre i et *læringsmønster*. Dysthe (1996) fremhever at for at kommunikasjon mellom dialogpartnerne skal fungere, trenger de en felles referanseramme, og derfor er det av stor betydning at studentene forbereder seg. Et sentralt poeng i prosessene er at studentene er avhengige av hverandre for å få et godt læringsutbytte. En viktig forutsetning for at dette skal kunne skje, er at den enkelte student har et aktivt forhold til sin egen læring, både i form av individuelle forberedelser og gjennom å delta aktivt og konstruktivt i gruppearbeidet.

Undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget ble gjennomført i to ulike klasser høsten 2018. Opplegget ble utviklet som et læringsmønster slik dette beskrives av Dysthe (2001b), med vekslning mellom individuelle og kollektive læringsaktiviteter. Vi la vekt på en åpen tilnærming (Damşa et al., 2015) der de ulike undervisningsaktivitetene innebar selvstendig arbeid, samarbeid og diskusjon. Undervisningen gikk over to dager med mellomarbeid. Den første dagen tok vi for oss *tilpasset opplæring som begrep*. Den andre dagen dreide seg om *tilpasset opplæring i praksis*, knyttet til caser. De

ulike undervisningsaktivitetene var fordelt med tanke på å danne et mønster av indre og ytre dialoger, som vist i tabellen nedenfor:

Tabell 1 Oversikt over undervisningsopplegg

| Dag | Indre dialoger | Ytre dialoger |
|--------------|---|--|
| | <p><i>Forberedelse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ skriftlig informasjon om opplegget utdelt ▪ forberede seg ved å lese tre tekster om TPO | |
| Dag 1 4 t | | <p><i>Introduksjon av tema</i> <i>Gruppearbeid 1 – tilpasset opplæring som begrep</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tankekart om TPO ▪ Gallery Walk ▪ Oppsummering <ul style="list-style-type: none"> ○ Hva har vi lært? ○ Hva vil vi vite mer om? <p><i>Avslutning</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppsummering i plenum ▪ Oppstart casebasert gruppearbeid 2 |
| | <p><i>Mellomarbeid</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lesebestilling og leseavtaler på gruppa om ulike caser fra praksis | |
| Dag 2 4t | <p><i>Forelesning om TPO</i></p> | |
| | <p><i>Lytte til presentasjoner av gruppearbeid</i></p> | <p><i>Gruppearbeid 2 – tilpasset opplæring i praksis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Videre arbeid med gruppearbeid 2 ▪ Forberede casepresentasjon <p><i>Presentasjoner av gruppearbeid i plenum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respons fra medstudenter og forelesere |
| | <p><i>Individuell oppsummering</i></p> | <p><i>Oppsummering i plenum</i></p> |

Selve undervisningsopplegget kan beskrives slik:

Som *forberedelse* fikk studentene muntlig og skriftlig informasjon om innholdet i opplegget og de læringsteoretiske begrunnelsene for dette. De fikk en lesebestilling med tre ulike tekster om sentrale begreper i tilpasset opplæring som de skulle lese på forhånd.

Den første dagen (dag 1) inneholdt mange ulike former for gruppearbeid (*gruppearbeid 1*). Første økt startet med at de skulle lage et *tankekart* om hva de forsto med begrepet tilpasset opplæring. Etter at de hadde

jobbet med tankekartet i ca. 20 minutter, fikk hver gruppe utdelt en av de sentrale verdiene; inkludering, verdsetting, relevans, erfaring, medbestemmelse, variasjon og sammenheng (Håstein & Werner, 2014), som de skulle inkludere i tankekartet. Tankekartene ble hengt opp på veggen i slutten av første økt. Etter pausen gjennomførte vi *Gallery Walk*; to av studentene fra hver gruppe ble stående ved egen plakat for å presentere den, mens de andre fordelte seg for å høre på de andres presentasjoner og stille spørsmål. Hver presentasjon med spørsmål varte ca. 5 min, før studentene rullerte til nye plakater. Til slutt samlet studentene seg i de opprinnelige gruppene. De oppsummerte hva de hadde lært, og skrev 1–3 spørsmål de ønsket svar på i den kommende forelesningen. *Gallery Walk* kan defineres som en studentsentrert arbeidsform som fremmer aktiv deltakelse gjennom å skrive og samtale for å utvikle sentrale faglige begreper. Denne arbeidsformen oppmuntrer til åpne diskusjoner mellom studentene når de går fra stasjon til stasjon (Chin, Khor & Teh, 2015; Salas, Fitchett & Mercado, 2013). Som *avslutning* av dagen oppsummerte vi i plenum. Studentene brukte de siste 20 minuttene til oppstart på gruppearbeid 2, der de skulle drøfte TPO relatert til spesifikke caser som fokuserte på tilpasset opplæring for ulike elevgrupper.

