

Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

Praksisorientert lærerutdanning

Presentasjon og evaluering av Dalu 2003 : rapport 1 og 2

Hallstein Hegerholm

Pris kr. 145,-
ISBN 82-7569-123-0
ISSN 1501-6889

2005, nr. 6



HØGSKOLEN I NESNA

Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handikap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

FORORD

Denne rapporten har to deler. Rapport 1 ble ferdigstilt i mars 2004. Den ble da sendt til involverte parter – respondenter, lærere ved Dalu2003, høgskolens ledelse og bibliotek. Den beskriver forberedelsene til og første semester av, Dalustudentenes første studieår. Dalu2003 ble ferdig med sin siste samling for skoleåret 2003/2004 i juni. Rapport 2 er en beskrivelse og evaluering av Dalustudiets første år med fokus på andre semester. Rapport 2 består av en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse. Enkelte lærere og studentrespondenter har lest Rapport 1 og 2 og gitt tilbakemelding på innholdet.

Høgskolen i Nesna har bevilget en FOU resurs for at disse to rapportene skal realiseres. Denne evalueringen må sees i sammenheng med stipendiatprosjektet mitt som har foreløpig tittel: Fellesskap og verktøy i desentralisert lærerutdanning. Takk til respondenter som gjennom sine fortellinger er grunnlag for evalueringer.

HiNesna, juli – 05

Hallstein Hegerholm

INNHold

Forord	II
Innhold	III
1. Modell for praksisorientert lærerutdanning	2
1.1 Innledning	2
1.2 Aktivitetsteori.....	3
1.3 Ny modell for desentralisert allmennlærerutdanning	5
2. Implementering av ny modell	7
2.1 Handlinger i forbindelse med oppstart av Dalu2003.....	7
2.2 Kilder	8
2.3 Hvem handler	10
2.4 Hvorfor handler de?.....	11
2.5 Hva gjøres?	13
2.6 Hvordan handler de?.....	15
2.7 Oppsummering	17
3. Hvem er Dalu-studenten?	19
3.1 Innledning	19
3.2 Dalu-studentens bakgrunn	19
3.3 Holdning til sitt Dalu-studium	20
3.4 Erfaring som lærer.....	23
3.4 Studentenes møte med Internett som læringsarena	25
3.5 Historie	27
3.6 Oppsummering	28
4. Hvordan lærer Dalu2003-studenten?	29
4.1 Innledning	29
4.2 Metode	29
4.3 Problemstilling	31
4.4 Informasjon	31
4.5 Fellesskap på samling.....	33
4.6 Fellesskap i praksis.....	39
4.7 Fellesskap på nett	43
5. Konklusjon	47
Rapport 2 for Dalu2003	48
Praksisorientert lærerutdanning; aktiviteter og utvikling	49
6. Kvalitativ undersøkelse	49
6.1 Innledning	49
6.2 Fokus i Rapport 2	49
6.3 Rammer.....	51
6.4 Data.....	52
6.5 Analyse	52
6.6 Praksis.....	53
6.6 Samlinger	57
6.8 Internett.....	62
6.9 Kunnskap i og om lærerarbeid	65
6.10 Konklusjon	70

Kvantitativ undersøkelse	72
7. Analyse av kvantitative data.....	72
7.1 Innledning	72
7.2 Teoretisk grunnlag.....	73
7.3 Aktivitet	74
7.4 Samling	75
7.5 Praksis.....	75
7.6 Moodle og Internett	76
7.7 Opplæringsbok	78
7.8 Basisgrupper.....	79
7.9 Kompetansekrav	79
7.10 Bakgrunn.....	80
7.11 Krysstabeller ut fra lærererfaring	80
7.12 Konklusjon	82
8. Presentasjon av data	83
8.1 Innledning	83
8.2 Samlinger	83
8.3 Praksis.....	86
8.4 Internett og Moodle som læringsarena	89
8.5 Opplæringsboka	92
8.6 Mappevurdering	93
8.7 Kompetansekrav	95
8.8 Bakgrunn.....	97
8.9 Lærer erfaring som grunnlag for krysstabeller	99
9. Kommentar til undersøkelsens validitet.....	103
9.1 Innledning	103
9.2 Sentrale emner i undersøkelsen.....	103
9.3 Forholdet mellom praksis og samlinger	103
9.4 Moodle og Internett	104
9.5 Andre emner i undersøkelsen.....	105
9.6 Utvikling av undersøkelsen.....	106
9.7 Validitet	107
9.8 Begrepsoperasjonalisering	108
9.9 Begrepsvaliditet.....	109
10. Øvingslærere og opplæringsboka	111
10.1 Innledning	111
10.2 Presentasjon	111
10.3 Kommentar.....	112
11. Konklusjon	113
Referanser	115
Vedlegg	119

Rapport 1 for Dalu2003

1. MODELL FOR PRAKSISORIENTERT LÆRERUTDANNING

1.1 Innledning

Innen allmennlærerutdanning er det en motsigelse mellom utdanning og arbeid (KUF, 1999-2000). Her beskrives en modell for desentralisert lærerutdanning (Dalu) hvor studentene tradisjonelt har vært i lærerarbeid, mens de har tatt lærerutdanning. En kritikk av eksisterende praksis i den desentraliserte lærerutdanningen legger grunnlag for en endra modell. I en slik modell beskrives tre læringsarenaer som likeverdige: Høgskolens konsentrerte undervisning på samlinger, studentens arbeid og praksis som lærer og Internett som virtuelt fellesskap. Et nytt verktøy – ei opplæringsbok, introduseres. Internett og IKT beskrives som mulig verktøy og fellesskap for å utvikle kunnskap om lærerarbeid. Denne modellen for desentralisert lærerutdanning kan også sees i sammenheng med et tidligere prosjekt – Mentor, som HiNesna i sin tid utviklet en prosjektbeskrivelse for. I rapporten blir denne modellen omtalt som praksisorientert lærerutdanning (POL). Rapporten kan knyttes til doktorgradsprosjektet mitt som har foreløpig tittel: Fellesskap og verktøy i desentralisert lærerutdanning. Rapportene har som mål å framheve relevante funn og informasjonen på en oversiktlig måte, for at høgskolen kan utvikle studiet neste år.

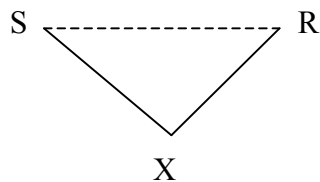
Denne rapporten om praksisorientert lærerutdanning består av to deler - Rapport 1 og Rapport 2. Målet er at disse to rapportene samla skal evaluere den nye modellen for Dalu-studium første år. Rapport 2 analyserer data fra 2.semester for studentene i Dalu2003. Rapport 1 presenterer den nye modellen for Dalu-studiet og implementering av den. Den evaluerer første semester for Dalu-studentenes møte med deltids/desentralisert lærerutdanning på Høgskolen i Nesna. Rapport 1 beskriver andre halvdel av studieåret 2003. Det er viktig å være oppmerksom på at forhold som oppsummeres som problematisk i implementeringsperioden eller studentens første semester, kan være endret eller løst i neste semester.

Rapport 1 har fem kapitler. Den innleder med en kritikk av den eksisterende desentraliserte utdanningen ved HiNesna, og presenterer en ny modell for slik utdanning (POL). Kapittel 2 beskriver implementeringen av modellen. Dette er en framstilling av forberedelser og oppstart av Dalu2003. Framstillingen bygger på referater, saksdokumenter og intervjuer. Kapittel 4 beskriver hvem Dalu2003-studentene er, bygget på en spørreundersøkelse gjennomført første dag på første samling Kapittel 5 er en evaluering av studentenes læring første semester i Dalu2003. Den bygger på intervju med seks respondenter. Hver av respondentene ble intervjuet på hver av de to samlingene i første semester. I tillegg benyttes relevant informasjon og diskusjon på nett. Rapporten avsluttes med en konklusjon som kapittel 5. Mål for evalueringsprosjektet er å beskrive studentenes læreprosess på tre læringsarenaer: samlinger, nett og praksis med to tilhørende verktøy: mappevurdering og opplæringsbok for praksis. Et fåtall av studentene har erfaring fra praksisfeltet dette semesteret. Praksis og verktøyene opplæringsbok og mappevurdering er i liten grad tatt i bruk første semester.

1.2 Aktivitetsteori

Det teoretiske grunnlag for ei analyse av Dalu-studiet er aktivitetsteori. Aktivitetsteori ble utviklet i Sovjet/Russland over en periode på 70 år. Grunnlaget for aktivitetsteori beskrives som klassisk tysk filosofi, arbeidene til Marx og Engels samt sovjetisk kulturhistorisk psykologi grunnlagt av Vygotsky, Leontév og Luria (Kuutti, 1996). Aktivitetsteori gjør det mulig å forstå enheten mellom bevissthet og aktivitet (Nardi, 1996). Kaptelinin (1996) beskriver seks basisprinsipper for aktivitetsteori som er av interesse i denne sammenhengen: *den dialektiske enheten mellom bevissthet og aktivitet, objektorientering, den hierarkiske strukturen i en aktivitet, internalisering-eksternalisering, mediering og utvikling* (p. 107).

Vygotsky medierende triangel kan sees som et historisk grunnlag for aktivitetsteori. Denne modellen er grunnleggende for å forklare en rekke psykologiske og sosiale prosesser hos mennesket. Vygotsky (1978, p. 30) sier det slik: ”Consequently, the simple stimulus-respons process is replaced by a complex, mediated act which we picture as:”

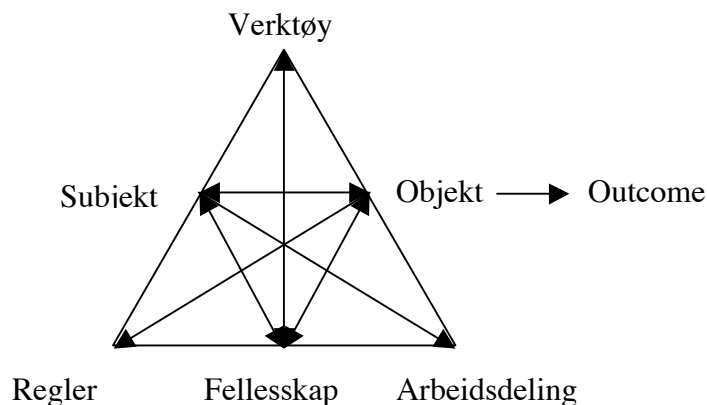


Figur 1: Medierende triangel (Vygotsky, 1978)

Triangelet illustrerer en medierende prosess. Den gir innsikt i hvordan menneskets handlinger legger grunnlaget for forståelse og læring og det dialektiske motstykket, hvordan tenking påvirker handling. Som det framgår av Vygotskys medierende triangel så står ikke mennesket i en direkte utolka forbindelse med omverdenen, men det er gjennom ulike fysiske og intellektuelle verktøy (X) en slik kontakt etableres og utvikles. I denne beskrivelsen har artefakter samme funksjon som verktøy. Mediering er grunnlaget for den komplekse interaksjonen og transformasjonen mellom interne og eksterne aktiviteter gjennom internaliserings- og eksternaliseringsprosesser. Internalisering og eksternalisering forklarer hvordan menneskelig læring er en prosess fra ekstern handling til intern mental aktivitet, og hvordan vår tenking igjen legger grunnlaget for handling. Disse prosessene handler om hvordan det foregår kontinuerlige transformasjoner mellom interne mentale og eksterne aktiviteter som grunnlaget for aktivitet og bevissthet.

Leontév (1978, p. 78) knytter det medierende triangelet til kollektiv aktivitet og vektlegger subjekt – objekt relasjonen. Av elementene i en aktivitet er det objektet som gir aktiviteten sin egenart. Knyttet til objektet finnes det et resultat ("outcome") som gir subjektet – enkeltperson eller gruppe, en motivasjon og ei drivkraft for å påvirke objektet. Dette motivet kan være bevisst eller ubevisst. Leontévs (Ibid.) beskrivelse av en aktivitet bygger på det grunnleggende elementet handling ("action"). Subjektets handlinger påvirker objektet ved hjelp av verktøy. Handlinger utvikler bevissthet. Leontév knytter handlinger til bevisste mål. Han peker også på et operasjonelt nivå - ubevisste og automatiserte handlinger knyttet til spesielle

betingelser. I en aktivitet vil det hele tiden være bevegelse mellom disse nivåene (Engestrøm, 1999). Cole & Engestrøm (1993) ekspanderer denne modellen i et fellesskapsperspektiv. Fellesskapet knyttes til regler og arbeidsdeling og sees i sammenheng med subjektets bruk av psykiske og fysiske verktøy for å påvirke objektet i en aktivitet. En aktivitet kan illustreres slik:



Figur 2: Det grunnleggende medierende triangel ekspandert for å inkludere andre mennesker, regler og arbeidsdeling mellom subjektet og andre (Engestrøm, 1987).

Engestrøm (2001) beskriver tredje generasjons aktivitetsteori som en videreføring av Vygotsky og Leontévs arbeid. Her rettes søkelyset på samspillet og motsigelsene mellom flere ulike aktivitetssystem. Den minste analyseenheten er her minimum to samhandlende aktivitetssystem. Aktivitetene deler felles objekt. I desentralisert lærerutdanning er aktivitetene høgskolens undervisning og studentenes lærerarbeid. Her vil utvikling av lærerkompetanse være delt objekt. Utvikling av "Boundary objects" – grensekryssende objekter (Konkola, Lambert, Tuomi-Grøhn & Ludvigsen, work in progress) vil stå sentralt i arbeide med å tilrettelegge for utvikling av lærerkompetanse. Engestrøm (2001) viser hvordan aktivitetssystem kan undersøkes og gir et konsept for ekspansiv læring - det vil si at hele aktivitetssystemet er objektet for handling. Ekspansiv læring kan utvikles når individer i en kollektiv aktivitet trekker i tvil eksisterende praksis.

Activity theory and its concept of expansive learning are examined with the help of four questions: 1. Who are the subjects of learning? 2. Why do they learn? 3. What do they learn? 4. How do they learn? Five central principles of activity theory are presented, namely activity system as unit of analysis, multi-voicedness of activity, historicity of activity, contradictions as driving force of change in activity, and expansive cycles as possible form of transformation in activity.

Grunnlaget for ekspansiv læring er motsigelsene i systemet og en formulert kritikk fra aktørene i aktiviteten. Engestrøm (1987) viser hvordan motsigelsene utvikler seg i en ekspansiv syklus. Den grunnleggende motsigelsen i samfunnet er mellom nytteverdi og bytteverdi. Denne motsigelsen gjenfinnes også innen høgskolesystemet i form av utgifter og inntekter i forhold til andre kvaliteter i virksomheten. Motsigelsen utvikles videre i en sekundær motsigelse mellom historiske føringer og påvirkning fra ny aktivitet. Dette er også relevant i vurderingen av utviklingen av Dalu2003.

1.3 Ny modell for desentralisert allmennlærerutdanning¹

En grunnleggende kritikk av Dalu-studiet i samsvar med Engestrøms (2001) føringer for ekspansiv læring, kan være grunnlag for en endringsprosess. Aktivitetsteori har gjennom sitt konsept for ekspansiv læring, utviklet en tradisjon for intervensjon. Partene i aktivitetene konfronteres med motsigelser i systemet. Motsigelser kan utvikle sine synteser, og med det synliggjøre utvikling. Et slikt perspektiv kan knyttes til utvikling av nye grensekryssende verktøy og fellesskap i aktivitetene. Her blir dette framstilt i en ny modell for Dalu-studiet. Realiseringen av denne modellen eksamineres i samsvar med Engestrøms konsept for ekspansiv læring. Ei utvikling av Dalu-studiet kan bygge på følgende punkt hentet fra en tidligere undersøkelse (Hegerholm, 2000):

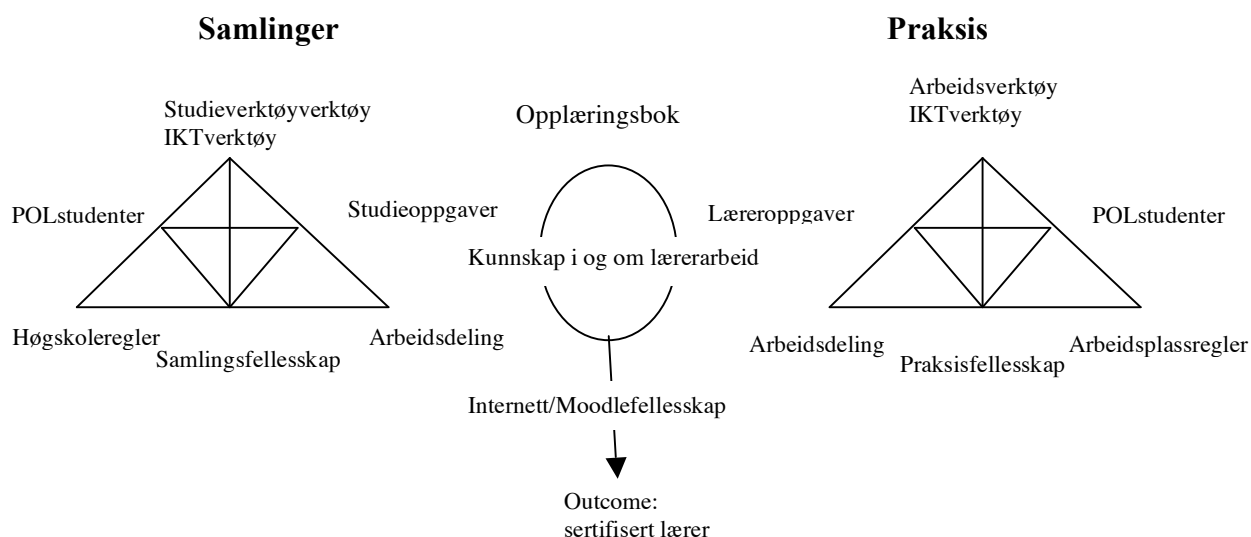
- For Dalu-studenten er lærerarbeid en viktig læringsressurs. Læring i arbeid er mediert gjennom skoleartefakter. Lærerkompetanse konstrueres i en internaliserings - eksternaliseringsprosess i samspillet mellom organisert undervisning på samlinger og erfaringer fra lærerarbeid.
- Studentens arbeid og praksis må vektlegges. Den ”mesterstyrte” bevegelsen fra periferi (Lave & Wenger, 1991) er lite synlig og begrenser skolen som læringsarena for Dalu-studenter.
- Innrettingen av organisert undervisning på samlinger bør vektlegge bygging av kunnskap hvor studentens arbeidserfaring og mulighet for å realisere didaktiske opplegg blir verdsatt.
- Bruken av Internett som informasjonssystem er lite utvikla, samtidig som potensialet er synliggjort. Internett gir mulighet for å knytte studentens læring tetter til høgskole og vertsskole.

Behovet for endringer kan også knyttes til administrative forhold oppsummert i et internt skriv (Langset, 2003). Kjerna her er høgskolens manglende rutiner for å ivareta rammeplanens krav til praksis. Tidligere har en begrensa og tilfeldig veileda praksis for Dalu-studenter blitt kompensert av studentenes omfattende arbeid som lærer. For Dalu 2003 oppgir bare *11 av 46 studenter at de har knytting til en praksisskole* ved studiets oppstart.

Utvikling av en ny modell på grunnlag av disse punktene er første steg i prosessen med å endre studiet. Neste steg er aktørenes arbeid med å realisere modellen. Aktivitetsteori gir føringer hvor utvikling og endringer i den desentraliserte lærerutdanningen kan knyttes til verktøy og fellesskap. Nye verktøy, regler og arbeidsdeling innen fellesskapets vil gjensidig påvirke hverandre. Regler i form av fagplaner og organisatoriske strukturer må endres. Arbeidsdelingen både innen og i forholdet mellom aktivitetene må endres. I en ny modell er det et mål for prosjektgruppa å utvikle tre likverdige læringsarenaer: arbeid/praksis, samlinger og Internett. Studentens fellesskap på *samling* kan fokusere på studentens arbeids- og praksis erfaring og bygging av kunnskap. Svakt organisert og styrt høgskolepraksis kan erstattes av studentens arbeid og praksis i en *basisskole* i nærmiljøet. Studenter i

¹ Utviklingen av den nye modellen for Dalu2003 er grundigere beskrevet i en artikkel publisert i forbindelse med Nokobit-konferansen 2003: Hegerholm, H. (2003). Verktøy og fellesskap i desentralisert lærerutdanning. In T. R. Larsen (Ed.), *Nokobit 2003 Norsk konferanse for organisasjoners bruk av IT, 2003* (pp. 1-12). Oslo

praksis i en slik basisskole vil kunne sosialiseres inn i læreryrket over flere år. Fellesskap kan knyttes sammen over grenser. Både HiNesna og basisskoler har fellesskap på nett. *Nettfellesskap* kan knytte sammen høgskolens faglærere, vertsskolens øvingslærere og studentens arbeidsprosesser i nye fellesskap. Studentene som er geografisk spredd kan ha mål for å utvikle fellesskap utover begrensede samlinger. Nettet vil kunne binde sammen fellesskap samtidig som det også er virtuelt fellesskap. Utvikling av studentens lærerkompetanse vil kunne være delt objektet mellom aktivitetene med et outcome: sertifisert lærer. I den endra modellen konstrueres artefakter som kan være *grenseoverskridende verktøy* (Konkola et. al., work in progress). Wenger (1998) knytter "Boundary objects" til prosessen som utvikler grensekryssende artefakter: "...can cross boundaries and enter different practices" (p. 105). Utvikling av slike artefakter knyttes til: "... the process of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into "thingness." In so doing we create points of focus around which the negotiation of meaning becomes organized." (p. 58). Ei *opplæringsbok* som det utvikles enighet om både i høgskolens og basisskolens aktivitet, kan fungere som et felles verktøy. Kort formulerte læringsmål hvor studenten beskriver tema eller problemstilling, kan kviteres ut av praksislærer eller overordnet i basisskolen. Høgskole og basisskolens felles mål for studentens arbeids- og praksisaktivitet kan synliggjøres, beskrives og godkjennes i et slikt artefakt. *Mappevurdering* – i hovedsak elektronisk, kan knytte sammen oppgaver i basisskolen med faglige krav fra høgskolen (Flo & Ludvigsen, 2002) i samsvar med egne pedagogikk (Hoel,1999). Arbeidskrav kan rettes mot arbeid og praksis i basisskolen og evalueres faglig av høgskolelærere. Lærerne som deltar i prosjektet uttrykker et ønske om å utvikle den desentraliserte lærerutdanningen og knytte den nærmere praksis. En endra modell for lærerutdanning vil være praksisorientert og i enkelte sammenhenger benyttes navnet praksis orientert lærerutdanning (POL). Den endra modell for desentralisert lærerutdanning kan se slik ut:



Figur 3: POLstudiet som aktivitetssystemer (etter Engestrøm, 2001)

2. IMPLEMENTERING AV NY MODELL

2.1 Handlinger i forbindelse med oppstart av Dalu2003

Aktivitetsteori og sosiokulturelle teorier knytter læring til handling og argumentasjon. Metodisk ønsker jeg her å benytte Engestrøm (2001) teori om ekspansiv læring - samt et kvalitativt forskningsdesign (Maxwell, 1996) for datainnsamling og analyse. Målet er å belyse handlinger i aktiviteten som forberedte oppstart av Dalu2003. Denne beskrivelsen av ekspansiv læring fokuserer på handlinger knyttet til motsigelsen mellom gammel praksis og realisering av ny modell for desentralisert lærerutdanning. For å kunne undersøke ekspansiv læring har Engestrøm (2001) utviklet ei matrise med fire spørsmål og fem prinsipp: 1. Hvem er subjektet i læreprosessen? 2. Hva lærer de? 3. Hvorfor lærer de? 4. Hvordan lærer de? De fem sentrale prinsippene i aktivitetsteori er knytta til aktivitetssystem som analyseenhet, flerstemtheten i aktiviteten, historia til aktiviteten, motsigelsene som drivende kraft for endringer i aktiviteten og ekspansive syklere som mulig form for transformasjon av aktiviteten. *I stedet for å knytte hvem, hva, hvorfor og hvordan til spørsmålet om læring, ønsker jeg å knytte disse spørsmålene til handling.* Læring i sosiokulturell forstand kan sees som en dialektisk og mediert prosess hvor motsigelsen beskrives som forholdet mellom internalisering og eksternalisering (fig. 1). I dette prosjektet er det av underordnet betydning hva deltagerne individuelt internaliserer, mens de eksternaliserte handlingene er av avgjørende betydning. Objektet i aktivitetene i figur 3 er å utvikle lærerkompetanse. For aktørene i det tidsspennet som beskrives, er motivet for handlinger å organisere aktivitetene slik at prosessen med å utvikle studentenes lærerkompetanse, kan skje i samsvar med modellen (fig 3). Skal modellen kunne realiseres forutsettes det at aktørene har utviklet forståelse for modellen. Det innebærer forståelse for betydning og konsekvenser av egne handlinger utover det som er daglige rutiner og kvantitative endringer i dagens system. Læring er å internalisere handling. Dette gir grunnlag for nye eksterne handlinger. I denne forbindelsen er hovedsida i motsigelsen mellom internalisering og eksternalisering, eksternaliseringsprosessen. *Læringsprosessen* for aktørene i prosjektet vil være å utføre handlinger i samsvar med modellen for ny desentralisert lærerutdanning.

Säljö (2000) behandler kunnskapsbegrepet og sier:

Kunnskap kommer vi att förstå som knuten till argumentation och handling i sociala kontexter, och som resultat av aktiva försök att se, förstå och hantera världen på ett visst sätt. (p. 26).

Haavisto (2002, p. 60) sier det slik:

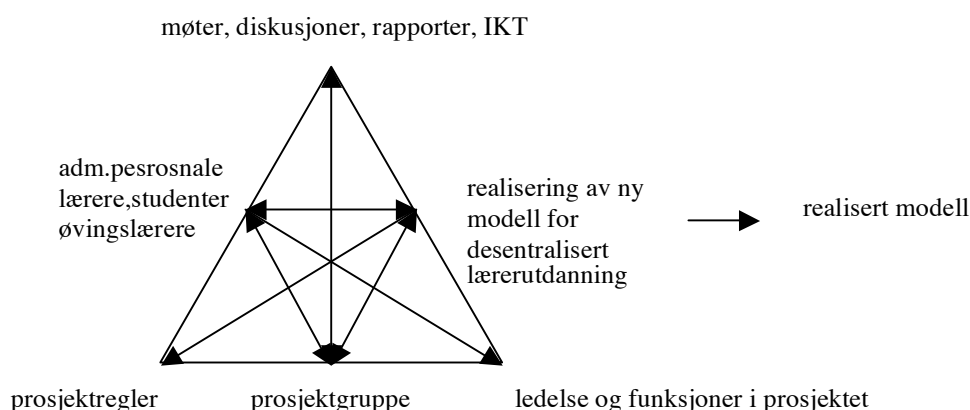
When learning is seen as equivalent to the expansive transformation of work practices, the implication is that it is looked for as being embedded in socialpractices. From the perspective of implementation, this means that learning takes place when the new rules are enriched and given content when used in practice.

Slik sett kan Engestrøms spørsmål for ekspansiv læring være et uttrykk for eksternaliserte handlinger på grunnlag av en overordnet forståelse. I denne

framstillingen spør jeg hvem handler, hvorfor handler de, hva gjøres og hvordan handler de.

Undervisning ansikt til ansikt etter den nye modellen ble iverksatt 15. september ved at 47 studenter møtte til samling på HiNesna. Problemstillingen i denne beskrivelsen er å få forståelse av *hvordan modellen (fig. 3) ble realisert av aktørene fra januar og fram til arbeidet ble oppsummert etter samling.*

Realisering av modellen kan sees som handlinger utført av ei løst sammensatt prosjektgruppe. Aktiviteten i prosjektet kan framstilles slik: Subjekt består av administrativt personale, lærere, studenter og øvingslærere. Aktørene har ulike funksjoner på forskjellige tidspunkt. Aktører i subjektet vil forholde seg til hverandre innen den nærmeste utviklingssona (Vygotsky, 1978). Verktøy er bl.a. møter, saksframstillinger, rapporter, vedtak og IKT. Fellesskapet er prosjektgruppa, hvor jeg også deltar som forsker. Her gjelder ulike regler på forskjellige tidspunkt og arbeidsdelinga endres blant aktørene ut fra hvilke handlinger som har prioritet. Objektet for aktiviteten er utvikling av ny desentralisert lærerutdanning med outcome: realisert modell. Aktørene handler mot mål i objektet dvs. hele aktiviteten. Aktørene deltar i andre aktiviteter knytta til høgskolen. Aktiviteten kan tilpasses figur 2 og visualiseres slik:



Figur 4: Prosjektaktivitet (etter Engestrøm, 1987)

Perioden med realisering av Dalu-modellen har vært lite stabil for HiNesna. Kvalitetsreformen har endret høgere utdanning. Læreutdanningen har fått ny rammeplan. Internt har høgskolen fått ny direktør og rektor. Dekan er byttet, og dekanstillingen er endret som en del av en omorganiseringsprosess. HiNesna er en liten høgskole i utkant med begrensede resurser. Strategiske mål er under endring. Desentralisert utdanning er i ferd med å få dominerende betydning. Den er i dag den viktigste og mest omfangsrike utdanningen som høgskolen gir. Samtidig reises det kritikk mot denne formen for utdanning fra en rekke aktører.

2.2 Kilder

For å eksaminere den nye modellen for desentralisert lærerutdanning har jeg en rekke kilder. Et viktig grunnlag for arbeidet er hovedfagsoppgaven min (Hegerholm, 2000). Den gir stemme til først og fremst tidligere studenter i Dalu-studiet, men også ansatte ved høgskolen og skolene hvor studentene arbeider. Innsamling av prosjektdata har skjedd i perioden januar til begynnelsen av oktober 2003. Jeg har lydopptak og egne

referat fra en rekke møter. Dette er møter for å utvikle og realisere ny modell for desentralisert lærerutdanning. Jeg har arkivert møteinnkallinger og referat innen prosjektgruppa. Opptak fra intervju med lærerteam og prosjektleder er utført i forbindelse med samling for studentene. Ved oppstart av samlingen besvarte alle studentene et spørreskjema som forteller om studentens bakgrunn og mål for studiet. Det er videofilmert og referert fra lærernes presentasjon av sine fag og glimt fra studentenes påfølgende gruppearbeid. Som del av evalueringsfasen i prosjektet er seks studenter bedt om å delta som respondenter i arbeidet videre. Disse ble intervjuet på samling. Respondentene skal intervjues videre. Dette skal seinere være med å legge grunnlag for ei evaluering av den nye modellen. Realiseringsfasen ser jeg som i hovedsak avsluttet ved oppsummeringsmøtet 2/10. Her ble ulike sider ved samlingen og realiseringsfasen oppsummert og evaluert.

Kildematerialet er grunnlaget for en kvalitativ analyse. Analysen tar utgangspunkt i A. min problemstilling: Hvordan modellen (fig. 3) ble realisert.

B. mine tre antagelser : Det er en grunnleggende kritikk av hele aktiviteten fra aktørene. Aktørene handler mot mål i den endra modellen. Utvikling og endring av aktivitetene skjer nedenfra.

C. Engestrøms konsept for eksaminering av ekspansiv læring.

Kilder knyttet til handlinger i ei tidslinje ser slik ut:

Tabell 2.1. Oversikt over handlinger og kilder januar – mars

	Januar	Februar	Mars
Aktører	Dekan, Dalu-leder Forsker	a) Dekan, Dalu-leder forsker b)+ konsulent	Dekan, konsulent, Dalu-leder, adm.ansatt, lærere: norsk,matte,
Handling	Uformelle diskusjoner	a) konstituere prosjekt b) mål og plan	Møte: Plan for seminar
Mål	Tilrettelegge For prosjekt	a) utvikling b) utvikling	Samle tråder i prosjektet
Kildeartefakter	Ingen	a) referat b) referat	a) referat

Tabell 2.2. Oversikt over handlinger og kilder april – juni

	April	Mai	Juni
Aktører	Prosjektgruppe	Prosjektgruppa+ øvingsskolelærer	Administrativ leledelse
Handling	Seminar: Diskusjon og utvikling av dalumodell, basisskoler, mål og milepeler	Møte: fagplaner Basisskoler, opplæringsbok	Annonsering og Webpublisering av ny modell
Mål	Operasjonalisere dalumodell	Utvikle mål og milepeler	Offentliggjøring, student opptak
Kildeartefakter	a) Lydopptak, Referat, arkivreferat	a) Referat, arkivdokument	a) Arkivdokument

Tabell 2.3. Oversikt over handlinger og kilder august og september

	August	September
Aktører	a) lærerteam + ped b) Endra prosjektgruppe .+skoleledelse c) forsker, prosjektleder, øvingslærere	a) lærerteam b) prosjektgruppe+ny dekan, rektor c) fagforening/forsker d) studenter/prosjektgruppa e) studenter f) prosjektgruppe g) fagteam h) prosjektleder
Handling	a) Lærerteam-møter b) Felles prosjektmøte c) Møte: øvingslærere	a) møte b) møte c) møte d) samling – organisering/undervisning e) spørreundersøkelse f) oppsummeringsmøte g) intervju fagteam h) intervju
Mål	a) Utvikle fagplaner og undervisning b) informere om modell avklare konfliktområder c) utvikle opplæringsbok	a) forberede undervisning b) informere, avklare motsigelser c) avklare motsigelser d) implementering av modell e) bakgrunn og mål f) konsolidere og utvikle g) dokumentasjon h) dokumentasjon
Kildeatefakter	a) arkivdokument b) Referat c) lydopptak	a) arkivdokument b) referat c) referat d) referat, opptak, arkivreferat/dokument e) rapport undersøkelse f) lydopptak g) lydopptak h) lydopptak

2.3 Hvem handler

På bakgrunn av uformelle samtaler mellom meg, dekan for profesjonsstudier og leder for Dalu-studiet, innkalte dekan til et prosjektmøte i februar 2003. På møtet ble modellen for et nytt Dalu-studium (Fig. 3) presentert av meg. Modellen ble diskutert, og det var enighet om å utvikle modellen. Mål var at opptak av nytt kull med desentraliserte studenter skulle være på grunnlag av ny modell (T1Fa)². Møtet så behovet for en prosjektorganisering med ei prosjektgruppe. Med prosjekt menes det her at oppgaver og funksjoner er tidsbegrensa og ikke knytta til den etablerte organisasjonsstrukturen. Her berøres deltagernes arbeidsoppgaver direkte av prosjektets målsettinger. Prosjektgruppa utvides med en konsulent med lang erfaring fra tradisjonell og desentralisert lærerutdanning. Hun fungerte som gruppas sekretær fram til juni. Interesserte og erfarne lærere fra kjernefagene pedagogikk, norsk og matematikk ble invitert til å delta. Administrativt (fagplankonsulent) ansatte ble representert. På et seinere tidspunkt blir også en representant for øvingslærere invitert med. Alle disse partene deltok på todagers-seminar hvor modellen for utdanningen blir presentert og diskutert (T2Aa). Øvingslærere ble videre involvert i prosjektet ved fire øvingslærere fra Nesna skole møtte prosjektleder og forsker i mai (T2Ma). Målet for møtet var å utvikle grunnlaget for ei opplæringsbok. Studentene i Dalu2003 ble involvert fra midten av august ved at prosjektleder sendte ut brev til studentene. Her blei nødvendig informasjon gitt om studiet samt at studentene ble oppfordret til å kontakte en basisskole. Samme brev formulerte hvordan studentene kunne knytte seg til e-læringsverktøyet Moodle. Det er viktig å være oppmerksom på at studentene som er subjektet i aktivitetene i figur 3, ikke involveres i realiseringen av modellen før i august. Da blir de presentert for en modell, de i liten grad har vært med å utvikle.

² Her gies kildereferanser hvor T1 står for Tabell 1, og med Fa menes Februar og kilde a.

Prosjektgruppa endres i perioden. Ny modell for Dalu-studiet er vedtatt i avdelingsstyret i mai. De fleste endringene skjer fra og med nytt studieår høsten 2003. Dalu-studiet får ny leder. Tidligere leder for Dalu-studiet som satt i prosjektgruppa, blir prosjektleder for arbeidet med den nye utdanningen. Ny leder for Dalu-studiet blir ansatt. Organisasjonsendringer fører til at dekan går av og ut av prosjektgruppa. Konsulent/sekretær forlater prosjektgruppa i juni. Ny dekan og ny rektor ble orientert om prosjektet i august. Flere lærere fra aktuelle fag trekkes inn i arbeidet. Praksisansvarlige knyttes til prosjektgruppa. Sammen ble de orientert om modellen for den nye utdanningen i august. Alle aktører i prosjektet arbeider for realisering av ny modell for desentralisert lærerutdanning. Prosjektgruppa har vært under stadig endring, men de forskjellige partene – fra *administrasjon, lærere, øvingslærere, studenter og forsker*,³ har vært tilstede på ulike tidspunkt. Det er disse aktørene som lærer i aktiviteten gjennom sine handlinger. Stemmen til partene i prosjektet har blitt *framført av forskjellige personer* på forskjellige tidspunkt. Prosjektgruppa oppløses når ny studieleder trer i funksjon. Det spesielle er at enkelte oppgavene fortsatt har prosjektkarakter. Oppgavene løses nå innenfor høgskolens etablerte ledelsesstruktur. Det innebærer et omfattende arbeid fra studieleder og lærerteam.

I denne fasen har jeg som forsker en aktiv rolle i prosjektet. Jeg har lansert mine oppsummeringer fra tidligere forskning (Hegerholm, 2000), samt forslag til ny modell for desentralisert utdanning. Disse handlingene har vært gjentatt i forskjellige forum i ulike faser av prosjektet. Min rolle i prosjektet vil endres framover fra å være premissleverandør til evaluerer.

2.4 Hvorfor handler de?

Dette spørsmålet forholder seg til aktørenes motiv og mål. I aktivitetsteori er mål knytta til handlinger. Motiv er knytta til aktivitetens objekt og outcome. I dette prosjektet vil det si prosessen med å utvikle lærerkompetanse og sertifiserte lærere. I ekspansiv læring formuleres kritikk knytta til objektet og med det hele aktiviteten. Motiv for aktørene kan knyttes til den formulerte kritikken og kan være ønske om innsikt og vilje til endring. Argumentasjon i forhold til ulike mål i objektet kan klargjøre hvorfor aktørene handler.

Respondent blant tidligere Dalu-studenter uttrykte sitt syn i en undersøkelse (Hegerholm, 2000, p. 55):

slik ååee det eg savna ifjor, det va, eg brukt vældig mykkje tid ifjor på å finn ut av ka e det egentlig forventa at eg ska *gjør i praksis*? Eg syns det va litt uklart, men no får man, assa man får jo erfaring etter kvart som student, så i år så skjønne eg ke eg ska gjør.

og utdypet seinere (p. 65)

Jau eg,.. eg e helt, helt enig med ho Berit. Egentlig så syns eg det at mye meir av det som vi får på Dalu sammlingen på Nesna, burde heller ha vært *lagt ut på nett*. Også heller konsentrert undervisninga om det som e praktisk, assa det som vi må vær fysisk til stede for å gjør.

³ Kursiv vil bli benyttet for å fremheve ord som er relevante i forhold til spørsmålenes hvem, hvorfor, hva og hvordan.

Denne kritikken er viktig. Den setter søkelys på en heller *kaotisk praksissituasjon*. Samlingene bør brukes til *bygging av kunnskap*. *Nettet bør oppvurderes* og prioriteres for informasjon. Kritikken er også representativt formulert i en rapport fra sekretær og konsulent for prosjektet (Langset, 2003): ”Dalustudiet har voksesyke ...”. Videre oppsummerer hun utfordringene knytta til praksis slik:

Problemet nå er:

- Uoversiktlig og alt for arbeidskrevende administrasjon av praksis ved Dalu-studiet.
- Vanskelig å sikre øvingslærernes faglige kompetanse.
- For mange som bare er ”innom” som øvingslærer ett år, kanskje bare i forhold til 1 student. Øvingslæreren investerer dermed ikke mye i øvingslærerrollen, og høgsolen har problemer med oppfølging av de som er nye.
- Manglende kommunikasjon og kontakt mellom høgsolens lærere og øvingslærere, og dermed manglende sammenheng mellom teori og praksis.

Vi må finne løsninger for Dalu-klassene som i størst mulig grad eliminerer disse problemene.