Den andre dagen (dag 2) startet med en *forelesning* om tilpasset opplæring. Denne tok utgangspunkt i studentenes tankekart og spørsmål fra forrige økt og sentral litteratur. Etter forelesningen fikk gruppene en time til å jobbe videre med *grupperarbeid 2*, den casebaserte gruppeoppgaven. Dette skulle munne ut i et skriftlig dokument og en muntlig presentasjon for resten av klassen. Siste økt ble brukt til presentasjoner av gruppearbeid med spørsmål og respons fra de andre gruppene. *Avslutningsvis* fylte studentene ut et spørreskjema der de reflekterte over egen innsats og læring (grunnlaget for vår empiriske undersøkelse), før vi oppsummerte i plenum.

Metode for datainnsamling og analyse

Spørreskjemaet som ble utfylt mot slutten av opplegget, dannet det viktigste datagrunnlaget for studien. Skjemaet hadde relativt åpne spørsmål der søkelyset var rettet mot studentenes engasjement og læring. Alle

studentene ga skriftlig samtykke til at svarene kunne brukes i forskning. Til sammen fikk vi inn 72 skjema. Svarskjemaene ble kodet med A + tall for studentene i grunnskolelærerutdanningen trinn 1–7 og E + tall for studentene på lektorutdanningen trinn 8–13. I tillegg skrev vi begge loggjer fra undervisningsaktivitetene.

Vi valgte en temabasert analytisk tilnærming til dataene vi samlet inn, der analyseprosessen preges av at man veksler mellom å utforske sammenhenger mellom meningsinnhold i empirien og teoretiske innfallsvinkler (Thagaard, 2013, s. 181). Analysen vår startet med at vi begge gikk grundig gjennom spørreskjemaene og diskuterte om vi så noen hovedmønstre. Deretter ble alle svarene lagt inn i NVivo for videre bearbeiding. Selve analysefasen foregikk ved at vi vekslet mellom det empiriske utgangspunktet, som var studentenes opplevelse av de ulike læringsaktivitetene og læringsteoretiske innfallsvinkler. I denne prosessen valgte vi også å trekke inn noen eksempler fra loggene vi hadde skrevet underveis. Prosessen resulterte i at vi valgte å bruke Dysthe (1996) sine utvidete dialogbegreper som grunnlag for tre hovedkategorier: *indre dialog*, *ytre dialog* og *læringsmønstre*.

Funn

Indre dialog

Den indre dialogen handler om den dialogen som foregår mellom den enkelte studenten og skriftlige tekster (lesing) eller mellom den enkelt student og forelesninger og presentasjoner (lytting). Nedenfor presenteres funnene i to underkategorier; *indre dialog mens man leser* og *indre dialog mens man lytter*.

En forutsetning for *indre dialog mens man leser* er at studentene jobber aktivt med å forstå teksten. Hovedinntrykket er at mange av studentene hadde lest på forhånd ut fra lesebestillingen til begge dagene. De skrev blant annet: «jeg hadde lest og forberedt meg til øktene» (A22) og «jeg har brukt mye tid på å pløye meg gjennom relevant litteratur» (E12). I materialet kom det frem at en mindre gruppe ikke hadde lest, og her fikk vi utsagn som «hadde ikke bøkene» (A13) og «stor lesebestilling» (E27). En student skriver: «jeg var nesten den eneste som hadde lest pensum,

men jeg fikk godt læringsutbytte av å formidle egen kunnskap». Over 90 % av studentene var likevel fornøyd med sin arbeidsinnsats, og halvparten uttrykte *spesifikt* at de hadde forberedt seg gjennom lesing av fagtekster.