Men også følgende formulering fra en lærer er dekkende: ”Tiden er overmoden for å forandre dette studiet” (Utdrag1, T3Sg). På møte 11. august hvor ny rektor og dekan deltar sammen med prosjektgruppa, uttaler ny leder for Dalu-studiet følgende:

Vi er ikke nødvendigvis så gode på desentralisert. Vi har gode studenter. Men vi har stor frustrasjon i systemet. Mye mislykka praksis og løfter om nettstøtte er eksempler. Studentene er glade for at tilbudet finnes, men er oppgitt over alle feilene som gjøres og mangelen på evne og vilje til å rette opp feilene. Det som berger studiet er at vi har voksne, dyktige og motiverte studenter som klarer å løse problemene selv. Potensialet i den desentraliserte utdanningen er stort, men vi har ikke uløst det (Utdrag2, T3Ab).

Fire øvingslærere deltar i et møte om opplæringsbok og en uttaler: ” Vi vet ikke hva som skjer på høgsolen og hva slags undervisning studentene får – og høgsolen aner ikke hva som skjer med studentene i praksis (Utdrag3, T3Ac).

Den formulerte kritikken som forteller om hvorfor aktørene handler, kan knyttes til en pedagogisk situasjon hvor det er mangelfullt samspill mellom undervisning og praksis. Tidligere kunne Dalu-studentenes lærerarbeid kompensere for mangelfull veileda praksis. Nå har under en fjerdedel av studentene lærerarbeid. Kritikken kan også knyttes til en utilfredsstillende administrativ situasjon. Administrering av veileda praksis bryter med og har hatt ei tidsramme langt under føringene fra den nasjonale rammeplanen. Her blir veileda praksis beskrevet med et omfang på 22 til 24 uker (UDF, 2003).

Kjerna i kritikken kan oppsummeres som: Det er *svak sammenheng mellom studier og arbeid*. Samlingene knytter i liten grad studentenes praksiserfaring til undervisning, og gir begrensa faglig utbytte og føringer i forhold til studentens praksis. Lærernes Internett-bruk er begrenset og lite strukturert.

2.5 Hva gjøres?

Kritikken av aktiviteten er grunnlaget for handlinger for å realisere en ny utdanningsmodell. I forbindelse med den nye modellen har prosjektgruppa formulert et mål hvor samlinger, praksis og Internett blir sett på som likeverdige læringsarenaer. Nye verktøy som mappevurdering og opplæringsbok skal knytte undervisning nærmere til praksis. Hva de gjør kan knyttes til handlinger retta mot mål for endringer i aktiviteten.

Oppsummert har modellen følgende endringer som mål:

- * Tre læringsarenaer blir sett på som likeverdige arbeid/praksis - samlinger - Internett
- * Nye fagplaner knytter undervisning til praksis
- * Praksis knyttes til Basisskole med økt mulighet for sosialisering inn i yrket
- * Samlinger prioriterer kunnskapskonstruksjon knytta til erfaring og praksis
- * Reduksjon av lærerstyrt undervisningstid på samlinger
- * Øking av undervisning på nett
- * Nettfellesskap sammenbindende og virtuelt for faglærere - øvingslærere - studenter
- * Opplæringsbok: forhandlet fram mellom representanter Basisskole - HiNesna
- * Mappepedagogikk som bindeledd mellom undervisning og praksis

Aktørene bidrar med ulike handlinger på forskjellige tidspunkt til utvikling og realisering av modellen. Den mest omfattende endringen er knytta til *organisering av basisskoler*. Både innen den tradisjonelle allmennlærerutdanningen og eksisterende Dalu-studiet er veiledet praksis styrt av høgskolen til spesielle praksisskoler – selv om studenten har arbeid ved en annen skole. Tendensen har vært at studentene i stadig mindre grad har arbeid i grunnskole når de begynner på lærerutdanning. Min undersøkelse i forbindelse med første samling viser at bare en fjerdedel av søkerne i Dalu2003 oppgir at de har arbeid i grunnskolen (T3Se). Årsaken til dette kan knyttes til situasjonen i arbeidsmarkedet, og at mange av søkerne omstilles fra andre yrker. I sin rapport (Langset, 2003) foreslår konsulent og sekretær for prosjektgruppa at studentene skal selv velge en basisskole nær hjemstedet. Kontrakten mellom høgskole og basisskole skal være treårig. Det innebærer at Dalu-studentene som har hjemsted fra Nordkapp til Trøndelag, kan bo hjemme og arbeide og veiledes ved en skole i nærmiljøet under studiet. Studentene vil kunne sosialiseres inn i yrket. Et omfattende *organisatorisk arbeid* gjennomføres ved at praksisadministrasjonen informerer og lager avtaler med de nye basisskolene. Også *betalingssystemer* må forflyttes fra tidligere øvingsskoler til nye basisskoler. Avtaler med skoleeiere eller rektorer ved basisskoler må etableres hvor ansvarlige øvingslærere for Dalu-studenten blir utpekt/ansatt. For praksisadministrasjonen er dette et omfattende arbeid dokumentert gjennom utsendt informasjon og avtaler. Langset (2003) beskriver dette slik:

- Antall Dalu-studenter er økt dramatisk. Fra og med 1998 til og med 2002 er det tatt opp i alt 502 Dalustudenter (Narvik-klassen er ikke regnet med). Selv om noen er sluttet, ligger antall praksisplasser pr. år et sted mellom 300 og 400, fra Sør-Trøndelag i sør til Troms i nord. I tillegg får vi opptak til Dalu 2003 inneværende år. Det inngås ny kontrakt om praksis for hver student hvert år, og det representerer en enorm arbeidsmengde å få alt på plass.

Omorganiseringen i forhold til Dalu2003 uttrykker et ønske fra praksisadministrasjonen om å løse den etter hvert *uhåndterlige praksissituasjonen*

som var oppstått innen det eksisterende Dalu-organiseringen. Årlige endringer i opplegg for praksis krever et stort administrativt apparat. Det ga også lite trygghet og en begrensa veileda praksis for studentene. Da studentene møtte 15. september var arbeidet med nye praksiskontakter i gang, men ikke avsluttet. Styrte praksis for å ivareta mål som ikke kan innfris på basisskolen legges til siste termin 3. år, og er ikke noen prioritert handling på dette tidspunktet.

For at nettet skal kunne bli en organisert og strukturert læringsarena er et *nytt e-læringsssystem* tatt i bruk (Moodle). *Opplæring av ansatte* ved høgskolen er gjennomført i vårsemesteret. *Studentene blei kurset* ved oppmøte på samling. Utvikling og opplæring i e-læringssystemet har tatt hensyn til krav formulert av lærerteam (T3Sg) – spesielt *krav om forum og diskusjonsgrupper* for studentarbeidsgrupper. Dette blei utviklet til *basisgrupper* som gir mulighet for studentfelleskap på nett etter samling. Et annet krav det arbeides for å innfri, er systemer for å *visualisere studentens progresjon* i opplæringsboka for partene på nett.

Lærerteam har i vårsemesteret og før samling *omarbeidet fagplaner og årsplaner*. *Undervisningsopplegg* som er ment å gi føringer for studentens arbeid i basisskolen er utarbeidet. Disse handlingene *uttrykkes i artefakter* som planer, retningslinjer faglig informasjon og oppgaver, og er lagt ut på nett. Denne *publiseringen* begynte allerede i midten av august – ca. fire uker før studentene møtte på samling. Samla plan for Dalu 2003 (HiNesna, 2003) blei først midlertidig godkjent 12. september av ny dekan. Rutiner og forklaringer på *mappevurdering som pedagogikk og evalueringsform* er utviklet i egne skriv på nett. Formene for mappevurdering er ikke samkjørte mellom de forskjellige fagene.

Fagteamene presenterte følgende faglige grunnlag for studentenes arbeid på og etter samling. Fellesprosjekt mellom fagene: Kjennskap til L97 ved hjelp av et lærerstyrt matematikkspill med etterfølgende arbeid i basisgrupper. Norsk: Proessorientert skriving og bruk av respondenter. Matematikk: Problemløsning som metode. Pedagogikk: Intervju som læringsform – forberedelse for praksis. Alle undervisningsoppleggene hadde en lærerstyrt presentasjon i plenum med etterfølgende arbeid i basisgrupper. Oppleggene er *synliggjort på nett* med oppgaver og retningslinjer. Studentene skal utvikle arbeidet videre etter samling. Dette arbeidet vil utvikles i basisgrupper på nett.

Studentene blei innformert ved at Dalu-studiet blei annonsert i aviser og presentert på Web som ny modell i april og juni (T2Ja). I august blei studenten involvert i modellen ved skriv fra prosjektleder. Skrivet ba om *forslag til basiskole og deltagelse på nett*. Forklaring for pålogging i e-læringsverktøyet ble gitt. I overkant av halvparten av studentene oppga ønsket basiskole og logget seg inn på studiesidene (T3Se). Dette har betydning i og med at studieåret ble utvidet med ca. en måned for disse studentene. Disse studentene kunne også dele sin erfaring med de andre i basisgruppene under samling. Studentene benyttet klassens time internt til å løse praktiske motsigelser. Her utviklet det seg også en motsigelse mellom studentene i forhold til omfang av arbeid og oppmøte på samling (T3Sd). Samlingen blei avsluttet med evaluering mellom studenter, lærerteam og leder for Dalu-studiet. Her ble det formulert både kritikk og ros av administrative løsninger og fagopplegg. Studentene har på dette tidspunkt i liten grad har vært med å utvikle og realisere modellen for

endring av studiet. Dette er med å utvikle motsigelser mellom høgskolens organisering og studentenes mål og motiv for studiet.

Dekan hadde *overordnet ansvar* for prosjektgruppa fram til sommeren. Ny modell blei vedtatt i avdelingsstyret i mai. Dekanens ansvar og oppgaver uttrykkes gjennom møteinnkallinger, informasjon og praktisk tilrettelegging av møter og seminar. Utvikling av nytt Dalu-studium fikk status som *prosjekt* og utvida *økonomiske rammer* etter søknad fra dekan. Senere utvikla det seg motsigelser knytta til disse bevilgningene mellom prosjekt og skolens ledelse. Leder av Dalu-studiet og prosjektleder arbeidet med *overordnet organisering* av studiet og samlinger fra august. Prosjektleder utviklet i *samarbeid* med lærerteam og øvingslærere et *utkast til opplæringsbok* som blei presentert studentene på samling.

En øvingslærer har deltatt i prosjektgruppa fra mars og fram til samling. Hans oppgave har vært å *gi innspill som avspeiler situasjonen i øvingsskolene*. I juni blei det arrangert møte mellom fire representanter for øvingsskolene, prosjektleder og meg som forsker om *krav til opplæringsbok*. Møtet blei tatt opp på band og viste at praksislæreres *krav til "en god lærer"* (Utdrag4, T3Ac) ikke nødvendigvis er de samme som høgskolen. Spesielt ønsket øvingslærerne at kontakt med *eksterne tjenester* og *forelderkontakt* skulle prioriteres. *Individuelt ansvar* for helhetlige prosjektopplegg, med forarbeid, progresjon, etterarbeid og evaluering, fra studentene etterlyses. I midten av oktober fikk de samme øvingslærerne forslag til opplæringsbok for uttalelse/godkjenning.

2.6 Hvordan handler de?

Aktivitetsteori gir føringer for hvordan aktørenes handlinger kan knyttes anvendelse av verktøy i et fellesskap med regler og arbeidsdeling. Realisering av ny modell for desentralisert lærerutdanning skal utvikle og endre tre fellesskap og implementere to nye verktøy. Aktørenes bruk av verktøy i ulike fellesskap for å realisere endringer, kan fortelle om hvordan de handler.

Administrative aktører i prosjektet har som viktigste oppgave i prosjektet å realisere studentenes ønske om basisskoler før studentene møter på samling. Administrativt personale som skal implementere det nye avtaleverket for øvingsskoler samt realisere ønske fra studentene, har bare i begrensa grad vært *involvert* i prosjektarbeidet. En representant fra praksisadministrasjonen *deltar i møte* i august hvor ny modell blir presentert. To fra praksisadministrasjonen *deltar i oppsummerings og evalueringsmøte* etter samling i september. På dette tidspunktet har få av de foreslåtte basisskolene gitt tilbakemelding til høgskolen. Praksisansatt sier:

Vi begynte arbeidet alt for seint, men vi hadde ikke informasjon om studentønskene tidlig nok. Neste år må disse *opplysningene hentes inn ved opptak*. Men vi må også huske at opptaket alltid er seint i forhold til våre tidsfrister. Et svært lite antall basisskoler har *returnert kontrakten*" (Utdrag5, T3Sf).

Arbeidet videre blei organisert som *telefonkontakt* med øvingsskolene. Oversikt over kontakta øvingsskoler som *muntlig* har gitt positiv tilbakemelding, skal *legges ut på nett* for at studenten *personlig skal kontakte* basisskolen sin. Progresjonen i *arbeidet er synlig på Internett*. Praksisavtaler i forhold til basisskoler var ikke i orden for alle

studentene til 2. samling. Oversikten 11/11 – 03, 14 dager før samling, viser at 22 studenter ikke har avtale med basisskole (noen skoler har i tillegg bekreftet muntlig at de ønsker avtale). Dette skapte usikkerhet. Oversikt som er lagt ut 20. januar – 04 viser at fortsatt sju studenter mangler avtale med basisskole. Dette til tross for telefonkontakt med skolene. En samtale med praksisleder etter samling i desember oppsummerer situasjonen slik:

Forsker: Hvordan har det gått med organiseringa av basisskoler. Jeg ser på nettet at ikke alt er i orden.

Praksisleder: Alle skolene er kontakta, men det har vært vanskelig å få til avtaler med alle basisskolene. Det er en del misfornøyde studenter. Og jeg har fått telefoner fra basisskoler som er fortvila og ikke forstår hva de skal gjøre. Mange av basisskolene synes at informasjonen er for dårlig. Det er for mye og den er for dårlig strukturert. Det viktigste har en tendens til å drukne i alt vi har sendt. Men nå til jul skal vi i all fall ha avtale med minst 90% av skolene. Vi har hatt besøk av mange frustrerte studenter. Men mange av dem har fått ordna mye nå under samlinga. Og nå har vi avtalt og fordelt manglende skoler. Så det skal vi ta fatt på nå, og begynne å telefonere skolene med engang (mitt referat).

Som praksisleder sier er utsendt materiale til basisskolene omfattende og dårlig strukturert. Dette bekreftes av uformelle samtaler med rektorer og lærere på basisskoler. *Utsendt materialet er på 32 sider.*

Prosjektleder har hatt overordna, men tidsbegrensa, ansvar for framdrift av prosjektet. Prosjektleder har også ansvar for å utvikle opplæringsboka. Her er egen *erfaring* som lærer og tidligere Dalu-leder viktig. *Møter med lærerteam og øvingslærere* gir grunnlag for målformuleringer (T3Ac). Ei forløpig opplæringsbok blei *presentert for studentene* på samling. Opplæringsboka ble først ferdig ca. en mnd. etter studentene var lovet den. Prosjektleder var også ansvarlig for informasjon til studentene i form av *brev før samling* om samlingens innhold, basisskoler og *pålogging på e-læringsverktøy* hvor videre informasjon skal presenteres. På slutten av semestret utviklet prosjektansvarlig ei egen Webside i Moodle for øvingslærerne. Skolens ledelse ga fra august lederansvar for Dalu2003 til lederen for høgskolens samla desentraliserte lærerutdanning. Prosjektleder sier om arbeidsdelingen i forhold til Dalu-leder: ”Vi har *ikke avklart rolle og ansvarsfordeling* mellom oss – dette er kilde til mye rot” (Utdrag6, T3Si). Dette blei løst ved at prosjektleder trakk seg fra sin stilling i november: ”.. stille og rolig”, men fortsatt disponibel for prosjektet på enkeltoppgaver, som han sier i en mail 11/4.

Leder for Dalu-studiene har et overordna ansvar for møteinnkallinger, oppsummeringer og helhetlig informasjon. Dette publiseres på nett. Leder for Dalu-studiet har også et overordna ansvar for arbeidsdeling og at arbeidsoppgavene blir ivaretatt i samsvar med reglene for studiet. For implementeringen av Dalu2003 var lederskiftet betydningsfullt. Som prosjekt var strukturen flat. Prosjektdeltagerne var med i en frivillig og likeverdig struktur. Arbeidsdeling og regler var preget av dette. Når Dalu2003 administreres av samme ledelse som omfatter resten av den desentraliserte lærerutdanningen, formaliseres og endres sider ved arbeidsdelingen og regelverk. Dalu2003 blir innordnet det sammen hierarkiske grunnlag som andre utdanninger. Samtidig blir lærerteamstrukturen bevart. Det tette samarbeidet i forhold til undervisning fortsetter. Ressurs-personale blir innkalt til møter hvor relevante saker står på dagsorden. Prosjektorganiseringen er borte, men oppgavene er fortsatt

prosjektretta. Oppgaver knytta til utvikling av læringsarenaer og verktøy blir løst gjennom et tett lærersamarbeid. Praksisansatte er nødt til å benytte utradisjonelle og uformelle metoder for å organisere den nye formen for praksis i basisskoler.

Lærerteamene tok *e-læringsverktøyet* i bruk allerede tre uker før studentenes samling. Teamene presenterte fag og planer som resultat av møter og diskusjoner lærerne i mellom. Retningslinjer for mappevurdering i de forskjellige fagene, er utviklet som artefakt fram til samling og presentert for studentene. Under samlingen blei nye artefakter knytta til undervisning presentert på nett. Dette er oppgaver som studentene skal videreutvikle fram til neste samling med lærere som veiledere på nett. En av lærerne på teamet for pedagogikk formulerer et krav til bruken av nett. ”Vi må få basisgrupper på nett. Det er jo basisgruppene som skal være grunnlaget for studentarbeidet. Både studentene og vi lærere må få opplæring sånn at vi kan ta nettet i bruk under samling” (Utdrag7, T3Sg). Samtidig rettes det skarp kritikk for manglende organisering og avklaringer fra prosjektansvarlig og Dalu-leder. ”Vi veit ikke hvordan studentene skal taes i mot og time og fagfordeling under samling” (Utdrag8, T3Sg). Etter at disse synspunktene blei formulert tok prosjektleder, lærere og administrativt personale et fastere grep ved å utvikle tidsplaner hvor også opplæring og implementering av basisgrupper på nett var inkludert.

Øvingslærere hadde en, av dekan, utpekt representant i prosjektgruppa, og tilførte møter viktige synspunkter fra praksisfeltet. Fire øvingslærere deltok i møte om opplæringsbok. Disse lærerne støtta ideen og formulerte en kritikk av forholdet mellom øvingsskolene og høgskolen, ”Ingen har oversikt og tar ansvar i forhold til studentenes praksis”. Og videre: ”Ei slik opplæringsbok har vi venta på lenge. Den kan strukturere arbeidet i praksis. Vi kan se hva studenten har vært med på tidligere. Skikkethetsvurderinger kan dokumenteres bedre.” (Utdrag9, T3Ac). Prosjektgruppa har planer for å styrke og utvikle samspillet med basisskolene. Dette skal skje ved opplæring av øvingslærere i e-læringsverktøy. Høgskolens lærere skal besøke basisskolene og øvingslærerne for å styrke samarbeidet. Dette blir ikke realisert første semester, men utvikles i begynnelsen av andre semester.

Studentene blei kjent med ny praksismodell gjennom annonser og Web-oppslag i forbindelse med opptak til lærestudiet (T2Ja). Videre informasjon er gitt ved skriv fra administrasjonen. Studentene blei involvert i denne modellen ved oppfordring og informasjon om pålogging til e-læringsverktøy. Et stort flertall av studentene oppgir at de aktivt søkte informasjon med dette verktøyet (T3Se). 35 studenter har ved studiestart registrert seg i Moodle, og 38 studenter sier at denne informasjonen er god eller middels god. Allikevel blir studentene seint involvert i den nye modellen for Dalu-studieum. De har i begrensa grad hatt mulighet til å delta i utviklings- og endringsprosessen.

2.7 Oppsummering

Desentralisert lærerutdanning har et stort potensiale for å knytte undervisning til arbeid. Høgskolen i Nesna har fått kritikk fra ulike aktører for mangelfull realisering av denne muligheten. Samtidig har det desentraliserte studiet vokst slik at det gir administrative problem. På grunnlag av aktivitetsteori utvikles det her en analyse av aktiviteten som synliggjør motsigelser i systemet. En ny modell for desentralisert utdanning utvikles. Denne modellen vektlegger tre fellesskap - nett, samlinger og

arbeid/praksis. Nettet binder sammen fellesskap. Samtidig er det også et virtuelt fellesskap. To nye grenseoverskridende verktøy lanseres: opplæringsbok og mappevurdering. Aktiviteten i den desentraliserte lærerutdanningen og ny modell eksamineres ut fra Engestrøms (2001) konsept for ekspansiv læring. Grunnlaget for utviklingen av en ny modell for desentralisert lærerutdanning er kritikk av aktiviteten. Aktørene handler for å endre den desentraliserte lærerutdanningen. Utvikling og realisering av denne modellen er kommet nedenfra – fra aktører som er nært knytta til studentens utvikling av lærerkompetanse. På dette tidspunkt har studentene i liten grad vært med å utvikle modellen for sitt eget studium.

At modellen for Dalu2003 blei utviklet nedenfra, gjør modellen solid og aktørene har et eiendomsforhold til den. Høgskolens ledelse har ikke et lignende eiendomsforhold til modellen. Knytta til Engestrøm (2001) beskrivelse av primære og sekundære motsigelser, vil det oppstå motsigelser i forhold til økonomi. Det vil også utvikles motsigelser i forhold til avvik fra tidligere praksis i desentralisert utdanning. En videreføring av denne modellen for Dalu-studium, bør forutsette at både skolens ledelse og undervisnings- og administrativt personale ved lærerutdanningen, kjenner, forstår og gir prioritet til grunnleggende sider ved modellen. Den løse prosjektorganiseringen er erstattet med en felles ledelse for desentralisert lærerutdanning. Studieleder for Dalu har tatt ansvar for prosjektets arbeidsoppgaver. Dette er ressurskrevende og hun har gitt prioritet til utvikling av Dalu2003. Ledelsen av Dalu2003 bør utvikles videre til en stabil arbeidsorganisering, hvor særegenhetene i modellen får utvikle seg. Dette bør ha støtte og mandat hos høgskolens ledelse. Tett samarbeid i lærerteam har vært ei drivkraft i utviklingen av studiet. Dette bør utvikles videre.

Før nytt opptak bør spesielt rutiner og informasjon knytta til studentens valg av basisskoler endres. Basisskolene hvor studentene kan sosialiseres inn i læreryrket i en skole i nærmiljøet over flere år, er en bærende bjelke i den nye modellen. Manglende kontraktfesting av basisskolene første semester har svekka praksis som læringsarena og skapt konflikter. Synliggjøring på nett av progresjonen i arbeidet med basisskoler har gitt forståelse for arbeidet. Oppfordringen om å sende forslag om ønsket basisskole på hjemstedet, har fungert for de fleste studentene. Informasjonen til studentene før første samling oppleves som tilfredsstillende.

Involvering av studentene i studiet ved hjelp av Moodle på et tidlig tidspunkt, har i hovedsak fungert. Dette har gitt studentene et utvida studieår og økt forståelse av studie- og fagtilbudet. Moodle som læringsarena har gitt studentene mulighet for en systematisk studiearbeid med veiledning også mellom samlingene.

Styrt sammensatte basisgrupper fungerer både på nett og samling. Konflikter knytta til dette bør oppsummeres spesielt. Mappevurdering som arbeidsmåte og pedagogikk, er under utvikling, men det er for tidlig å oppsummere dette arbeidet. Opplæringsboka blei utviklet i samarbeid med øvingslærere. Men det gjenstår å evaluere funksjonen. I første semester har øvingslærere fått sin egen side i Moodle, men er i liten grad blitt trukket inn i høgskolens og studentenes handlinger.

3. HVEM ER DALU-STUDENTEN?

3.1 Innledning

Første del av evalueringen presenterte modellen for det nye Dalu-studiet, og hvordan denne blei implementert fra januar 2003 og fram til oppsummeringene av studentenes andre samling i oktober - 03. Denne andre del av evalueringen bygger på et spørreskjema alle 46 Dalu-studentene besvarte første dag på første samling 15. september - 03. I tiden etter andre samling og fram til februar - 04, har 10 studenter sluttet. Noen studenter er kommet til som delstudenter i spesielle fag. Disse vil ikke være del av denne evalueringen.

Spørreskjemaet har overskrifta Verktøy og fellesskap – Dalu2003 og består 38 spørsmål – noen av dem åpne (vedlegg 1). Ikke alle spørsmålene er like viktige for denne rapporten. Denne undersøkelsen har også vært grunnlag for utvelgelse av respondenter til videre intervju. Prosjektgruppa for den nye modellen for Dalu-studium, har som mål å utvikle tre likeverdige læringsarenaer: HiNesnas samlinger, praksis knytta til basisskoler og Internett som virtuelt fellesskap. To nye verktøy introduseres: opplæringsbok og mappevurdering. Når studentene første dag på første samling, besvarer spørsmålene har de begrensa erfaring fra disse fellesskapene og verktøyene. Samtidig er det trolig av interesse å få registrert hva studentene selv sier første samlingsdag om bakgrunn, forventninger og erfaringer. Spørsmålene tar også for seg studentens sitt møte med HiNesna, Dalu-studiet og e-læringsverktøyet Moodle. Noen av studentene har lærererfaring. Disse har beskrevet sine erfaringer. Studentene er gjort oppmerksom på at materiale skal brukes forskningsmessig, men i anonymisert form. Materiale er behandla i statistikkprogrammet SPSS i form av frekvensanalyser i tabellform. Et utvalg av disse tabellene blir presentert. Jeg avslutter denne delen av evalueringen med min oppsummering av de mest relevante poengene i materialet.

3.2 Dalu-studentens bakgrunn

Den store majoriteten av Dalu-studenten er kvinner – 38 av 46
Alderen sprer seg fra 20 til 51 år med et gjennomsnitt på 32 år
De fleste har familie med flere barn. Bare 10 oppgir at de er enslige

Tabell 3.1 Kjønn

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	kvinne	38	82,6	82,6
	mann	8	17,4	17,4
	Total	46	100,0	100,0

Tabell 3.2 Barn

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	ikke barn	6	13,0	13,0
	ett barn	10	21,7	21,7
	flere barn	30	65,2	65,2
	Total	46	100,0	100,0

I tiden etter andre samling har 10 studenter sluttet. Fire av disse er menn. Antall menn som er i Dalu2003 er nå redusert til fire.

Studentene har en meget variert yrkesbakgrunn som er registrert som et åpent spørsmål og kan hentes fram i den grad det er av interesse. Det samme er tilfelle med tidligere utdanning. Antall år med yrkeserfaring strekker seg opp til 25 år med ett snitt på 11.

3.3 Holdning til sitt Dalu-studium

Det store flertallet av studentene har forberedt studiet sitt i samsvar med den informasjonen de har mottatt. På spørsmålet: ”Jeg synes informasjonen fra HiNesna er god, middels eller dårlig” svarer 21 at informasjonen fra HiNesna har vært god, og 22 at informasjonen har vært middels god. Bare 2 sier at informasjonen er dårlig.

Tabell 3.3 Informasjon fra HiNesna

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	god	21	45,7	46,7
	middels	22	47,8	48,9
	dårlig	2	4,3	4,4
	Total	45	97,8	100,0
Missing	System	1	2,2	
	Total	46	100,0	

Denne tabellen bør behandles med varsomhet. Spørsmålet er besvart første dag. I intervju gjort seinere på samling og neste samling formuleres det sterk misnøye i forhold til manglende og forvirrende informasjon knytta til utfordringer som oppstår i studieutviklingen. Det bør også sies at det var forvirrende og manglende informasjon første dag på samling (Utdrag8, T3Sg). Det gjaldt forhold som hvor studentene skulle møtes, registreres og undervises. Gode improvisasjonskunster fra administrativt personale og faglærere berget dette slik at studentene opplevde lite ubehag. Men det er viktig at HiNesna oppsummerer at informasjonen som er gitt, er så bra at studentene møter med en positiv innstilling til studiet og HiNesna. Dette spørsmålet ga også mulighet for studentene til å skrive inn sin begrunnelse. Mange gjorde det. Disse kommentarene kan hentes ut om ønskelig.

39 av studentene oppgir at de har sendt HiNesna forslag til basisskole i samsvar med den veiledningen/informasjonen de har mottatt. 21 av dem har personlig kontaktet basisskolen.

Tabell 3.4 Forslag til basisskole

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	ja	39	84,8	84,8
	nei	7	15,2	15,2
	Total	46	100,0	100,0

Tabell 3.5 Kontaktet basisskole

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	ja	21	45,7	47,7
	nei	23	50,0	52,3
	Total	44	95,7	100,0
Missing	System	2	4,3	
Total		46	100,0	

Det kan oppfattes som at HiNesna til en viss grad har klart å få fram betydningen av basisskolen for studentene i den grad at et flertall av studentene handler i forhold til informasjonen. Om forventninger til utdanningen svarer det store flertallet av studentene at de forventer en krevende og meningsfull utdannelse. Alternativene er fordelt på to tabeller som: krevende, grei, lettvtint, meningsfullt, gammeldags og lite relevant for yrket. Her er fordelingen for en tabell.

Tabell 3.6 Forventninger til lærerutdanningen

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	krevende	33	71,7	76,7
	grei utdanning	10	21,7	23,3
	Total	43	93,5	100,0
Missing	System	3	6,5	
Total		46	100,0	

Det store flertallet har også positive erfaringer fra tidligere utdanning og samarbeid i utdanningen.

Tabell 3.7 Erfaring fra samarbeid

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	gode	29	63,0	69,0
	liten	12	26,1	28,6
	betydning			
	negative	1	2,2	2,4
	Total	42	91,3	100,0
Missing	System	4	8,7	
Total		46	100,0	

Tabell 3.8 Erfaring fra tidligere utdanning

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	positive	39	84,8	92,9
	likgyldig	2	4,3	4,8
	negativ	1	2,2	2,4
	Total	42	91,3	100,0
Missing	System	4	8,7	
Total		46	100,0	

39 studenter av 43 sier også at de er positive til reformer i skolen. Samla sett indikerer disse tallene at dalu-studentene som møtte til samling i september er en motivert og positiv gruppe i forhold til den utdanningen de har begynt på.

En diskusjon som ikke er oppsummert i første semester, er lærerteamenes ønske om basisgrupper. Disse er ment for samarbeid på nett mellom samlinger og på samlingene. Basisgruppene skal være tilfeldig sammensatt. Dette har vært en konflikt i utviklingen av studiet. Mange har naturlige samarbeidspartnere på hjemstedet. Mange har problemer med å få samarbeidsgrupper på nett til å fungere tilfredsstillende. Studenter har formulert ønske om at basisgruppene skulle velges av studentene selv. Bakgrunnen for faglærerens ønske, er å gi nettet prioritet. Det bør ikke kunne velges vekk. Organiseringen av basisgruppene er også knyttet til en form for likhetstanke. Studenter på større steder med flere mulige ansikt til ansikt samarbeidspartnere, skal ikke legge premissene for arbeidsgrupper. På denne bakgrunnen er det av interesse å se hvordan studentene besvarer spørsmålet: Har du noen medstudenter det er naturlig å samarbeide med (ja/nei): 28 av 46 studenter oppgir at de har naturlige samarbeidspartnere ved studiestart.

Tabell 3.9 Medstudenter for samarbeid

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	ja	28	60,9	63,6
	nei	16	34,8	36,4
	Total	44	95,7	100,0
Missing	System	2	4,3	
Total		46	100,0	

Lista over hvilke kommuner som Dalu-studentene kommer fra ser slik ut ved studiets oppstart. Tallene i parentes forteller hvordan studentene fordeler seg på kommuner andre semester :

Tabell 3.10 Studentenes bostedskommuner

Åfjord 1, Vestvågøy 3 (2), Overhalla 1, Meløy 4 (3), Vevelstad 1, Namsos 2 , Nordkapp 2 (1), Hadsel 1, Rissa 1, Narvik 1, Vikna 2, Saltdal 1, Vefsn 5 (4), Rana 10 (6), Harstad 1, Tjeldsund 1, Vågan 1, Hemnes 3 (2), Tromsø 1, Alstahaug 2 (1), Hitra 1 , Nærøy 1, Frøya 1, Trondheim 1(0), Bardufoss 1

Tallene er hentet fra praksisadministrasjonens oversikt. Selv om enkelte kommuner er geografisk store, kan tallene indikere muligheter for studenter til å ha et samarbeid på samme basisskole. Av kostnadmessige årsaker er dette blitt et tema for høgskolens ledelse andre semester.

3.4 Erfaring som lærer

HiNesna har registrert at bare 11 av studentene oppgir å ha hatt et arbeidsforhold til den basisskolen de har bedt om. Dette samsvarer med tallene fra denne undersøkelsen. 21 studenter har besvart spørsmål knytta til egen lærererfaring. 16 studenter sier de har undervist siste år. 26 studenter oppgir at de har hatt arbeid som er relatert til skole eller barnehage. Dette fordeler seg slik tabellene under viser.

Tabell 3.11 Har undervist siste år

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	ja	16	34,8	61,5
	nei	10	21,7	38,5
	Total	26	56,5	100,0
Missing	System	20	43,5	
Total		46	100,0	

Tabell 3.12 Tidligere undervisningsarbeid

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	lærer	6	13,0	14,0
	barnehage/sfo	5	10,9	11,6
	lærerassistent	1	2,2	2,3
	flere typer lærerarbeid	14	30,4	32,6
	annet arbeid	17	37,0	39,5
	Total	43	93,5	100,0
Missing	System	3	6,5	
Total		46	100,0	

Tabell 3.13 Tidligere lærerarbeid

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	småskole	5	10,9	23,8
	mellomtrinn	1	2,2	4,8
	ungdomstrinn	2	4,3	9,5
	flere trinn	13	28,3	61,9
	Total	21	45,7	100,0
Missing	System	25	54,3	
Total		46	100,0	

Åtte studenter oppgir at de har hatt lengre engasjement ved skoler. Ti oppgir de har hatt korttidsvikariat. Omfanget av lærerarbeidet som 16 av studentene oppgir varierer fra 0,4 år til 12 år med et gjennomsnitt på 2 år.

I hovedsak oppgir studentene med lærererfaring at de synes de har lyktes godt eller middels bra som lærer. De fleste har opplevd positiv støtte fra kolleger, og de synes de faglige utfordringene har vært store eller middels store. Ingen svarte at de hadde lyktes dårlig som lærer eller at de faglige utfordringene var små. Fordelingen innen dette er som tabellene under viser.

Tabell 3.14 Lyktes som lærer

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	bra	13	28,3	65,0
	middels	7	15,2	35,0
	Total	20	43,5	100,0
Missing	System	26	56,5	
Total		46	100,0	

Tabell 3.15 Støtte fra kolleger

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	god	13	28,3	68,4
	middels	4	8,7	21,1
	dårlig	2	4,3	10,5
	Total	19	41,3	100,0
Missing	System	27	58,7	
Total		46	100,0	

Tabell 3.16 Faglige utfordringer

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	store	8	17,4	38,1
	middels	13	28,3	61,9
	Total	21	45,7	100,0
Missing	System	25	54,3	
Total		46	100,0	

Etter første samling utviklet det seg en motsigelse mellom ei gruppe studenter og HiNesnas organisering av Dalu03 sin praksis. Uenigheten og usikkerheten kom til uttrykk i diskusjonsgruppe på Moddle. Uenigheten kan knyttes til tolkning av begrepet og navnet *deltidsstudium* i forhold til praksis. Noen studenter ønsker/er avhengig av å ha annen inntekt under studiet. Til sammen var det 10 innlegg i diskusjonen. Et av innleggene formulerte sitt standpunkt slik:

Enig! Fikk nesten sjokk da eg hørte hvor mye praksis vi skal ha. Eg e sjøl i fullt arbeid. Veit ikke heilt hvordan eg skal få dette til enda. Det er jo faktisk til sammen rundt 7 uker det er snakk om med de 75 timene med egenpraksis. Har jo ingen mulighet til å ta 7 uker permisjon uten lønn!! (Utdrag12, Forum)

Nå er en av hensiktene med Dalu2003 å styrke og utvikle praksis som en av tre likeverdige læringsarenaer (fig. 3). Muligheten for å sosialiseres inn i læreryrket skal styrkes gjennom en treårig praksis i basisskole. Rammeplanen er også klar i omfang av veileda praksis – 22 til 24 uker. Diskusjonen i gruppeforumet stoppet etter at studieleder gikk inn i diskusjonen med autoritet og understreket disse poengene. Praksis er i utgangspunktet 5 uker i året (15 uker på tre år) og egenpraksis 3 uker (75 timer) i året. Innen prosjektgruppa er det i etterkant utviklet en enighet om at egenpraksisen ved basisskole kan telles inn for å nå rammeplanens mål. Opptelling av den årlige veileda praksisen kan telles fleksibelt over flere år.

I denne sammenhengen er det av interesse å se hvor mange av studentene som oppgir på undersøkesskjemaet at de har annet arbeid under studeietiden: bare 11 av 46 studenter oppgir annet arbeid i studietiden.

3.4 Studentenes møte med Internett som læringsarena

Første samling for studentene begynte først 15. september. Dalu2003 studentene får en avkorting på nesten en mnd., før de møter organisert undervisning ansikt til ansikt. For å kompensere dette hadde prosjektgruppa blitt enig om å gi studie- og faglig informasjon så tidlig som mulig. For å dekke dette behovet blei e-læringsverktøyet Moodle tilrettelagt for Dalu2003 i begynnelsen av august. I informasjonsskrivet fra prosjektleder i midten av august blei det gitt forklaring på hvordan studentene kunne logge seg inn på Moodle, for å ta dette verktøyet i bruk som informasjonsmedium. Lærerteamene som har hatt opplæring i Moodle før sommeren tok straks i bruk verktøyet. På denne måten kunne studentene få tilgang til grunnleggende faglig informasjon. Praksisadministrasjonen benyttet Moodle til å gi ut informasjon om

praksis og basisskoler. Også annen informasjon av betydning, blei gjort tilgjengelig fra administrasjonene ved hjelp av Moodle.

På denne bakgrunnen er det av interesse å se hvordan studentene opplevde e-læringsverktøyet og hvilken bakgrunn de har for å ta nettet i bruk. Som det framkommer av tabellene under, oppgir 35 av 45 studenter at de har registrert seg. På utsagnet: ”Presentasjonen av studiet/fag på Moodle har vært god, middels eller dårlig”, fordeler svarene seg mellom god og middels. Ingen svarer dårlig. På utsagnet: ”Jeg synes arbeid med Moodle/hjemmesiden til Dalu2003 var enkel, middels, vanskelig”, fordeler svarene seg jevnt mellom enkel og middeles. Bare en student svarer vanskelig.

Tabell 3.17 Presentasjon av studiet

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	god	23	50,0	60,5
	middels	15	32,6	39,5
	Total	38	82,6	100,0
Missing	System	8	17,4	
Total		46	100,0	

Tabell 3.18 Arbeid med Moodlehjemmeside

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	enkel	17	37,0	50,0
	middels	16	34,8	47,1
	vanskelig	1	2,2	2,9
	Total	34	73,9	100,0
Missing	System	12	26,1	
Total		46	100,0	

Tabell 3.19 Registrert deg i Moodle

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	ja	35	76,1	76,1
	nei	10	21,7	21,7
	3	1	2,2	2,2
	Total	46	100,0	100,0

Opplæringen av studentene i e-læringsverktøyet Moodle har vært fraværende på dette tidspunktet som svarene blir avgitt. Bare en skriftelig forklaring er gitt i brev form. En viktig formulering i dette brevet var: ”all informasjon vedrørende studiet vil heretter bli formidlet via DALU 2003 sin hjemmeside/elektroniske klasserom. Det er derfor viktig å registrere seg og logge seg på siden”. Ut fra en slik situasjon kan det være av interesse å se hva slags bakgrunn studentene har for å arbeide med IKT. 40 av 46 studenter oppgir å ha PC og Internett hjemme. 19 av studentene oppgir at de har tilgang til PC og Internett på arbeid. Siden mange har et uavklart forhold til arbeid dette studieåret har 17 unlatt å svare. Bare 9 av studentene ser på seg selv som nybegynnere i forhold til IKT.

Tabell 3.20 Internett hjemme

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	ja	40	87,0	87,0
	nei	6	13,0	13,0
	Total	46	100,0	100,0

Tabell 3.21 Internett arbeid

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	ja	19	41,3	65,5
	nei	10	21,7	34,5
	Total	29	63,0	100,0
Missing	System	17	37,0	
Total		46	100,0	

Tabell 3.22 Erfaring med Internett

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	nybegynner	9	19,6	19,6
	litt erfaring	25	54,3	54,3
	vant bruker	12	26,1	26,1
	Total	46	100,0	100,0

Denne bakgrunnen sammen med studentenes positive og aktive holdning til nettet som verktøy, kan være av betydning. Prosjektgruppa har som mål å utvikle nettet som en av tre likeverdige læringsarenaer.