Ofte kan det være en utfordring å få lærerstudenter til å forberede seg til undervisningen (Fosse & Hovdenak, 2014). I lys av dette er det interessant å spørre seg hvorfor så stor del av våre studenter virket fornøyd med egen innsats. Vi observerte også at mange studenter hadde med seg notater fra sine forberedelser som de brukte aktivt i gruppediskusjonen. En forklaring kan være den tydelige skriftlige lesebestillingen som også sa noe om når og hvordan dette skulle brukes. Det kan blant annet ha ført til at de følte en større forpliktelse overfor gruppa si. Det at så mange hadde forberedt seg, var et viktig bidrag til å utvikle en felles referanseramme, som er en forutsetning for å utvikle gode dialoger (Dysthe, 1996).

Indre dialog mens man lytter relateres til forelesning og studentpresentasjoner. Forelesningen tok utgangspunkt i spørsmålene som ble samlet inn etter første undervisningsdag og fagstoffet studentene hadde på pensum. En stor gruppe av spørsmålene handlet om hvordan TPO kunne realiseres i praksis. I tillegg var studentene opptatt av forholdet mellom formuleringsarena og realiseringsarena samt en dypere forståelse av begrepet TPO. Med utgangspunkt i spørsmålene ble forelesningen supplert med videocase som illustrerte ulike former for tilpasset opplæring. Over 80 % av studentene rapporterte at de hadde hatt godt læringsutbytte av forelesningen. Hovedgrunnen var at de syntes de fikk svar på mange av spørsmålene de hadde stilt, samt en bekreftelse og utdypende repetisjon av stoffet de hadde tilegnet seg. Forelesningen er ofte blitt kritisert for et læringssyn som handler om overføring av læring, og som gir svar på spørsmål som ikke er blitt stilt, og blir derfor betraktet som en lite effektiv undervisningsform (Nordkvelle, 2007). Vi tror at det som bidro til positivt læringsutbytte av forelesningen, var at studentene både hadde jobbet med egen for forståelse og stilt spørsmål som forelesningen skulle svare på. På den måten kan man si at foreleser og studentene delte et *midlertidig felles forståelsesrom* (Rommetveit, 1974).

Studentene hadde fått i oppdrag å drøfte tilpasset undervisning relatert til ulike caser de hadde fått utdelt. Mer enn 75 % av studentene syntes de hadde fått godt utbytte av å lytte til andres presentasjoner. Det de

særlig trakk frem som positivt, var å høre løsningsforslag på ulike typer caser samt å høre andres synspunkter på både sin egen og andres case. På denne måten bidro undervisningsopplegget til en bedre kobling mellom teori og praksis, som ofte etterlyses i lærerutdanningen (Fosse & Hovdenak, 2014).

Ytre dialog

Undervisningsopplegget inneholdt flere typer ytre dialoger på gruppebasis. Under arbeid med tankekart (dag 1) foregikk det en aktiv dialog mellom gruppedeltakerne. Tankekartet var utgangspunkt for presentasjonsformen Gallery Walk. Her var dialogen preget av at studentene vekslet mellom å presentere og svare på spørsmål, og å gå rundt og lytte og stille spørsmål til andre gruppers presentasjoner. Under drøfting av case (dag 2) foregikk dialogen igjen i de faste gruppene, denne gangen relatert til praksis. Så godt som alle studentene skrev at de hadde positivt læringsutbytte av de ulike arbeidsformene. Dette ble begrunnet på ulike måter. Vi har valgt å beskrive det innenfor to underkategorier: *samarbeidsklima* og *språksetting av kunnskap*.

Når det gjelder *samarbeidsklima*, hadde nesten alle studentene (89 %) opplevd samarbeidet i gruppene som positivt. Begrunnelsen for dette var blant annet at alle hadde hjulpet og støttet hverandre, og at de hadde hatt et inkluderende klima med vekt på at alle var med og forsto det som ble drøftet. Det ble også lagt vekt på at alle bidro i dialogene med innspill til gode diskusjoner. De få som hadde negative opplevelser, nevnte blant annet at de ikke ble inkludert fordi noen dominerte. Noen var også frustrerte over mangel på struktur og at en del medstudenter var nokså passive. Studentsentrerte arbeidsformer forutsetter at studenter samarbeider og tar felles ansvar (Aliusta & Özer, 2017). I vår studie ser det ut til at en stor del av studentene praktiserte ferdigheter som bidro til at samarbeidet fungerte.

Målsettingen med de ulike samarbeidsoppgavene var at studentene skulle *språksette kunnskap* om TPO flere ganger og på mange ulike måter både individuelt og kollektivt. Det var interessant å se at det mange av studentene løfter frem som spesielt verdifullt, er ulike former for

språksetting: «man lærer å ordlegge seg, bruke fagbegreper for å forklare og begrunne» (A6), og «det var et veldig bra læringsutbytte, det var en form for stillasbygging der vi lærte gjennom samtale» (E2). Det som studentene trekker frem som mest lærerikt, er å lytte til de andre sine innspill, som et bidrag til en dialog som de selv også deltar i: «Det er et utrolig bra utbytte når du hører andre formulere seg og du selv kan formulere deg om dette emnet» (E31). Ifølge Salomon og Perkins (1998) er et viktig formål med studentsentrerte arbeidsformer at studentene lærer av andre. I slike symmetriske grupper (Dysthe, 1996) der studentene er på samme utdanningsnivå, ser det ut til at det ble skapt rom for utvikling av gode læringsdialoger. Det kan virke som om de fungerte som stillasbyggere for hverandre i utviklingen av egen forståelse av fagbegreper.

Den språksettingsaktiviteten som ble vurdert som mest læringsrik, var Gallery Walk, som innbar flere runder med ulike former for språksetting (snakke, lytte, spørre, svare). Studentene ga ulike begrunnelser for å denne aktiviteten var spesielt lærerik. Noen trakk frem repetisjon som viktig: «Veldig lærerikt fordi man måtte gjenta det man presenterer så mange ganger» (A5). Variasjon i gruppepresentasjoner var også nyttig for læring: «Jeg lærte mye nytt. Det var fokus på forskjellige ting fra gruppe til gruppe, god dybdelæring» (E8). Noen kobler læringsutbytte til en sammenheng mellom de ulike språklige aktivitetene: «Det var veldig nyttig å sette ord på kunnskapen, svare på spørsmål og høre på hva de andre hadde funnet ut» (A3). En annen interessant tilbakemelding var at denne formen for presentasjon ble opplevd som mindre stressende enn når man står foran en full klasse: «Gallery Walk var en tryggere form for muntlig presentasjon med mye respons» (A6). «Det var lærerikt og lettere å presentere på denne måten. Vi var på samme "nivå" som publikum, og det var lettere å diskutere med alle» (E6). Vi observerte at studentene var veldig engasjerte og deltok aktivt i både presentasjon og diskusjon. Ifølge sosiokulturell teori blir kunnskap konstruert gjennom språklig interaksjon i sosialt fellesskap (Säljö, 2016). I Gallery Walk foregår diskusjonen i symmetriske grupper (Dysthe, 1996) der studentene opererer på et likeverdig, horisontalt nivå (Salas et al., 2013), som gjør at det er lettere både å presentere et stoff og stille spørsmål til medstudenter. Chin et al. (2015) fremhever at Gallery Walk styrker studentenes mulighet til å uttrykke

seg og bidra med ideer med lite kontroll fra lærerens side. Vi tenker at Gallery Walk er en arbeidsform som fremmer språk og sosial samhandling, og som bidrar til at studentenes egne faglige resonnement utvikles og uttrykkes. Imidlertid var det reserverte tilbakemeldinger fra noen studenter: «Jeg syns det ble en del gjentakelser og lite utnyttelse av tiden når vi måtte høre og se forklaring av samme begrep tre ganger» (E7). Dette viser at Gallery Walk kan ha begrensninger når det gjelder å gå i dybden av begrepene.