3.5 Historie

Desentralisert lærerutdanning blei startet ut fra stortingsvedtak 21. mai 1979. Bakgrunnen er St.prp. nr. 96 for 1978 – 79, ”Om tiltak for å bedre lærersituasjonen i Nord-Norge”. Kåre Vigestad (1982) gjennomførte en spørreundersøkelse for det første kullet (1979) av desentraliserte studenter. Undersøkelsen omfatter desentralisert lærerutdanning i Alta, Tromsø, Bodø og Nesna. Det samla antallet studenter var 133. 28 av dem tilhørte Nesna. Av det samla antallet var 15 menn og 117 kvinner. På Nesna var alle 28 studentene kvinner - ingen menn. Aldersmessig fordelte studentene seg fra 21 til 50 år med et gjennomsnittlig alder på ca 30 år. Dette er også tilfelle for studentene på Nesna. (tabellene er gruppert slik at nøyaktig tall kan være vanskelig å fastsette). 123 av studentene er gift eller samboende – 10 lever aleine. 115 av studentene har barn. For studentene på Nesna er 27 gift/samboende og 24 av dem har barn.

En forutsetning for å være student ved desentralisert lærerutdanning var deltidsarbeid i en grunnskole. I utgangspunktet har 108 studenter deltidsstilling med en gjennomsnittelig undervisningstid på ca. 14 timer i uka . På Nesna har 18 studenter deltidsstilling med ca. 8 timers undervisning som gjennomsnitt. For de studentene som av ulike grunner ikke hadde deltidsstilling, blei det organisert periodepraksis lik den praksisen ordinære lærerstudenter hadde.

3.6 Oppsummering

En beskrivelse av den typiske Dalu2003 studenten kan være kvinne mellom 30 og 40 år med familie og flere barn. Hun har allsidig utdannings- og yrkesbakgrunn. Det er en tendens til at mange Dalu2003 studenter taes opp på realkompetanse fra sin varierte utdannings- og yrkesbakgrunn. Den ”gamle” typen Dalu-student som var i arbeid ved en grunnskole, utgjør en liten andel av studentene. Bare 11 oppgir å ha et arbeidsforhold til den ønskede basisskolen. 16 studenter oppgir at de har undervist sist år. Antallet studenter som oppgir undervisningsrelatert erfaring (lærer, assistent, SFO, barnehage), er 26. Dette bekrefter en historisk utvikling som Olga Langset (2003) oppsummerer i sitt notat. Studentene på dagens Dalu-studiet har en annen bakgrunn enn tidligere. Dette ligger også da til grunn for hennes forslag til ny praksismodell med selvvalgt treårig basisskole. I forholdet mellom basisskoler og økonomi står det en motsigelse. Flere studenter ved samme basisskole er billigere, men kan stå i motsetning til studentenes mulighet for å sosialiseres inn i lærerjobben. Dalu2003 studentenes hjemstedskommuner er vist, og indikerer at det kan være mulig å få til et begrensa studentsamarbeid på samme basisskole for nye kull. Selv om mange studenter oppgir de har naturlige samarbeidspartnere, har prosjektgruppa valgt å bygge basisgrupper tilfeldig. Det har vært diskusjon om omfang av praksis blant studentene. 11 studenter oppgir at de har tenkt å ha annet enn lærerarbeid i studietiden. Det kan synes som om det kan være vanskelig å kombinere den nye modellen med annet arbeid.

Dalu2003studenten som møter til samling er en positiv student. Hun synes ved første samling at hun har fått nødvendig informasjon om studiet og fag. De av studentene som har vært i undervisningsarbeid har positive erfaringer fra dette. De fleste har positive erfaringer fra tidligere utdanning og samarbeid i tidligere utdanning. Over halvparten av studentene oppgir at de har naturlige samarbeidspartnere når de kommer til studiet. Et flertall av studentene har prøvd å gjøre det som er forventet av dem på forhånd ved å ta nettet i bruk. 40 av studentene har Internett hjemme og bare 9 studenter ser seg selv som nybegynner på data og Internett. De fleste har positiv erfaring fra sin kontakt med studiet gjennom e-læringsverktøyet Moodle. Det kan være et godt utgangspunkt for å utvikle Internett som læringsarena.

4. HVORDAN LÆRER DALU2003-STUDENTEN?

4.1 Innledning

Målet for tredje del av evalueringen av Dalu2003, er å beskrive hvordan Dalu-studentene lærer på tre forskjellige læringsarenaer: HiNesnas samlinger, praksis/arbeid i en basisskole og nettet i form av et virtuelt fellesskap i Moodle. Studentene skal ta i bruk to nye verktøy: opplæringsbok og mappevurdering. Materialet her er i hovedsak er knytta til seks respondentintervju på to samlinger første semester. Studentene har erfart og utvikla fellesskap på nett gjennom basisgrupper. Basisgruppene er også et grunnleggende fellesskap på samling. Lærere og studenter har utviklet forskjellige former for fellesskap på nett og på samlinger. Studentene har begrensa erfaringer første semester. De har på dette tidspunktet i liten grad deltatt i praksis. Opplæringsboka er utdelt til studentene, men få har anvendt den i praksis. Undervisningen har en progresjon slik at heller ikke mappevurdering er fokusert for studentene.

4.2 Metode

Metodisk bygger tredje del av evalueringen på føringer fra aktivitetsteori (Engestrøm, 1987, 1999, 2001) og design av kvalitative undersøkelser beskrevet av Maxwell (1996). Sentralt i aktivitetsteori er bruk av verktøy i fellesskap, utvikling gjennom motsigelser og spørsmål og prinsipper fra ekspansiv læring. Innen design av kvalitative undersøkelser (ibid.) blir etnografiske undersøkelser fokusert og føringer fra caseundersøkelser. Seks respondenter blei intervjuet i løpet av andre uke på første samling. Målet her var å få en beskrivelse av studentens bakgrunn og forventninger. De kan også fortelle om sitt første møte med HiNesna både på samling og nett. De samme seks respondentene blei også intervjuet første uke på andre samling, men da med fokus på hva som hadde skjedd i perioden mellom samlingene og opplevelsen av å komme tilbake på samling.

I implementeringsfasen – gjengitt i første del av evalueringen, var jeg som forsker aktivt med å legge premisser for prosjektet Dalu2003. I denne tredje del av evalueringen, er jeg evaluerer. Jeg er periodevis tilstede både på uformelle og formelle møteplasser for studenter og lærere. Jeg deltar i bergrensa grad i diskusjoner om utviklinga av prosjektet. Jeg gjør mine egne notater fra det som skjer. Dette gir meg et bakgrunnstappe for å forstå respondentenes fortellinger. Utdragene fra intervjuene er ment som illustrasjoner på opplevelser og tendenser som kan ha relevans utover den aktuelle historien. De spenningene som blir framstilt her er knytta til første semester. Motsigelser utvikler seg og endres slik at situasjonen i andre semester er annerledes. Hva som oppsummeres som problem i første semester, kan være løst eller endra andre semester.

Alle intervjuene blei gjennomført i et stille og uformelt arbeids-rom på HiNesna. Samtalene ble direkte tatt opp på datamaskinen ved hjelp av en ekstern mikrofon. Opptakene har tidsangivelse. Intervjuene varte fra 15 til 28 minutter og er i en form som Yin (1994) beskriver som fokuserte. Intervjuene på begge samlingene hadde karakter av en samtale hvor jeg som forsker var spørrende og lyttende. Samtalen blei løst styrt av intervjuguider (vedlegg 2). Intervjuene er nøye gjennomgått ved gjentatte

avspillinger. Referanser til intervjuopptak blir gitt i form av tidsreferanser (Kvale, 1996). Intervjuene med to av respondentene er transkribert. Her blir utsagn benevnt som utdrag. Intervjuene er i hovedsak gjengitt i dialekts form. Ord og uttrykk som kan være vanskelig å forstå er omskrevet til normalisert språk. En del av mine bekreftende artikuleringer som ”mm”, ”ja ja” o.l., er fjernet for å øke lesbarheten. Opplysninger som identifiserer personer, arbeidssted og bosted er fjernet i samsvar med avtale (vedlegg 1). Ved utskrift av intervjuene benytter jeg to grafiske virkemiddel. Bruk av .. forteller at studenten tar en pause i fortellingen – ett sekund for hver punkt opp til tre. Bruk av (...) forteller at deler av fortellingen er fjernet.

Utvelgelse av respondenter

Utvelgelse av seks respondenter er bygger på det besvarte intervjukjemaet (vedlegg 1), og avspeiler ulike situasjoner for respondentene (Yin, 1992). En mann er med i undersøkelsen. To utkantsskoler og fire byskoler i to byer er representert. Fire av respondentene har undervist siste år som lærere, men bare to av disse har lengre erfaring som lærer. To av respondentene er i hovedsak uten lærererfaring. Alle respondentene har barn, mens to av dem oppgir at de er enslige med barn. Alderen fordeler seg fra 23 til 45. Utdannings- og yrkesbakgrunn er forskjellig. Tre oppgir at de er tatt opp på realkompetanse. Basisskolen til fire av respondentene kan besøkes innen normal arbeidstid. Besøk til arbeidsplass for to av respondentene vil kunne krever en overnatting. Siden respondentene skal følges gjennom fire intervjuer har jeg gitt dem fiktive navn. Materiale er anonymisert. Men noen opplysninger om respondentene er av interesse for å øke forståelsen av intervjuene.

Berit har bedt om å få en bydelsskole som basisskole nært hjemmet. Hun er over førti og har familie og flere barn. Hun har bakgrunn fra en produksjonsbedrift. Hun har arbeidet med opplæring, men har ikke undervisningserfaring fra skoleverket.

Marit arbeider også på en byskole. Hun har familie og ett barn. Hun har allsidig yrkeserfaring og har arbeidet som lærer siste to år – bl.a. på ungdomstrinnet og i voksenopplæring.

Guro har ikke undervisningserfaring, er mellom 30 og 40 år, er gift og har flere barn. Hun har hatt en administrativ stilling i en bedrift i flere år. Hun har valgt en større barneskole, i drabantbyen hvor hun bor, som sin basisskole. Hun ser på seg selv som en erfaren bruker av Internett.

Vigdis er mellom tjue og tretti år, og har nylig fått sitt første barn. Hun har en bydelsskole som basisskole sammen med en annen Dalu2003-student. Hun har så vidt vært innoen et lærervikariat tidligere.

Hanna har allsidig yrkesbakgrunn og har arbeidet som lærer de to siste årene. Hun er mellom tretti og førti og bor sammen med sitt barn i en distriktskommune.

Harald har arbeidet i fire år som lærer/lærerassistent på en mindre skole i utkanten av en by i en annen del av landsdelen. Han er mellom førti og femti år og har barn. Han oppgir at han enda ikke har Internett, og ser på seg selv som nybegynner i forhold til IKT.

4.3 Problemstilling

Denne evalueringen tar utgangspunkt i tre læringsarenaer. Jeg stiller spørsmålet:

Hvordan utvikler POLstudenter kunnskap på og mellom læringsarenaer?

Fellesskap kan konkretiseres til Dalu2003-studentens læring på:

1. *Samlinger med basisgrupper og undervisning,*
2. *Arbeids/praksisplass i basisskole*
3. *Nettet med undervisning, basisgrupper, opplæring og funksjonalitet*

I aktivitetsteori knyttes begrepet læring til bruk av verktøy i en aktivitet. Eller som Sutter (2001, p. 4)) formulerer det i forhold til CHAT(cultural-historical activity theory):

Within CHAT and sociocultural circles there is a fairly good agreement that

- 1) learning takes place in and as a part of social practice, in communities of practice or in activity systems, 2) learning is mediated by artifacts, and 3) learning is connected to development.

For å få en forståelse av hvordan studenten lærer i ulike fellesskap, er det naturlig å fokusere på hvordan Dalu2003studenten endrer og utvikler sin bruk av verktøy i fellesskap. Ei viktig side av dette er å forstå hvordan motsigelser utvikles i denne prosessen. I denne forbindelsen er begrepet verktøy/artefakter knytta både til psykiske og fysiske verktøy (fig. 1).

To nye verktøy introduseres i den nye modellen for Dalu-studium – opplæringsbok og mappesvurdering. I denne delen av evalueringen vil disse verktøyene i liten grad bli fokusert. Jeg ønsker å følge opp denne evalueringen med en Rapport 2. Her vil tidsramma gjøre det naturlig å evaluere bruk av disse to verktøyene. I min analyse av dette datamaterialet, vektlegger jeg forhold som jeg tror er av interesse for HiNesna. I denne sammenhengen vil det bety bruk av verktøy i et fellesskap med regler og arbeidsdeling (artefakter, rutiner, organisering, o.l.). Jeg vil vektlegge forhold som fungerer tilfredsstillende, eller forhold som administrasjon og lærere kan endre og forbedre før neste studie år. Etter hvert avsnitt gir jeg en forklaring som skal fortelle hva det framlagte materialet representerer i forhold til læringsprosessen og motsigelser i den. Her tillater jeg meg å gi noen subjektive føringer som kanskje går utover det framlagte datamaterialet. Dette for å synliggjøre og aktualisere tendenser i materialet for lærere og administrasjon ved HiNesna.

4.4 Informasjon

Læringsmålene i rammeplanen (UFD, 2003) er i høy grad knytta til konstruksjon av kunnskap. All lærerutdanning skal utvikle: sosial kompetanse, faglig kompetanse, yrkesetisk kompetanse, didaktisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse (Ibid.). Aktivitetsteori trekker et grunnleggende skille mellom kunnskap og informasjon. Informasjon kan deles og formidles. Internett, lærebøker, media og forelesninger er tradisjonelt kanaler for informasjon. I studentenes beskrivelse av læringsarenaene de har opplevd, er informasjonsformidling en grunnleggende del av framstillingene. For å kunne vurdere hvordan studentene opplever studie- og faginformatjon fra HiNesna, er det nødvendig å avklare begrepene.

Säljö (2000, p.26) behandler kunnskapsbegrepet i en sosiokulturell sammenheng og knytter det til handling og argumentasjon. Wells (1999, p. 85) presenterer en modell som beskriver en sosiokulturell forståelse av kunnskap. Den bygger på fire begreper (p. 84): ”labeled experience, information, knowlegebuilding and understanding”.

Informasjon blir bekrevet som: ”It consist of other people´s interpretations of experience and the meanings that they have made in many genres, ...” . Og

kunnskapsbygging som

Knowledge building also deals with meanings in the public domain, but by contrast with information, involves a much more active and integrative stance. ... Knowlegbuilding typically involves constructing, using and improving representational artifacts ...

Nardi (1997) ser bevissthet og læring i et aktivitetsteoretisk perspektiv, og knytter bevissthet til hverdagshandlinger hvor verktøy og fellesskap er grunnleggende.

Activity theorists argue that consciousness is not a set of discrete disembodied cognitive acts (decision making, classification, remembering), and certainly it is not the brain; rather, consciousness is located in everyday practice: you are what you do. And what you do is firmly and inextricably embedded in the social matrix of which every person is an organic part. This social matrix is composed of people and artefacts (p.8).

Hun stiller en aktivitetsteoretisk forståelse av bevissthet opp som et motstykke til kognitiv fokusering på informasjon. ”Cognitive science has concentrated on *information*, its representation and propagation; activity theory is concerned with *practice*, that is, *doing* and *activity*,...” (p. 14).

I et sosiokulturelt perspektiv er informasjon annenhånds og kan deles og distribueres, mens kunnskap må personlig konstrueres i fellesskap i samspill med omgivelsene. Wenger (1998, p. 220) understreker forskjellen på informasjon og kunnskap: “Of course, avability of information is important in suporting learning. But information by itself, removed from forms of participation, is not knowledge;...”

Som det framgår av undersøkelsen andre del er det stort sett en fornøyd og motivert gruppe studenter som møter til første samling. 21 studenter sier at informasjonen fra HiNesna har vært god, og 22 at informasjonen har vært middels god. Bare 2 sier at informasjonen er dårlig. Men samtidig er respondentenes forhold til HiNesna sin informasjon todelt. Guro sier om høgskolens informasjon ved opptak:

eg søkte på skola og vart opptatt, men så så eg i avisa at det sku være noe nytt, en ny modell. Da ringte eg utover og spurte om ka som var nytt. Og det kunn dem ikke svar på. Dæm sa at det vel stort sett va som det gamle. Men det er det jo ikke. (opptak: guro1, 2.10).

Litt seinere i opptaket sier hun om informasjon: ” .. forløpig er alt bra, eg veit det eg treng” (Opptak: guro1, 3.14).

Mellom samlingene utvikler situasjonen seg slik at kravene til informasjon endres. I forhold til generelle studieoppgaver, basisgrupper, basisskole, nettfunksjoner, fag og

undervisning, har studentene behov for presis informasjon. Vigdis sier det slik om HiNesnas informasjon på andre samling:

S: eg syns det ha være litt rotat, litt lite informasjon.. og man ha være litt frustrert når man ikke veit ke man ska jær å, ja, men gruppearbeidet ha for så vidt fungert greit, men eg syns det går ut over alle sammen at det ha være litt lite informasjon..

I: lite informasjon ja..

S: når ha fått en informasjon, å når ha fått en anna informasjon

I: ja akkurat ja... hvilke saker tenker du på da?

S: det e alt i fra ke vi ska læs, kordan det e lagt opp her å...kordan krav som e stilt... (utdrag1, vigdis2)

Forklaring:

Innen aktivitetsteori og sosiokulturelle teorier er det et skille mellom informasjon og kunnskap. Informasjon er annenhånds og kan deles og distribueres. Kunnskap må personlig bygges i en aktivitet. Kunnskapsbyggingen er handlinger i fellesskap og forutsetter informasjon fra bøker, forelesninger, nettmateriale o.l.

Det er viktig å oppsummere at HiNesna har lykket med å informere om studiet på en slik måte at studentene møter med en overordnet forståelse som de føler er tilfredsstillende. Samtidig gies det både administrative og faglige eksempler hvor HiNesna bør gjøre endringer. I Utdrag1 peker Vigdis på situasjoner hvor begrepet informasjon er en sekkebetegnelse for flere forhold. Det Vigdis sier, er at det mangler informasjon om informasjonen: "ke vi ska læs, kordan det e lagt opp her å...kordan krav som e stilt". Siden motsigelser knytta til informasjon er et dominerende og gjennomgående tema i denne evalueringen, ønsker jeg å benytte begrepet *metainformasjon* om informasjon om informasjon.

4.5 Fellesskap på samling

Undervisning

Undervisningen for studentene begynte før første samling ved at faglærere la generell informasjon og lærestoff for sine fag ut på Åpningssiden for Dalu2003.

Første dag på første samling, etter matpause, begynte faglærerne sin presentasjon av sine fag. Før enkeltfagene presenterte seg, hadde fagene en felles del. Her var L-97 tema. Det blei presentert i form av matematikkspillet "Matto – Matte er gøy". Dette er en interaktiv form for å aktivisere elever som problemstillere og problemløsere. Studentene deltok i spillet. Organiseringa av spillet reiste flere tverrfaglige og etiske spørsmål som studentene må ta stilling. L-97 ble så benyttet for å finne føringer for håndtering av slike spørsmål. Etter dette presenterte faglærere kort sitt fag. Så utviklet undervisningen seg med fag undervist i blokker. Norsk hadde 16 timer til disposisjon, matematikk og pedagogikk hadde 8 timer. Pedagogikklærerene vektla et elevintervju med en barneskoleelev. Studentene skulle gjennomføre dette mellom samlingene. Faglige spørsmål som et slikt intervju ville medføre, ble fokusert. I norsk blei barnelitteratur presentert. I matematikk blei problemløsning som metode lansert. Undervisningen vekslet mellom forelesninger og gruppearbeid i basisgruppene. Samtidig som denne første samlingen begynte, startet også forskningsdagene. Det var et mål at studentene skulle delta i deler av disse. Klassen var en aktiv part i matematikkseksjonens opplegg. Her blei bl.a. ute-arealet ved høgskolen tatt i bruk, og

en av postene var bygging av platonske legemer i stor skala. Studenter deltok også på Harald Nilsens framlegging av oppgave- og sensur-problematikk i norskfaget.

Generelt ble den faglige informasjonsformidlingen før samling og undervisningen på samling, verdsatt og omtalt i positive vendinger av respondentene. Intervjuopplegget i pedagogikk vakte interesse og møtet med didaktisk matematikk blir omtalt i positive vendinger. Matematikkfaget har ofte vært forbundet med motforestillinger hos studenter slik at utsagnet ”matte er gøy” blei verdsatt og omtalt entusiastisk. Berit omtaler undervisningen slik:

I: åssen syns du de faglige opplegga, da tenker jeg på de opplegga som blir presentert.