Læringsmønster

I vår presentasjon av undervisningsopplegget viste vi studentene en modell som illustrerte *læringsmønsteret* (Dysthe, 2001b) i opplæringen, der studentene skulle veksle mellom individuelle og ulike kollektive arbeidsmåter. I spørreundersøkelsen har vi ikke spurt direkte om dette læringsmønsteret, men mer om studentenes engasjement og læringsutbytte i forhold den enkelte aktivitet og opplegget som helhet. Likevel har vi fått utsagn som viser refleksjoner over hvordan kobling av ulike aktiviteter har bidratt til konstruksjon av ny kunnskap. Studentene løfter frem ulike koblinger av arbeidsmetoder som noe av det mest lærerike. Mens noen kobler sammen aktiviteter som handler om *indre og ytre dialoger*, er det andre som kobler sammen *ulike former for ytre dialoger*. Vi fikk også noen få *negative responser på læringsmønsteret*. De tre kategoriene beskrives nærmere nedenfor.

Når det gjelder utsagn som kobler mellom *indre og ytre dialog*, finner vi følgende eksempler:

Lesebestilling og gruppearbeid (E21)

Presentasjon av teori med eksemplifiserende video fra praksis og gruppearbeid (E11)

Forelesning og caseoppgaver i grupper (E12)

Diskusjon og forelesning (E32)

Gruppearbeid, diskusjon og lytte til presentasjon (E31)

Disse utsagnene er eksempler på det som Salomon og Perkins (1998) beskriver som en gjensidig forsterkende læringsspirale, og at individuell og sosial læring kompletterer og forsterker hverandre (Dysthe, 2001b). En

viktig forutsetning for at de ytre dialogene skal fungere, er at studentene har hatt gode indre læringsdialoger gjennom egen lesing og lytting til forelesning. Av studentenes svar ser vi at flere opplever de ulike læringsprosessene som gjensidig forsterkende.

En viktig del av læringsmønsteret var også å legge til rette for *kobling mellom ulike ytre dialoger* som bygde på hverandre. Selv om de indre dialogene ikke blir nevnt her, er de likevel en implisitt del av læringsmønsteret, fordi de ytre dialogene bygde på de indre og motsatt. Av materialet ser vi at studentene ser ulike kombinasjoner av ytre dialoger som lærerike:

Diskusjon på gruppe og presentasjon på GW (A8)

Forberedelse til presentasjon og GW (A10)

Tankekart og arbeid med GW (E44)

GW og gruppearbeid med case om praksis (E5)

Forskning viser at studentene først og fremst lærer gjennom egen aktivitet ved å delta i ulike former for kollektiv læringsvirksomhet (Lauvås, 2006). Vi så at studentene lærte på ulike måter. Ved at vi lot dem prøve varierte gruppebaserte arbeidsmåter så vi at de løftet frem helt ulike koblinger som hadde vært lærerike for dem. Vi konkluderer med at det er viktig både med variasjon og sammenheng mellom ytre dialoger.

Vi fikk også noen *negative responser på læringsmønsteret*. Ikke alle trivdes med at det skulle foregå så mange ulike aktiviteter i undervisningen om TPO. Noen få løftet frem at det ble mye logistikk og for lite tid til å gjennomføre aktivitetene. «Det burde vært mindre logistikk. For stort fokus på å bli ferdig innen tidsfristen gikk utover læringsutbyttet» (E10). Vi har tidligere poengtert at læringsutbytte er knyttet til den språklige interaksjonen mellom studentene. Nettopp derfor er det interessant at noen studenter mener at de hadde trengt bedre tid. «Læringsutbyttet ligger i stor grad i diskusjoner og samtaler, og bedre tid på hvert opplegg ville hjulpet» (E10). Ytre rammer la begrensninger på hvor mye tid vi kunne sette av til gruppeaktivitetene, og dermed også på læringsutbyttet for noen av studentene.

En annen reaksjon som vi merket oss, var at selv om opplegget la vekt på studentaktivitet, så syntes noen studenter at organiseringen var for lærerstyrt, og at de ikke fikk velge fremgangsmåte selv. Studentene skrev blant

annet «det er ikke tilpasset opplæring at vi MÅ lage tankekart» (E32), og «med TPO som tema var det overraskende lite tilpasning i undervisningsopplegget» (E12). Med utgangspunkt i definisjonen på studentsentrert undervisning, der nettopp det at studentene skal gis større ansvar for undervisningsprosessen (Aliusta & Özer, 2017) er sentralt, ser vi at noen studenter opplever at de ble for lite involvert. En åpen tilnærming som studentsentrert undervisning kan resultere i at noen studentgrupper har større utbytte enn andre. Noen studenter har større behov for at lærerne følger opp studentenes læringsprosesser og bidrar til å organisere samarbeidet mellom studentene (Damşa et al., 2015). Støttestrukturene vi hadde lagt opp til, ser ut til å ha blitt for trange for noen av studentene.