Det er jo et i ped, et i norsk og et i matte

S: ja... eee... eg syns egentli det verka greit, det va ganske forvirranes det der første i norsk

I: jaha

S: det va vi frustrert heile gjengen over, han hoppa så my, men eg trur han va nervøs, like nervøs som vi va

I: hjalp det dag nummer to?

S: ja, det va nå helt anna, det va en anna kar, så.... Liksom fant tonen å sånt så

I: ja

S: Mattetima dem va jo bære helt topp, eg forsto masse som eg aldri ha tenkt på før engang før så Hehehe Så eg syns det går.... ja, det e sant det, for eg trudd ikke det va sånn, eg vart så overraska, for eg ha aldri vært borti nå sånt ja, å det va... så det e jo ikke rart at ho kan sei at matte e gøy assa, for når det e sånn der, så e det jo artig. For det va artig på videregående og ellers og, så lenge man forsto åsså fikk forklaring på korsen ting sku gjøres, å koffer (utdrag2, berit1).

Denne erfaringen stemmer godt overens med hva de andre respondentene forteller. For Berit var opplevelser på forskningsdagene av betydning. Hun forteller slik om foredraget om oppgaver og sensurering i norskfaget:

S: med det derran å sjå på de oppgavan, det derre det syns eg va helt fantastisk sååå... at du kan tenk på forskjellige måta, ta på andre lesebrilla som han sa

I: du likte den

S: ja, det likt eg

S: ...ja, han leit etter andre ting, sånn som bære han fortalt oss, sånn som bare å leit etter skrivefeil, det e jo ikke det du ska bry deg om, i hvert fall etter hannes ... eg trur det her e.. eg begynn å fatt litt, det va masse som svirra oppi hauet i begynnelsen, så eg tenkt ke i all verden e det eg ha gjort?

Og om matematikkseksjonens opplegg på forskningsdagene når jeg spør om det:

(...)

S: å det syns eg va kjæmpe artig .. så det va, det va artig, eg ha aldri tenkt sånn matematikk heller, men eg lik tanken me det hær, å gjør det ute i praksis, at dem forstår koffer dem gjør det og kor dem kan bruk ting.

I: så du syns det virka som som deltagerne var engasjert

S: ja, ongan va jo veldig ivrig og

I: mmm... de voksne åsså ble det sagt

S: ja, ja, ja hehehe, syns det va veldig mange voksne som stoppa å kikka, ke det va førnå det herre her. Ongan nekta jo å lever det ifra seg og, de sku gjør det ferdig. (utdrag3, berit1)

Harald svarer slik når jeg spør om han som lærer kan ta i bruk noe av undervisningen her på samling i sin egen undervisning i barneskolen:

S: Det e flere ting eg ta med meg .. eg kan benytte matte, det va en veldig fin pedagogikk i det ho underviste, en væremåte som va fin

I: Kan du knytte dette til ting utafor klasserommet?

S: vi kan ta i bruk fag utafor skolen. For å snakke om matte. Vi har uteskole .. friluftsliv. Eg har ti vekttall med friluftsskole. Vi kan gjøre ting i skog og mark og i fjæra .. praktiske ting. Eg tenker på matematikk. (opptak, harald1, 6.30)

I tiden mellom samlinger blei undervisningen utvikla på nett. Basisgruppene var mer eller mindre aktive. Studenter utvikla oppgavebesvarelser i forskjellig grad i alle grupper i form av innlegg i Forum og diskusjoner som chat. Jeg gjennomførte nye intervju med respondentene første uke når de var tilbake på samling. Studentene hadde da erfaring med nettundervisning. De har også hatt mulighet for å diskutere erfaringene sine ansikt til ansikt med de andre i basisgruppa og i klassens time dagen etter samlingens oppstart. Vigdis setter ord på hva andre respondenter også har fortalt. Hun fortsetter fortellingen fra Utdrag1, og utdyper problemstillingen i forhold til metainforasjon slik:

S: ...nån ha fått en informasjon, å nån ha fått en anna informasjon

I: ja akkurat ja... hvilke saker tenker du på da?

S: det e alt i fra ke vi ska læs, kordan det e lagt opp det her å...kordan krav som e stilt

I: du skal bare værre konkret, for... ere norsk for eksempel, ere matematikk, ere pedd?

S: ja, sånn som.. kan jo ta matten først... vi kom heim å, vi hadd jo en sånn problemløsningslogg husk du. Å den va jo veldig grei å arbei med. Men så va det resten, ke vi sku, assa, vi ha fått ei bok vi sku... ke langt sku vi regn i den? å ke sku vi ta førr oss? Det va liksom sånn. Åsså va det det at det va... ja i norsken for eksempel, så va det, det kun stå på ei nettsia sto det at vi sku læs det, å på ei anna nettsia, så sto ikkje det... så det va liksom alt etter kordan nettsia man ha klikka seg inn på... så ha man læst det så sto der å ikke det som sto på den anner.

I: ja akkurat ja

S: så ha det vøre meir samkjørt så ha det vøre litt meir enklar for elevan å fønne...

I: Ja.mm... åsssen var det på pedd?

S: pedden va egentli veldig grei, for der ha vi fått en konkret arbeidsoppgave. Det va et intervju så det va egentli det faget som ha gått best i perioden.. for det va så konkret det vi sku læs, va så konkret at... (Utdrag4 , vigdis2)

På slutten av intervjuet utdyper hun enkelte faglige problemer. Hun reiser en viktig diskusjon om bruk av logg og behovet for konkretisering av arbeidsoppgaver:

S: åsså oppi alt det her så har man de der loggan .. å det e logg for matte, å det e logg for norsk å, så det bi veldig sånn her skriv om hva du skriver å det bi littegrann, det bi litt mye av å tell førde om man forstår ke det skal brukes til, så bi det litt sånn

I: det går sikkert an å diskutere den bruken?

S:... ja det går an å diskuter, eller assa eg mein at det e greit man ska før logg, men e det meinga man ska før logg kver gang eller e det at man ska før en logg kanskje fire gang i året der man skriv littegrann om... for eg syns liksom man ska før logg kver gang vi gjer noko så bi det

I: det høres voldsomt ut ja

S: ja, så bi det, så ha eg regna et støykke, så må eg skriv logg der, så ha eg lest et støykke så må eg skriv logg der... så det bi liksom veldig mye arbeidstid går bort i å skriv i den der loggen.

(...)

I: hva er den viktigaste saken du syns skal komma ut av den sammenhengen her?

S: det e å få meir på plass, assa få meir konkrete arbeidsoppgaver.

I: ja.. snakk om regler og arbeidsdeling assa?

S: ja, assa teng man kan arbei med. Sånn at man ikke kjæm heim åsså sett man å les, åsså tenk man koffer les eg no egentli det her å, har det her nå sammenheng med... sånn at man ser litt meir sammenheng i teng man gjer at det ikke bi bære å les tohundrede og tretti sie, åsså ikke ha nå igjen for det....

I: presis informasjon kanskje er det viktigaste?

S: ja, at man får litt informasjon om ke man ska gjer, ja, åsså at man får fag oppgava som man kan arbei med. No hadd vi jo i oppgaven i norsk, det va jo en konkret oppgave å arbei med så vi brukte pedagogikken, men det va jo egentli to fag som va ganske fort ferdig oppgjort, åsså sku man begynn å les det veldig mye

I: ja, akkurat.. uten å ha oppgaver som var knytta til

S: ja uten spørsmål, å uten når teng som helst

I: ja, jeg forstår (Utdrag5, vigdis2)

Vigdis reiser også et annet problem som alle respondentene har kommentert. Antall lærere for norskfaget er tre og for pedagogikkfaget er to. Faglig informasjon til studentene kan være personavhengig. Studentene kan oppleve den som uklar, forvirrende og til dels motstridende. Det samme er tilfelle når studenter henvender seg til forskjellige personer i administrasjonen. Jeg spør Vigdis om dette og hun sier:

S: men det der e nåkka som går igjen i mange fag. Sånn som i norsken der vi har tre lærere. Det e selvfølgelig arbei å samkjør alle, men det... assa, det e ofte at det bi missforståelsa, å.. missoppfattningen, når det e dårlig samkjør mellom læreran. Når ikke læreran kan svar på noko, så sei den ene læreren.. ”nei” åsså sei den neste det samme, åsså bi det liksom

I: har du tatt opp detta?

S: ja, eg trur vi e mange som ha tatt det opp, å det e.. Eg trur det må begynn å bi ganske synlig no at...

I: ja, forutsetninga for at det skal bli endring er at noen tar det opp.

S: ja, å det e jo blant pedagogikken og, det e fleire lærera, det e der problemet, det e jo liksom som de læreran kunn prata litt meir om det de sku ta opp så..

I: ja,

S: men eg syns spesielt det går på praksisfeltet, det e liksom ingen som konkret veit ke som ska skje. (Utdrag6, vigdis2)

Forlaring

I det framlagte datamaterialet virker det som lærerne på samling har lyktes i å engasjere studentene. Samarbeid mellom lærerteamene har utvikla didaktiske tema og opplegg. Respondentene oppsummerer kunnskapsbygging. Det er også verdtt å merke seg at kombinasjonen av forskningsdager og samling, blei verdsatt. Studenter opplever nye metoder for undervisning og læring. Bruk av didaktikk og metode knytta til intervju, spill og ute-areal blei positivt omtalt.

Informasjon er grunnleggende viktig i forbindelse med desentralisert undervisning. I forhold til fag blir det formulert kritikk hvor metainformasjon ikke er tilfredsstillende. Dette kan knyttes til at lærere i fag ikke er nok samkjørt i forhold til informasjon om faget. Bruk av logg problematiseres. Dette er lærerteamet oppmerksom på. De har i

ettertid forsøkt å avklare begrepet, og hva det innebærer for studentene. Studentutsagn kan også oppfattes som et ønske om mer tradisjonell undervisning, hvor lærerstyrt metainformasjon skal erstatte mer åpne opplegg.

Basisgrupper

I lærerteamet var det før samling diskusjon om hvordan studentene skulle organiseres i arbeidsgrupper – kalt basisgrupper (referat: T3, Sa). Disse gruppene skulle fungere hele året. Det skulle utvikles gruppekontrakter som forplikta studentene overfor hverandre. Det ble utviklet enighet om at samarbeid i basisgruppene skulle være et fundament for studentens arbeid. Dette kan knyttes til føringer fra mappevurdering samt historiske erfaringer fra Dalu-studiet. Tidligere har slike arbeidsgrupper vært satt sammen ut fra studentenes bosted hvor studentene møtes i hovedsak ansikt til ansikt. For studenter uten lokale samarbeidspartnere kan dette ha vært en problematisk studiesituasjon. Det er også et mål at nettet nå skal være en fullverdig læringsarena. På denne bakgrunnen blei det utviklet enighet om at basisgruppene bør settes sammen tilfeldig og uavhengig av bosted. Vigdis formulerer skepsis til dette. Hun synes at studentene bør kunne benytte naturlige samarbeidspartnere i sin by. Berit oppsummerer sin foreløpige erfaring (25. september – andre uke på første samling) med basisgruppene. Her peker hun på problemet med at alle ikke har anledning til å møtes i samme grad:

(...) for det eineste eg e missfornøyd med, det e det der gruppe opplegget assa... sånn ikke missfornøyd assa, det går seg no tell, men ja, sånn at når ikkje kan vær med å sånn her (utdrag6, berit1).

Slik kan situasjonen beskrives ved slutten av første samling. I perioden mellom samlingene blir basisgruppene diskutert i forum på Moodle. Diskusjonen hadde ti innlegg. Her er tidspunkt for gruppemøter sentralt og kontakten med resten av klassen. Slik formuleres noe av denne diskusjonen:

Student1

Alle basisgruppene har sikkert avtalt å møtes på nett en gang i uken. Det blir sikkert artig. Men hva med alle andre? Jeg har flere ganger vært på nett og sett at det bare er få minutter siden en annen person også hadde logget seg på. Hva om vi alle avtalte en dag der de som har lyst til det treffes på den felles chattekanalen vi har? Mitt forslag er søndag kveld. Andre forslag?

Student2

Ypperlig forslag. Vår basisgruppe møtes hver søndag kl.20.00, slik at den felles chattekanalen bør styres unna dette tidspunktet.

Student3

Ja det synes jeg er et godt forslag. Kanskje en dag midt i uken? Det blir morsomt selv om det kan bli tilløp til kaos når alle skal prate med alle. kjempelurt forslag for å holde litt kontakt med resten av klassen. (utdrag8, forumdiskusjon)

Ved neste samling har studentene erfaring fra nettsamarbeid og hvordan basisgruppene fungerer på nett. Andre dag av andre samling – etter at studentene har hatt anledning til å møtes i basisgruppe igjen, er dette tema for egen diskusjon i klassen. Dalu-leder er tilstede sammen med alle studentene. Sentralt i diskusjonen er

oppmøte, ytelse, forpliktelser, nettkompetanse og regler. Her er et utdrag fra mitt referat fra diskusjonen på møtet:

Leder: Teamarbeid er en profesjonell oppgave – ikke en vennskapssak. Arbeidet – regler og fordeling av arbeid, bør kontraktfestes.
Student1: uklare oppgaver og retningslinjer gjør teamarbeid på nett vanskelig.
Gruppene må få klare oppgaver og en intern arbeidsdeling.
Student2: oppgavene er ok, men nettet er vanskelig å forstå og er uoversiktlig.
Student3: Vi kjenner ikke nok til Moodle og har behov for bedre opplæring og mere info.
Student4: Kan gruppekontraktene revurderes?
Leder: Ja – viktig at utvikling av kontrakter er en prosess. En revurdering er viktig. Den forteller om læringsprosessen og refleksjonen over samarbeid.
Student5: Hvis noen ikke deltar eller bidrar – kan vi andre oppsummere at den personen ikke deltar?
Student6: det motsatte kan også være tilfelle – noen monopoliserer arbeid og andre blir passive av den grunn.
Student7: Hvor flinke vi er på nett og på tastaturet kan også begrense deltagelsene i gruppe diskusjoner.
Leder: Regler om dette kan utvikles i gruppa og forandres
Student5: Det er viktig at de som ikke møter eller kan delta gir beskjed.
(utdrag9, møterefertat)

Jeg har intervju med respondentene dagene etter møtet. Vigdis ser basisgruppa og arbeidet i den mellom samlingene som ei støtte.

I: gruppearbeidet har fungert greit?
S: ja vi ha fått en god dialog på nettet og sånn sett ha det fungert veldig godt
(utdrag10, vigdis2)

Videre i intervjuet knytter hun problemene i basisgruppa til frammøte og nettkompetanse. Hun peker også på muligheten for et ansikt til ansikt samarbeid.

I: Men basisgruppa, den syns du har vært ei støtte?
S: ja.. det ha den... assa det e litt vanskelig.. Vi e enno uvant me den der chatten å der der. Å... vi ha ein elev som datt ut så vi tenkt han va borte, men han bære mangla data å sånn, såe... så det e litt start problema å sånn, men det, det ska nok gå seg tell
I: det går seg til.... Ja....
S: førde om det e veldig uvant å... å det e selfølgelig fristanes å arbei me de som e i byen... de som e studenter der
I: men det står vel ikke i motsetning til hverandre..
S: nei... vi arbei... vi arbei utenom og, i lag, så det e ikkje det...
(utdrag11, vigdis2)

Guro sin beskrivelse av sine erfaringer med basisgruppa er ikke ulik Vigdis beskrivelse. Frammøte til og struktur på basisgruppemøtene kan virke tilfeldig og lite planlagt. Men Guro møter andre av studentene ansikt til ansikt hver uke i høgskolens lokaler. Det har vært "som underverker" sier hun i intervjuet på andre samling.

Forklaring

Studentene er generelt fornøyd med første samling. Problemet med manglende frammøte på felles aktiviteter blir påpekt. De fleste studentene er i en slik situasjon at

de kan arbeide utover kveldene. Noen er forhindret fra dette. Studentene er motivert for å finne løsninger ut fra betydningen av det faglige arbeidet.

Det reises en diskusjon om arbeid i basisgrupper. En rekke problemer er knytta til et forpliktene samarbeid over tid. Når dette samarbeidet skjer på nett mellom samlingene kan enkelte spenninger i gruppa spisses. Følgende forhold oppsummeres som viktig: oppmøte, ytelse, forpliktelser, nettkompetanse og regler. Sentralt er frammøte i basisgruppene på nett og gruppeforpliktelser i form av kontrakter. Ut fra samtalene med respondentene kan det virke som at andre samling ga bedre forhold for gruppedynamikk.

Basisgruppene er tilfeldig sammensatt. Studentene har i begrensa grad et fellesskap med naturlige samarbeidspartnere. Det betyr ikke nødvendigvis at dette bør endres. Andre forhold kan ha større betydning.

4.6 Fellesskap i praksis

Begrepet praksis kan deles i to. Rammeplanen (UFD, 2003) beskriver veileda praksis i et omfang av 22 til 24 uker i lærerutdanningen. Samla plan for Dalu2003 (HiNesna, 2003) benytter begrepet egenpraksis - ikkeveileda praksis, i et omfang av 75 timer pr. år. Arbeid er lønnet. Arbeid kan gå inn i egenpraksis og være en del av de 75 timene. Men egenpraksis kan også være ulønnet og være former for hospitering. Føringer i fagplanene for Dalu2003 knytter praksis og arbeid til basisskoler. En av de grunnleggende endringene i modellen for Dalu2003 er innføringen av basisskoler. Her skal HiNesna kontraktfeste et treårig praksisløp for Dalu-studenten. Denne ordningen erstatter den gamle formen for øvingsskoler og øvinglæreravtaler. Fordi det har gått seint å kontraktfeste slike avtaler med studentens ønskede skole, har første semester i mindre grad enn forventet gitt studentene adgang til praksis. Av denne grunn er det i etterkant utvikla enighet om at opptelling av timer for praksis kan være fleksibel og sees over flere år. Selv om Opplæringsboka er ferdig og studentene har mottatt den, har studentene i liten grad erfaring med bruk av denne i praksis.

Basisskoler

Dalu-studiet er utlyst som deltidsstudium. I denne modellen står D i Dalu for Deltid. Det innebærer at Dalu-studentene har en progresjon på tre år hvor campus-studenter har to år. Bruken av ordet deltid om Dalu-studiet skiller seg fra enkelte andre høgskolers bruk av navnet Dalu. Høgskolen i Tromsø (http://ust.khi.is/latira/randi_skjelmo.htm) benytter betegnelsen desentralisert også der det er et deltids-studium. HiNesna benytter begrepet desentralisert for sine modeller av Dalu-studium når høgskolen legger samlingsstedet til andre plasser enn Nesna. Dalu2003 er utlyst som deltidsstudium på Nesna. Slik sett kan studentene oppfatte navnet som en føring som gir mulighet for å fortsette i andre yrker i studietiden. Dette kan være problematisk. Modellen for Dalu2003 bygger på en treårig sosialisering inn i en basisskole. Dette skaper motsigelser i forhold til opplegg og HiNesna sin organisering. I Forum på Moodle reises denne diskusjonen. Diskusjonen stopper når studieleder gir informasjon om rammeplanens krav om 22 til 24 timers veileda praksis, og hvordan betydningen av praksis vektlegges. Her er utdrag fra i alt ti innlegg. Disse er respons på en students spørsmål om tidspunkt for og omfang av praksis.

Student2

Nå har vi ikke fått så veldig mye info om dette vi som er på samling heller, bare så det er sagt, men slik det kommer fram ut fra studiehandboka har vi ikke praksis dette semesteret, men fem uker etter jul.

Vi skal få mer informasjon om praksis i løpet av uka, så du får sikkert vite det nærmere da.

Student3

Hei. Vi fikk en del informasjon om dette i dag. Det ble sagt at vi/hver enkelt vil etterhvert få nærmere beskjed om dette via disse sidene som angår praksis.

Vi skal ha 5 uker med veiledet praksis (dvs som observatør??) og vi skal ha 75 timer hvor vi selv skal fungere ala som vikar osv, dvs slik jeg forsto dette skal vi gjennomføre praktisk undervisning eller delta i undervisningen. Dette er det vi må ha i år for å få godkjent. Denne praksisen skal gjøres etter jul.

Det er visst en del ting de ansvarlige jobber aktivt med pr i dag, så jeg stoler på at den info vi trenger kommer når den er ferdig og ut til oss.