Avsluttende drøfting

Hensikten med dette aksjonsforskningsprosjektet var å styrke studentenes engasjement og læringsutbytte gjennom en læringsprosess preget av samarbeid, dialog og språksetting av kunnskap. For oss som lærerutdannere var det også en målsetting å utvikle egen undervisning. I den oppsummerende diskusjonen vil vi se spesielt på følgende to tema: læringsmønsterets betydning for studentenes læringsutbytte og engasjement, og erfaringene vi som lærerutdannere gjorde oss med dette opplegget.

Det vi ser på som svært interessant, er at studentene uttrykker at de har hatt stort læringsutbytte av opplegget som helhet. Vi tenker at et læringsmønster bygd opp av varierte aktiviteter som alle krevde språksetting av kunnskap, har bidratt til dette. Læringsmønsteret besto også av en tett kobling mellom indre og ytre dialoger som gjorde at det ble en god sammenheng mellom de ulike aktivitetene. En sentral forutsetning for at de ytre dialogene skulle fungere, var at studentene hadde forberedt seg godt, noe vi fant at svært mange av dem hadde. Ifølge Salomon og Perkins (1998) forutsetter kollektiv læring at studentene lærer å lære av hverandre og samtidig lærer å medvirke til andres læring. I studentenes uttalelser ser vi spor av begge deler. Denne formen for kollektiv læring kan være et bidrag til at studenter utvikler evnen til å uttrykke seg og myndiggjøres, noe som står sentralt i aksjonsforskning (Furu, 2007; Tiller, 1999).

Selv om vi opplevde godt engasjement både i individuelle og kollektive læringsaktiviteter, nådde vi ikke alle studentene. Vi vil argumentere for at det ligger et potensial i å bevisstgjøre studentene på sammenhengen mellom egne forberedelser med indre dialog og deltakelse i gruppearbeidens ytre dialoger. Den enkeltes bidrag til kollektiv læring er like nyttig for den enkelte som for fellesskapet (Salomon & Perkins, 1998). Dersom vi hadde vært enda tydeligere på det læringsteoretiske grunnlaget for vår undervisning, slik Sadler (2012) argumenterer for, kunne vi kanskje ha inspirert enda flere studenter til å møte godt forberedt.

Den delen av læringsmønsteret som ble fremhevet som mest lærerik, var Gallery Walk. Sammenlignet med mer tradisjonelle presentasjonsformer foran hele klassen har Gallery Walk flere språklige aktiviteter der studentenes egne dialoger kom mer i fokus. Denne formen for dialoger viste seg å være viktig for læringsutbyttet. Et annet poeng er at lærerens rolle ble mindre fremtredende. Sammenlignet med klassepresentasjoner hadde vi mindre kontroll. Aliusta og Özer (2017) fremhever at det må til en rolleendring for å utvikle mer studentsentrert undervisning, og for mange lærere kan det være en utfordring å gi fra seg kontrollen, slik det er nødvendig å gjøre for eksempel i Gallery Walk. Vår erfaring med å gi fra oss noe av kontrollen var at de aller fleste tok ansvar.

Når vi reflekterer kritisk over opplegget, er det særlig ett punkt fra studentenes tilbakemeldinger vi vil trekke frem. Noen studenter syntes de ble for lite involvert i planlegging og medbestemmelse underveis. I et aksjonsforskningsperspektiv er nettopp deltakelse og myndiggjøring et sentralt anliggende (Tiller, 1999). For å ivareta dette hadde vi lagt opp til varierte aktiviteter som gruppesamtaler, Gallery Walk, spørsmål til forelesningen og drøfting av caser. Tilbakemeldingene på disse aktivitetene var som tidligere nevnt overveiende positive, og vi så at studentene lærte på ulike måter gjennom et variert undervisningsopplegg. Likevel var det noen studenter som syntes det var lite rom for innflytelse slik at de selv kunne tilpasse undervisningen. Vi ser at vi kunne ha møtt dette gjennom å involvere dem mer i planleggingen og satt av tid underveis til refleksjon om opplegget sammen med studentene. Rammefaktorer som gruppestørrelse og tid gjorde imidlertid at vi hadde en stram logistikk for organisering og gjennomføring, som var vanskelig å justere. Derfor ble