Student4

Personlig synes jeg det er veldig mye med 5 uker veileda praksis + 75 timer egenpraksis. De som gikk der i fjor hadde bare 1 uke veileda praksis. I år skal de ha bare 2 uker, altså totalt 30 timer. Flere synspunkt?

Student5

Ja eg må sei meg enig. Og da tenk eg på dem som jobber full tid i tillegg til studiene. Så jeg synes kanskje ikke det er tatt hensyn til dem!

Student6

Enig! Fikk nesten sjokk da eg hørte hvor mye praksis vi skal ha. Eg e sjøl i fullt arbeid. Veit ikke heilt hvordan eg skal få dette til enda. Det er jo faktisk til sammen rundt 7 uker det er snakk om med de 75 timene med egenpraksis. Har jo ingen mulighet til å ta 7 uker permisjon uten lønn!!

Student7

Dersom du jobber 100 % stilling som lærer, har du ca 25 timer i uka. Ergo vil det si at vi skal ha totalt 3 uker med egenpraksis. Heldigvis kan vi motta lønn da - tror jeg.

Student8

Ja, det håp eg da virkelig at vi kan. 8 uker uten lønn hadde nok blitt i meste laget. Syns no uansett at 8 uker med praksis er vanvittig mye. Det er jo vel og bra med masse praksis, men det blir jo et stor problem for oss som er i annet arbeid. (utdrag 12, Forum)

Sentralt i praksis står basisskolen. Forutsetningen for å fylle opp høgskolens krav til praksis og føringer fra undervisning og opplæringsbok, forutsetter kontrakt med en basisskole. Berit forteller dette om sin erfaring fra informasjon fra HiNesna om basisskolen før første samling.

S: det eineste eg tenkt på når vi snakka om at det vøre litt sånn..., det va informasjon, det ha vøre litt sånn klabb i begynnelsen med ting, sånn som med det der basisskola. De der papiran ha ikke eg fått, for eg ringt jo tell studielederen den onsdagen trur eg. Eg veit ikke kem det va førnån eg prata med, men det va no en eller anna person, åsså fikk eg bære beskjed om, husk på at han e ny, sa ho som sett meg videre, å da spurt eg etter det der, for det sto jo i det der opptaks brevet i fra dem at eg sku få et brev ifra dem i nærmeste framtid, med nærmere veiledning om ditt å datt å

I: jajaja
S: åja, sku det det, ja vel ja, kor e di brevan?
I: ja
S: så, eg hørt ikke meir, men... det gjor jo ikke nåkka
(Utdrag13, berit1)

Denne typen mangelfull informasjon oppsummerer alle respondentene, men på dette tidspunktet har ikke dette stor betydning for dem. Problemet er atskillig større for de av respondentene som møter på neste samling uten avklaring om basisskolen. Når studentene møtte til andre samling var 24 av dem fortsatt uten kontrakt med basisskolen i følge oversikten til HiNesna. Her er Vigdis sin fortelling:

I: viktig det du forteller... fikk du orden på basisskola da?
S: nei, det ha vøre, eg ha nesten vøre på gråten assa.. det ha nesten vøre slutten på heile studiet..
I: nei, det er det jo ikke, for det er mange skoler i byen din
S: ja, nei, men assa.... Måten det vart arbeid på.., for eg ha valgt en skole som min basis skole. Å der ha eg vært litt i praksis, sånne vikartimer... å eg ha lagt fram for de at eg ha løst å vær der.. og dei sei at eg e hjertelig velkommen egentli, men de ha løst å hør fra Nesna ka det e før nåkka. Såee... eg ringt hit på skolen, å de sku ta kontakt me skolen. Å det ha vorte sånn, såg dårlig ut... å når eg kjæm då neste gång så, fjorten daga etterpå, så sku eg no hør om de ha rengt, så sei de nei, åsså flira de bærre, åsså sei de: nei, då må eg ha god ti, sei de. Så når eg kjæm hit utover så går eg då på praksiskontoret
I: det gjorde du nå, ikke sant?
S: ja, åsså spørt om de ha rengt: ja, sei de, ja, de ha rengt... å på skolen sei de nei... å ken lyg, det veit ikkje eg... så bi eg ståan i midten å bli flira tell, å det.... Assa, det e nesten sånn at det e frustreranes..
I: ja, det er klart det er frustreranes. Og den derre basisskolan, den er så viktig atte.., du er nødt å få orden på den.
S: ja, den e så viktig at det e... ja, eg syns at den e så viktig at det e... at eg syns nesten det e dumt at.... Førn nån e det som ikke ha gjort det de ska jær... åee.. eg mein det at.. Når det e sånn, at det e sånn at eg ikkje tør å gå til praksisskolen å spør om... når de flira tell meg, å sei at: nei, då må eg ha god tid... så no veit eg no ikkje ke eg ska jær, for å sei det sånn..
(Utdrag14, vigdis2)

Forklaring

Studentene har i begrensa grad klart å utvikle et forhold til sine basisskoler første semester. Dette er en viktig kilde til misnøye. Som enkelte utdrag viser er dette ganske dramatisk. Samtidig er dette kanskje den mest kompliserte endringen som gjøres i den nye modellen. Det er kort tidsspenn for administrasjonen å utvikle de nødvendige avtalene med basisskolene. Men det er viktig å finne løsninger, for at modellen skal kunne utvikles i samsvar med studentenes behov og ønske. Valgt basisskole i nærmiljøet gjør modellen attraktiv for studentene. Samtidig er den av grunnleggende betydning for muligheten til å sosialiseres inn i læreryrket. Informasjon til basisskolene og informasjon innad på høgskolen bør oppsummeres. Rutinene for å utvikle disse avtalene bør oppsummeres. Deler av informasjonsprosessen i forhold til basiskoleavtalene synliggjøres i Moodle. Dette fungerer bra.

Det står en motsigelse blant studentene om omfang av praksis. Noen studenter har annet arbeid mellom samlingene og synes det er vanskelig å miste denne inntekta. Det argumenteres ut fra at studiet er utlyst med navnet Deltid. Den nye modellen for Dalu2003 forutsetter en omfattende og aktiv bruk av basisskolen. Dette forholdet bør vurderes av skolens ledelse. Kanskje bør HiNesna utvikle sitt eget begrep for den nye modellen hvor det tidsmessige omfanget på studiet blir mindre vektlagt? Kanskje bør modellen endres til et fulltidsstudium?

Arbeidsdagen

På dette tidspunktet har det vært begrensa muligheter for praksis i basisskolene. Men noen studenter har allikevel opplevd timer som lærere. Som en del av opplegget i pedagogikk oppfordres studentene til å gi en beskrivelse av sitt møte med praksis eller arbeid i basisskolen. Ti studenter har benyttet muligheten til å skrive inn en logg i journalen på Moodle. Siden andre samling har denne samlingen av logger økt kraftig – spesielt i januar. En student forteller historia om hvordan møtet med basisskolen oppleves, om hvordan studenten avslår første tilbud om arbeid for så å oppleve å ta et fullverdig læreransvar. Hun avslutter:

(...)Min første dag som lærerstudent ble en hektisk dag, men gjett hvem som likte seg. Dette var spennende og jeg stortrivdes. Det var selvfølgelig beklagelig at jeg ikke fikk tid til noe planlegging, men jeg føler at tross alt så gikk dagen smertefritt. (Utdrag 15, Journal)

En annen student forteller historia om hvordan det er når en føler å ikke lykkes. Den avspeiler vanskeligheter studenter kan oppleve som vikar. Det kan være elever som er urolige og ukjente faglig opplegg som skal videreføres for lærer som er syk. Slik slutter den historia: ”Det har vært en tung dag”.

Vigdis har også hatt erfaring fra praksis på den skolen hun ønsker som basisskole. Hun forteller om hvordan hun arbeider gratis som assistent i en femte klasse og opplever vikartimer i første klasse som meningsfullt

S: eg har hatt vikartime

I: du har det ja. Åssen gikk det a?

S: litte grann, eg har ikke fått barnehage plass enda så det ha vørte litt hakkat enno, men det va veldig artig. Eg havna i en første klase første dagen, fekk seisen eleva første dagen, å det va veldig artig å få kontakt me ongan. Det va veldig artig...(Utdrag16, vigdis2)

Forklaring

Tiltross for problemer med kontraktfesting av basisskoler, har mange av studentene opplevd sin første arbeidsdag som lærer. Noen har kommet tilbake til lærerjobb fra samling med nye ideer og forståelse. Utdragene fra loggene forteller på en malende måte om ulike opplevelser i skolefelleskap. Loggene er med å knytter praksis og samlinger sammen. Sammenholdt med tidligere utdrag og opptak, viser materialet tendenser til at studentene knytter erfaringer fra samling til opplevelser i arbeidspraksissituasjon på et generelt plan. Men foreløpig er det ikke utviklet en nær knytting mellom utdanning og arbeid. Studentene har ikke opplegg fra samlinger som kan konkret anvendelse i praksissituasjonen. Studentenes erfaring fra praksis og basisskolen anvendes bare i begrensa grad på dette tidspunktet i undervisningssituasjonen på samling. Studentene har ulike erfaringer fra praksis.

Noen har opplevd positive situasjoner som gir motivasjon. Andre har følt seg utilstrekkelig og undres over hva som gikk galt. Ellers er det verdt å merke seg at det er ulike måter studentene har som innfallsvinkel for å knytte seg opp mot basisskolen.

4.7 Fellesskap på nett

Undervisning

Studentene ble oppfordret til å ta i bruk e-læringsverktøyet Moodle før studiestart. Prosjektansvarlig sendte ut et skriv med informasjon om studiet og modellen for studiet. Her blei det gitt en kort forklaring på hvordan studentene skulle ta i bruk og registrere seg i Moodle. Som det framkommer i Del 2 av evalueringen oppgir 35 av 45 studenter at de har registrert seg i Moodle før studiestart. På spørsmål om hvordan de vurderer presentasjonen av studiet og fagene i Moodle svarer 23 god og 15 middels god – ingen svarer dårlig. Bare en student svarer at Moodle var vanskelig å bruke, resten av de 33 studentene fordeler svarene mellom enkel og middels.

Faglærerne tok Moodle i bruk ved å legge ut generell informasjon om studiet og spesiell informasjon om sitt fag før samling. Hvert fag har sitt forum hvor fagstoff legges ut, og et annet forum hvor faget kan diskuteres. Oppgaver legges ut i journal hvor studentene også kan levere inn besvarelser. I tillegg kan studentene gå i sine basisgrupper og diskutere både ved asynkrone innlegg og synkron chat. Utlegging av faglig informasjon, oppgaver samt veiledning på nett er en del av arbeidsprosessen for lærerne mellom samlinger. Skjerm bilde av åpningssiden i Moodle ligger ved som vedlegg 3.

Respondentuttalelser referert tidligere i denne evalueringen, beskriver hvordan studentene har tatt i bruk Moodle som verktøy for læring. Dette er tilfelle for Utdrag 4 og 5, hvor Vigdis kritiserer uklar metainformasjon på nett. I utdrag 10 og 11 sier hun at gruppa har fått ”en god dialog på nettet”, og ”uvariant med den der chatten”. I pedagogikk er det oppfordret til å legge inn logg for praksis i Journal. Ti studenter har gjort dette viser Utdrag 15. Andre diskusjoner som har vært referert og som illustrerer bruken av nett er diskusjonen om basisgrupper - Utdrag 8 og omfang av praksis - Utdrag 12.

Matematikk presenteres på nett før første samling under overskriften: ”Matematikk og matematikkfaget i lærerutdanningen”. Her blir matematikk definert på ulike måter og ved ulike kilder. Forholdet mellom fagsyn og læringssyn blir tatt opp. Samtidig stilles spørsmålet: ”Hva er fagdidaktisk kunnskap i matematikk?”. Videre sies det i presentasjonen:

Ved å reflektere over spørsmålene nedenfor håper jeg at vi kan få en diskusjon om dette temaet på første samling.

* Hvilket syn har du på matematikk?

* Hvilken erfaring har du fra egen undervisning i faget?

*Hvilke forventninger har du til matematikkfaget i ditt eget studie forhold til undervisningen du selv skal ha som lærer?

Allerede før samling begynte studentene å besvare disse spørsmålene i Moodle. På samling blei spørsmål og svar fulgt opp med diskusjon. Studentene har fortsatt å besvare spørsmålene etter samling. Antall aktive studenter i forhold til disse

spørsmålene er nå 38. Faglærer oppsummerer at mange studenter har et anstrengt forhold til matematikkfaget.

Harald hadde ikke Internett hjemme på første samling. Han så på seg selv som nybegynner. Nå har han fått det og tatt det i bruk. Jeg spør om hvordan arbeid på nett går.

I: Hvordan har nettet funka?

S: Før eg begynte va eg mer eller minre grønn.. lite erfaring. Etter eg kom heim har eg vært en god del på nettet. Det å gå inn å chatte ha ikke vært no problem.

I: Du har deltatt i gruppe?

S: Gruppe ha eg og deltatt i.

I: Du kan få veiledning og sende spørsmål?

S: Det kan eg, men eg ha problem med å laste ned, men det jobber eg med.

(Opptak, harald2, 7.14)

Jeg spør om han og gruppa har samarbeida om oppgaver:

S: Det ha vi. Vi ha hatt oppgaver i norsk. Vi ha også hatt litt i forbindelse med pedagogikk. Vi ha diskutert litt i forhold tel intervju med unga. Vi prata generelt om det. Det va bra. Og det styrker gruppa og.

(Opptak, harald2, 9.20)

Marit ser på seg selv som en middels erfaren bruker av IKT. Jeg spør om informasjonen på nett mellom samlingene har vært god nok og hun svarer at hun i hovedsak er fornøyd, men fortsetter:

S: Tilfeldigvis oppdaga eg at det var et prosjekt i norsk. Tilfeldigvis bare. Eg tenkte ikke over det. Det er litt hulter til bulter det der altså. Men det kan jo være .. lærerne kan jo snakke forbi hverandre også. (Opptak, marit2, 6.25)

Ut i intervjuet foreslår hun en form for synlig hovedplan med milepæler for studiet bygget på metainformasjon fra de forskjellige fagene. Litt seinere spør jeg hvordan det går med nettet og basisgrupper:

S: Det å diskutere norsk syntaks er vel kanskje litt vanskelig, men å småprate litt om fag går greit. (Opptak, marit2, 9.20)

Helena forteller om sin erfaring fra arbeidet på nett. Jeg spør hvordan det har gått med basisgruppa og nettet:

S: Eg er ikkje så god med den derre dataen. Men eg har no vært der alle gongane.

I: Er det noe teknisk som stopper dere?

S: Nei, eg leverte no først norskoppgava. Den leverte eg jo feil. Den sente eg på mail. Og så så eg at det sto at eg ikkje hadde levert oppgava. Så måtte eg jo spørre de andre om det sto det til dem. Og det gjorde det jo ikkje. Da skjønna eg at eg hade gjort feil.

I: den norskoppgava – fikk dere diskutert den på gruppa eller blei det reint individuelt arbeid.

S: Nei... vi senda det no ut, men vi er ikkje flinke tel å gi kritikk å sånn her.

(Opptak, helena2, 6.58)

Forklaring

Fortellingene til mine respondenter gir et bilde av studenter som behersker nettet på et grunnleggende nivå. Studentene er i stand til å motta informasjon og faglige opplegg. Etter hvert er de også i stand til å laste ned vedlegg og levere oppgavebesvarelser. Generelt kan de diskutere opplegg og gi synspunkter gjennom innlegg og chat. Slik sett er nettet blitt et viktig informasjonsmedium for studentene. Kanskje er det en god ide å samarbeide fram, hva Marit kaller, en hovedplan bygget på metainformasjon fra alle fag. Men aktiv kunnskapsbygging på nett vil kreve mer. Ingen av respondentene oppsummerer på dette tidspunkt en faglig argumentasjon som utkrystalliseres i forhandla besvarelser/oppgaveløsninger. Dette er ikke et datateknisk problem, men et pedagogisk problem. Utvikling av mappeoppgaver vil i de fleste sammenhenger forutsette samarbeid – også på nett.

Funksjon og opplæring

HiNesna har bestemt at e-læringsverktøyet Moodle skal taes i bruk for hele høgskolens virksomhet fra 2. semester 2003. Det betyr at Dalu2003 er blant de første klassene som får erfaring med dette verktøyet. Moodle er et tradisjonelt e-læringsverktøy. Det inneholder de vanligste funksjonene som er kjent fra andre e-læringsverktøy. Innleggfunksjonen kalles Forum, kommunikasjon lærer – enkelt elev heter Journal. Oppgave ivaretar utlegging av oppgaver og kan benyttes for innlevering av oppgaver. Moodle har også rom for synkron samtale – chat og egne forum for basisgrupper. De to siste funksjonene kom etter ønske fra lærerteamet. Moodle har ikke en egen funksjon for å ivareta prosesser i mappevurdering. Det som er spesielt med Moodle sammenlignet med de mest populære e-læringsprogrammene (ClassFronter, Its Learning), er at det kan lastes gratis ned fra Internett. For å kompensere den manglende lokale tilpassingen, har høgskolen ansatt en ressursperson som har sin viktigste oppgave knyttet til opplæring og tilpassing. Moodle har to skriftlige bruksanvisninger liggende på nett – en for studenter og en for lærere. På HiNesna er det to evalueringer av Moodle som e-lærings verktøy under arbeid.

Alle lærere ved høgskolen er pålagt å gå gjennom kurs i Moodle før 2. semester 2003 og dokumentere sine ferdigheter gjennom ei oppgave. I Moodle har lærerne særegne rettigheter slik at noen former for kommunikasjon er bare synlig for lærere. På slutten av semesteret blei det opprettet ei egen side for øvingslærere knyttet til Dalu2003. Den har foreløpig i liten grad blitt tatt i bruk.

Studentene i Dalu2003 fikk brev fra prosjektleder datert 14.august. Her er to avsnitt/ti linjer viet Moodle. Det ene avsnittet fastslår betydningen av Moodle og avsluttes med: ”all informasjon vedrørende studiet vil heretter bli formidlet via DALU 2003 sin hjemmeside/elektroniske klasserom. Det er derfor viktig å registrere seg og logge seg på siden”. Neste avsnitt forteller hvor på nettet hjemmesiden finnes og oppgir sikkerhetsnøkkel. Med det utgangspunktet oppgir over halvparten av studentene at de har registrert seg i Moodle før samling. Dette har betydning for informasjon til denne gruppa. Men det har også betydning for de studentene som ikke har vært på nett. Samarbeid i basisgrupper trekker veksler på at noen er kjent med disse funksjonene og har mottatt studie- og faginformatjon.

På samling får alle studenter tre timers opplæring. Det gies også tilbud om kveldsarbeid på Moodle hvor prosjektleder er tilstede som teknisk og faglig støtte. De fleste studentene benyttet seg av dette tilbudet. Mellom samlingene har skolen

ressursperson som oppgave å gi veiledning ut fra spørsmål fra studentene. På neste samling blei det igjen gitt ei kort økt med opplæring og tilbud om kveldsarbeid med veiledning. Harald oppsummerer prosessen med kort innføring på samling, eget arbeid mellom samling og så ny innføring på neste samling, som meningsfull.

Ingen av respondentene har opplevd funksjonaliteten til Moodle som et alvorlig hinder i arbeidet. Dette samsvarer med inntrykket fra evalueringens Del 2. Marit som har litt erfaring som bruker av IKT forteller om: "litt klabb og babb i starten, men ellers ok" (Opptak, marit2, 8.05). Harald (Opptak, harald2, 7.20) som omtaler seg som nybegynneren på Internett, forteller litt om hvordan han opplevde prosessen. Jeg spør om han synes opplæringssituasjonen har vært tøff. Han svarer slik: "eg sitter med en følelse av å bærre måtte hoppe rett ut i det. Det er greit nok. Må man, så må man" (Opptak, harald2, 8.30).

Forklaring

Ut fra det framlagte materiale synes det som studentene hurtig har nådd et nødvendig kompetansenivå i arbeidet på nett. Studentene har hurtig opparbeidet seg grunnleggende ferdigheter. Prosessen med begrensa obligatorisk innføring på samling, tilbud om kveldsarbeid på samling, eget arbeid og samarbeid i basisgruppe mellom samling for så å få ny innføring på neste samling, kan synes som vellykka. Men det ligger kanskje et stort pedagogisk poeng i forhold til utvikling av IKT-ferdigheter i utsagnet: "Må man, så må man".