opplegget mindre studentsentrert enn vi hadde tenkt, selv om det innebar høy grad av studentaktivitet. Amundsen et al. (2017) poengterer nettopp at infrastruktur og begrenset tidsressurs kan være en utfordring med tanke studiekvalitet.

En målsetting med denne studien var å utvikle egen undervisningspraksis gjennom kollegasamarbeid i aksjonsforskning. For å utvikle seg til profesjonelle lærerutdannere må man gjøre systematiske undersøkelser av egen undervisning (Smith, 2016). Kollegasamarbeidet vårt omfattet både planlegging av undervisning, refleksjoner underveis og planlegging og gjennomføring av forskningsdelen. Dette samarbeidet har vært helt avgjørende for gjennomføringen av selvstudien. Lærerens kompetanse er en viktig forutsetning for å kunne undervise studentsentrert (Sadler, 2012). Som pedagogikkklærere hadde vi bred teoretisk og praktisk kompetanse i henholdsvis tilpasset opplæring og aksjonsforskning. Vi opplevde at vi lærte mye av hverandre underveis. Samarbeidet bidro til å utvikle vår egen didaktiske og faglige kompetanse. Aksjonsforskningsprosjektet fulgte fasene i Carr og Kemmis sin refleksjonsspiral som består av planlegging – gjennomføring – observasjon og refleksjon (Carr & Kemmis, 1986). Det at vi gjennomførte denne prosessen til sammen fire ganger over to år, ga oss mulighet til å videreutvikle undervisningsopplegget og legge til rette for systematisk datainnsamling. Som tidligere nevnt viser undersøkelser at lærerutdannere er mest opptatt av å utvikle seg som forskere (Ulvik & Smith, 2018). Vi ser at det å forske på egen undervisning kan bidra til å utvikle *både* egen forskning *og* egen undervisning, og at kollegasamarbeid er en viktig forutsetning.

En relevant videreutvikling av dette aksjonsforskningsprosjektet vil være å involvere studentene i større grad i planlegging, gjennomføring og evaluering. Dette vil ytterligere styrke studentenes stemmer og demokratiske involvering, noe som kan bidra til økt engasjement og læringsutbytte. Gjennom denne selvstudien har vi endret vår undervisning om tilpasset opplæring i retning av å bli mer studentsentrert og fått ny forståelse av vår egen praksis. Når det gjelder rammer for praksis, som Kemmis (2009) *også* er opptatt av, har vi erfart at disse er med på å legge stramme betingelser for den undervisningen vi ønsket å få til. Det er viktig at lærerutdannere har et handlingsrom når undervisning skal utvikles

(Ulvik, Riese & Roness, 2016). Vi ser at rammevilkårene for lærerutdanningen fortsatt er en utfordring man må jobbe opp mot.

Referanser

- Aliusta, G. O. & Özer, B. (2017). Student-centred learning (SCL): Roles changed? *Teachers and Teaching*, 23(4), 422–435.
- Amundsen, G. Y., Damen, M.-L., Haakstad, J. & Karlsen, H. J. (2017). *Underviserundersøkelsen 2016* (1–2017). Hentet fra https://www.nokut.no/contentassets/9496401bbo454ef9a1d5ca15ee3fc7e1/amundsen_damen_haakstad_karlsen_underviserundersokelsen_1_2017.pdf
- Amundsen, G. Y. & Haakstad, J. (2018). Teaching in higher education – consistency and change in context and role. *Journal of the European Higher Education Area*, 2, 83–98.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381–394.
- Biggs, J. B. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. UK: McGraw-Hill Education.
- Bjarnadóttir, R., Brekke, I. & Nielsen, P. (2008). Ulikheter i erfart lærerliv – sett med nordiske studentøyne. I R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen & K. Sondenå (Red.), *Lærerliv sett med nordiske øyne* (Vol. Eureka forskningsserie nr. 1–2008). Eureka Forlag.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Chin, C. K., Khor, K. H. & Teh, T. K. (2015). Is gallery walk an effective teaching and learning strategy for biology? I G. S. D. (Red.), *Biology education and research in a changing planet*. Singapore: Springer.
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fossland, T., Frølich, N., ... Nordkvelle, Y. T. (2015). *Quality in Norwegian higher education: A review of research on aspects affecting student learning* (8232701277). Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52126164.pdf>
- Damşa, C., & Nerland, M. (2014). Collaborative knowledge practices in higher education: A comparative analyses of student learning in two undergraduate programs. I J. L. Poman, E. A. Kyza, D. K. O'Neill, I. Tabak, W. R. Penuel, A. S. Jurow, K. O'Connor, T. Lee & L. D'Amico (Red.), *Learning and becoming in practice*.

- Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences (ICLS)* (Vol. 3, s. 1283–1293). Boulder, CO: International Society of the Learning Sciences.
- Dysthe, O. (1996). ”Læring gjennom dialog” – kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105–135). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001a). Om samheng mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9–30). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 66–77.
- Furu, E. M. (2007). *Rak lærerrygg: aksjonslæring i skolen*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2013). Kva skal til for å endre lærarutdanninga. *Bedre skole*, 3, 53–59.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. J. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didacta*, 3(1), Art. 13.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: en fagteoretisk plassering av ”aksjonsforskning”*. Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for sosiologi.
- Kemmis, S. (2009). Action research as practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. 16 (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Lauvås, P. (2006). Formativ vurdering i undervisning. I H. I. Strømsø, K. Hofgaard & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. (2. utg. red., s. 102–119). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Loughran, J. (2010). Seeking knowledge for teaching teaching: Moving beyond stories. *Studying Teacher Education*, 6(3), 221–226.
- Lycke, K. H., Grøttum, P. & Strømsø, H. I. (2006). Student learning strategies, mental models and learning outcomes in problem-based and traditional curricula in medicine. *Medical Teacher*, 28(8), 717–722.

- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Nordkvelle, Y. T. (2007). Forelesningen som studentaktiv undervisningsform – et argument fra undervisningens kulturhistorie. *Uniped*, 30(1), 4–14.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. (s. 71–94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure*. London/New York: Wiley.
- Sadler, I. (2012). The challenges for new academics in adopting student-centred approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 37(6), 731–745. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.543968>
- Salas, S., Fitchett, P. G. & Mercado, L. (2013). Talking to learn across classrooms and communities. *English Teaching Forum*, 51(1), 18–25.
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Rewiew of Research in Education*, 23(1), 1–24.
- Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. I J. H. Shulman (Red.), *Case methods in teacher education* (Vol. 1, s. 1–30). New York: Teachers College, Columbia University.
- Smith, K. (2016). Selvstudier – verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. red.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E. (2012). Læringsaktiviteter og profesjonsorientering – et utviklingsarbeid i ny grunnskolelærerutdanning. *Uniped*, 35(02), 43–53.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Uiboleht, K., Karm, M. & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: A qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21(3), 321–347.
- UiT (2018a). *LER-1001 Pedagogikk og elevkunnskap 1–7: Å mestre mangfoldet: Tilpasset opplæring og læring*. UiT Norges arktiske universitet. Hentet fra <https://uit.no/utdanning/emner/emne/569691/ler-1001>

- UiT (2018b). *PFF-2000 Profesjonsfag år 3 i lektorutdanning for trinn 8–13*. UiT Norges arktiske universitet. Hentet fra <https://uit.no/utdanning/emner/emne/565179/pff-2000?ar=2018&semester=H>
- Ulvik, M. & Krüger, K. (2012). Lærerutdanneren som modell: Hvordan forbedre egne forelesninger gjennom aksjonsforskning. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(1), 61–79.
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning – et bidrag til praksisnær og teorieorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 222–239.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise. Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og lærerstudentens perspektiv. *Uniped*, 39(1), 61–77. <https://doi.org/10.18261>
- Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped*, 41(04), 425–440.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfælleskaber: Læring, mening og identitet*. København: Reitzel Forlag.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 273–283). London: Sage Publications LTD.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36–46.