5. KONKLUSJON

Rapporten inneholder en teoretisk framstilling av en ny modell for desentralisert lærerutdanning. Teoretisk grunnlag er aktivitetsteori. Modellen er et resultat av aktørers kritikk av tidligere praksis. Et mål for den nye modellen er å knytte høgskolens undervisning på samlinger nærmere praksis og arbeid i en basisskole.

Implementeringsarbeidet av ny modell har i hovedsak vært vellykket. Med det menes at læringsarenaene nå er etablert, undervisningen oppsummeres på tilfredsstillende måte. Nettet er blitt en fellesskap og en læringsressurs mellom samlingene. Basisgrupper er etablert som arbeidsfellesskap både på nett og samlinger. Et nytt system for praksis i basisskoler er etablert. Forutsetningene er tilstede for at praksis i basisskole kan utvikles som læringsarena andre semester. Grunnlaget for å bruke de nye verktøyene opplæringsbok og mappevurdering, er tilstede.

Det er tendenser til at den nye modellen for desentralisert lærerutdanning tilpasses gammel praksis. Det er også tendenser til en motsigelse mellom kvalitet og økonomi. Respondenter oppsummerer i første semester i begrenset grad læring hvor praksis er sentral, eller en praksis som bygger på undervisning. Studenter oppsummerer periodevis forvirring i forhold til studie-, fag- og metainformasjon. De oppsummerer arbeid på samling som meningsfylt, men arbeid i basisgrupper kan være konfliktfylt. Arbeidet med å utvikle treårige kontrakter mellom studentene og deres foreslåtte basisskole har vært problematisk og bør styrkes. Det har vært forvirring rundt avtaler med basisskolene første semester. For enkelte studenter har dette vært et viktig hinder for å få tilgang til denne læringsarenaen. Arbeid med e-læringsverktøyet Moodle gir fellesskap for studentene mellom samlinger. Arbeidsfellesskapet her er også basisgrupper. Det er et framtidig mål at også øvingslærere skal bli en del av nettfellesskapet.

Rapporten forteller hvem den typiske Dalu2003-studenten er. Hun er kvinne mellom tretti og førti år med familie og flere barn. Hun har allsidig utdanning og yrkeserfaring og er positiv til møtet med HiNesna. Mange omstilles fra andre yrker. Få har erfaring knytta til læreryrket. Det er et mål å sosialisere studentene inn i en basisskole i nærmiljøet ved hjelp av treårige kontrakter.

Modellen for Dalu2003 kan bli en framtidig modell for desentralisert utdanning. Modellen bør bli hele høgskolens eiendom. Andre semester vil fortelle om modellen utvikles tilfredsstillende – spesielt i forhold til praksis. Året 2003 har vært ei turbulent periode for HiNesna. Prosjektorganisering er erstattet med en felles ledelse av Daluklassene. Oppgavene er fortsatt prosjektretta. Tett samarbeid mellom lærere, administrasjon og ledelse gir grunnlag for en fungerende organisasjons struktur. I første termin har studentene i liten grad vært med å utvikle sine læringsarenaer. Den flerstemte samtalen om studentenes læring bør utvikles i andre semester.

Rapport 2 for Dalu2003

Rapport 2 for Dalu2003

PRAKSISORIENTERT LÆRERUTDANNING; AKTIVITETER OG UTVIKLING

6. KVALITATIV UNDERSØKELSE

6.1 Innledning

Dette er andre del av rapporten om første år av lærerstudiet til studenten i Dalu2003. Rapport 2 oppsummerer andre semester for studentene i Dalu2003. Dalu2003 er en klasse lærerstudenter hvor studiet er på deltid og er samlingsbasert. Studentene kan bo hjemme og knytte seg til en basiskole på hjemstedet. Høgskolens undervisning foregår i korte konsentrerte samlinger på campus – i alt åtte uker i året, samt på Internett. Tidligere er denne typen utdanning, hvor studentene bare i begrensna grad er knytta til høgskolens campus, hatt betegnelsen desentralisert allmennlærerutdanning (Dalu). Begrepet desentralisert benyttes også av andre høgskoler med lignende utdanning. I denne rapporten benytter jeg både begrepet desentralisert og praksisorientert om lærerutdanningen (POL) for Dalu2003.

Rapport 1 beskriver studentene og studentenes læring i første semester i forhold til en form for desentralisert lærerutdanning som har praksisorienterte målsettinger. Rapporten introduserte en modell for å kunne analysere denne lærerutdanningen. Modellen bygger på aktivitetsteori og føringer fra Engestrøm(2001) om ekspansiv læring. Modellen framstiller studentenes læring som utvikling av kunnskap i to aktiviteter: lærerstyrte samlinger på campus og felleskap i praksis ved basisskolen. Disse to aktivitetene deler et felles objekt: utvikling av kunnskap om og i lærerarbeid. Et tredje felleskap i modellen er studentenes læring på Internett og LMS/Moodle. Her samles studentene i basisgrupper og har interaksjon med hverandre og lærere. Modellen vektlegger bruk av ett nytt verktøy i denne form for lærerutdanning. Det er ei opplæringsbok som stiller krav til utvikling av studentenes kompetanse i praksis. Rapport 1 beskriver arbeidet med å implementere denne formen for lærerutdanning. Den beskriver også hvem Dalu2003 studentene er. Studentenes læring evalueres i tre felleskap: campus, praksis og på nett. I hver av rapportens deler oppsummeres motsigelser i de enkelte fellesskapene.

6.2 Fokus i Rapport 2

Rapport2 består av to deler. Første del er en kvalitativ beskrivelse av læringsprosesser hos seks utvalgte respondenter samt observasjoner i praksis og på samling. Rapport2 andre del, er en kvantitativ rapport som forteller om hvordan alle studentene i Dalu2003 opplever sentrale spørsmål i læringsprosessene.

I samsvar med føringer fra Engestrøm(2001) skisseres to overordna motsigelser. Den ene motsigelsen er forholdet mellom bytteverdi og nytteverdi. For Dalu2003 kan det knyttes spenninger til ønska kvaliteter i forhold til høgskolens økonomiske prioritering. Slike spenninger kan knyttes til underliggende motsigelser. Den andre motsigelsen er forholdet mellom den historiske og den nye aktiviteten. For lærere og administrasjon i Dalu2003 vil det være spenninger i forholdet mellom arbeid for en ny

aktivitet og innflytelse fra tidligere og parallelt arbeid med desentralisert utdanning. For studentene kan den nye aktiviteten oppleves som konfliktfylt i forhold til erfaring fra tidligere utdanning og arbeid. Innen aktivitetsteori og sosiokulturelle teorier er det et skille mellom informasjon og kunnskap. Informasjon er annenhånds og kan deles og distribueres. Kunnskap må personlig bygges i en aktivitet. I Rapport 2 vil utviklingen av slike spenninger og motsigelsen bli fokusert.

Rapport 1 vektlegger følgende administrative spenninger.

- Skolens ledelse har begrensa kjennskap til utviklingen av den praksisorienterte lærerutdanningen i Dalu2003.
- Organiseringen av Dalu2003 har endra seg fra prosjektledelse til en felles ledelse for desentralisert utdanning.
- Den tidskrevende og kompliserte prosessen med avtalefesting av lokale basisskoler, begrensa studentenes mulighet for å delta i praksis første semester.

Rapport 2 vil beskrive hvordan slike spenninger påvirker studentenes læring.

I forhold til utvikling av studentenes lærerkompetanse vektlegger Rapport 2 spenninger i forhold til studentenes bruk av verktøy i ulike fellesskap. Ut fra oppsummeringen i Rapport 1 vektlegges følgende utvalgte punkt:

- Samling - Basisgrupper er grunnleggende fellesskap både på samling og nett. Gruppenes utvikling som læringsfellesskap på samling har vært konfliktfylt.
- Basisskoler – studentene har hatt begrensa tilgang til praksis som læringsarena. Omfang av praksis i forhold til studentenes individuelle mål har vært diskutert. Det er motsigelser i forhold til hvordan studentenes undervisning på samling kan knyttes til praksis i basisskolen - og hvordan praksiserfaring kan knyttes til undervisning. Rapport 1 oppsummerer at det i første semester ikke er en nær og konkret knytting mellom disse to læringsarenaene. Studentenes forhold til lærlingprosessen fra periferi til sosialt akseptert yrkesdeltager er tilfeldig og lite utvikla første semester.
- Internett/Moodle – læringsprosessen med utvikling av felles besvarelser kan være konfliktfylt. Studentenes nettkompetanse oppsummeres som tilstrekkelig for å beherske grunnleggende funksjoner. Men det er ønske om videreutvikling. I Rapport 1 oppsummeres grunnleggende regler og arbeidsdeling for basisgruppene på nett som oppmøte, ytelse, forpliktelser og nettkompetanse. Knytta til disse forholdene oppsummeres det konflikter.

Rapport 1 har i liten grad evaluert bruk av verktøyet opplæringsbok. Andre semester vil kunne synliggjøre studentenes arbeid med dette verktøyet. Rapport 1 har i begrensa grad synliggjort hvilken lærerkompetanse studentene utvikler. Rapport 2 vil fokusere på bruk av verktøy og utvikling av kunnskap om og i lærerarbeid som delt objekt mellom aktivitetene. Fokus er *hvordan samlinger påvirker praksis og hvordan praksis endrer samlinger*.

I Rapport 1 framstilles den praksisorienterte lærerutdanningen for Dalu2003 som to aktiviteter. Aktivitetene er studentenes utdanningsoppgaver på høgskolen og studentenes arbeidsoppgaver i en basisskole. Begge aktivitetene har studentene som subjekt. Studentene benytter verktøy og regler og arbeidsdeling i aktiviteten for å påvirke objektet. Objektet har en felles del – utvikling av kunnskap i og om

lærerarbeid. Denne delen av undersøkelsen vil fokusere på hvordan lærerkompetanse/kunnskap om lærerarbeid blir bygget. For Dalu2003 vil det si å forklare hvordan studentene lærer på tre læringsarenaer – samlinger, Internett og praksis.

6.3 Rammer

Rapport 1 beskriver personalets utviklingsarbeid og studentens læring som aktiviteter. Disse aktivitetene blir visualisert som trekanter hvor øverste hjørnet representerer verktøy og de to nedre hjørnene arbeidsdeling og regler innen et fellesskap (fig. 3 og 4). Aktiviteter er ikke stabile strukturer. Aktiviteter er i utvikling og endring knytta til motsigelser, konflikter, spenninger, uenigheter og skiftende individuelle synspunkt. Motsigelser er strukturelle og historiske og utvikles over lang tid. Motsigelser skiller seg fra spenninger, uenigheter og personalkonflikter som kommer og går i et kortere tidsperspektiv. Men slike forhold kan være uttrykk for bakenforliggende motsigelser.

I Rapport 1 blei handlinger fra aktørene og motsigelser i aktiviteten kategorisert (Engestrøm, 1987). I implementeringsarbeidet av Dalu2003 blei handlinger til lærere og administrativt personale kategorisert i forhold til hvem handler, hva gjøres, hvordan handles det og hvorfor handels det. Handlingene ble beskrevet som ekspansive nedenfra (Engestrøm, 2001). Studentene ble kategorisert ut fra bakgrunn, holdning, tidligere lærererfaring og nettkompetanse. Hvordan studentene lærer ble kategorisert i forhold til regler og arbeidsdeling innen de ulike fellesskapene.

Innen kategoriene vil det være motsigelser og spenninger. Dette er drivkrafta i utviklingen av studentenes læring. Motsigelser vil endres og utvikles. Hva som studentene beskriver som problemer, frustrasjoner, utfordringer og seire i første semester, vil i andre semester kunne se annerledes ut. Teser har sine antiteser og generer synteser som igjen danner sine antiteser. Slik vil utviklingen av Dalu2003 også være. Denne utviklingen danner grunnlag for en ekspansiv syklus. Grunnlaget for en ekspansiv syklus er motsigelser som har hva Engestrøm (1987) beskriver som, doble bindinger. Doble bindinger skaper en umulig situasjon for aktørene. Valg får negative konsekvenser uansett handlinger. En ny ekspansiv aktivitet kan springe ut av en slik situasjon og utvikle en ekspansiv syklus. For lærere og administrativt ansatte hadde den gamle formen for desentralisert utdanning uønskede bindinger og rammer, som skapte uønska utvikling for de naturlige valg som ble gjort innen de eksisterende rammene. Disse bindingene motiverte for å utvikle en annen form for desentralisert utdanning – en praksisorientert lærerutdanning.

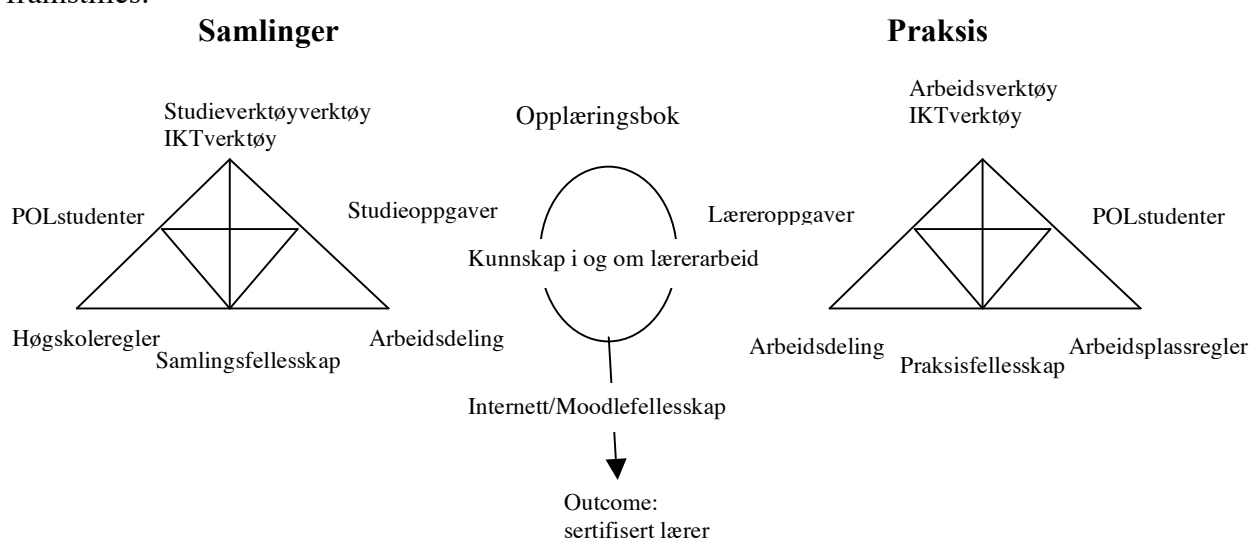
For studentene som har sin bakgrunn fra yrkesliv og tradisjonell utdanning – kan desentralisert lærerutdanning være et brudd med rammer som gir doble og uønska bindinger. Deltids, samlingsbasert utdanning knytta til hjemsted og lokal basiskole kan være ei ramme som gir mulighet for ønska personlig utvikling og livssituasjon. Den praksisorienterte lærerutdanningen i form av Dalu2003 er en gitt ”given” (Engestrøm, 1987) ny form for læring. På grunnlag av denne aktiviteten kan en ny og ekspansiv læringsaktivitet utvikles – ekspansiv læring. Ekspansiv læring har sin egen syklus hvor motsigelsene utvikles i bestemte faser.

6.4 Data

Rapport 2 oppsummerer andre semester for studenten i Dalu2003. Andre semester har to samlinger. Rapport 1 beskriver utvalgte handlinger som belyser hvordan studentene lærer i tre fellesskap. I Rapport 2 første del, er det et mål beskrive hvordan handlingene utvikles på grunnlag av spenningene og motsigelsene som finnes i aktivitetene. På begge samlingene andre semester (samling3 og samling4) har jeg observasjonsdata fra studentenes felles møter i form av interne klassesdiskusjoner og møter med studieleder og faglærere. På disse møtene noterte jeg rammene for møtet og hva som ble sagt. Etter møtene skrev jeg dette inn i en tekstbehandler som referater fra møtene. Jeg var også tilstede i plenum når lærere presenterte sine opplegg for studentene. Jeg fulgte arbeidet i grupper og var tilstede når gruppearbeidet blei oppsummert i plenum. Jeg noterte handlinger og refererte samtaler. Etter dagens slutt skrev jeg dette ned som referat. I denne perioden har jeg også vært tilstede og observert to studenter ved en basisskole to dager i slutten av mai. Jeg observert en respondent i vikariat i september neste skoleår. Når jeg gjengir fra ulike fellesskap er formen først Referansenummer (R1 ...), så betegnelse for samlingsnummer (S3, S4) eller praksisnummer (P1, P2) også om det er intervju(I), observasjon (O) eller observasjonssamtale (OS) eks. (R1,S3O). Hver samling og praksis har egen løpende nummerering. Jeg har data fra lærere og studenters arbeid på nett mellom samlingene. Utvalg fra arkivfunksjonen i Moodle legger grunnlag for beskrivelser her. Når jeg gjengir fra slikt materiale er referansen Arkivnummer (A1...).

6.5 Analyse

Utvikling av kunnskap i og om lærerarbeid blir belyst på tre læringsarenaer: praksis, samlinger og Internett. Bruk av opplæringsbok og prosesser i basisgrupper blir beskrevet. Analysa beskriver hvordan samlinger påvirker praksis og hvordan praksis endrer samling. Sli kan modellen for den praksisorienterte lærerutdanningen framstilles:



Figur 1: POLstudiet som aktivitetssystemer (etter Engestrøm, 2001)

6.6 Praksis

Administrasjon av praksis

Høsten 2003 bar preg av at basiskolene stort sett ikke var kommet på plass. Bare et fåtall av studentene hadde på dette tidspunktet erfaring fra undervisning. Høgskolen byttet Dekan ved inngangen til 2. semester, årsskiftet 03/04. Den nye Dekanen har sin bakgrunn i førskolelærerutdanningen og har ikke deltatt i utviklingen av Dalu2003. Ved årets begynnelse signaliserte Dekanen at systemet med individuelle basisskoler var for dyrt. Studieleder for Dalu fikk som oppgave å se på mulighetene for å få flere studenter på hver basisskole. Studieleder videreformidlet dette til lærerne før tredje samling selv om saken var gjort kjent uformelt tidligere. I den forbindelsen hentet Studieleder fram tidligere grunnlagsmateriale for Dalu2003. Det interne notatet ”Praksis i Dalu-studiet” (Langset, 2003) som inntil da var ukjent for Studieleder, ble gjenstand for diskusjon både blant lærere og administrativt personale. Dette notatet skisserer svakheter i det gamle desentraliserte systemet og kommer med forslag om en annen type praksis for Dalu2003. Kjerna i dette forslaget er basisskoler i nærmiljøet over tre år. Notatet har også økonomiske beregninger for denne typen praksis. Det er gunstig økonomisk hvis praksis i basisskoler kan være i grupper fra 2 til 4 studenter. Problemet med dette er den spredde geografiske fordelingen av studenter som er vist i avsnitt 4.3 i Rapport 1.

Organisering av studentenes praksis

28 av 46 studenter oppgir ved studiestart (spørreundersøkelse gjengitt i Rapport1) at de har naturlige samarbeidspartnere ved studiestart. Muligheten for endringer i forhold til studentenes basisskoler ble offentliggjort for studentene på 3. samling. Endringer i forhold til studentenes basisskoler ble vedtatt før 4. samling og offentliggjort for studentene på samlingen. Samtidig ble det også åpnet for diskusjon og tilpassinger for studenter som får store problemer i forhold til ny basisskole. Ingen av mine respondenter har motforestillinger til å være to på samme basisskole. Men ingen disse studentene ønsker selv å bytte basisskole for å danne grupper. En respondent ønsker av personlige grunner å bytte basisskole – til en nærmere hjemstedet, men det løser ikke problemet med grupper på minst to. En annen av respondentene har allerede byttet til en basisskole hvor det er en student til. Dette fordi det viste seg vanskelig å etablere et kontraktsforhold mellom HiNesna og skolen. Men hun ønsker ikke nye bytter. Det tar tid å etablere et fellesskap å bli kjent med regler og arbeidsdeling på en ny skole. Vigdis beskriver situasjonen slik:

S: ...for min del trur eg ikkje det ska va nå problem, verka det som. For vi e to på vårres skola, så eg regna med at vi får vær der, for det e jo tre stokka på den anner skolen, så det bi så veldig mange ska vi va i lag der

I: ja, akkurat

S: men eg kun jo tenk meg det at hves eg ha vøre på ei skola, å ha fått et forhold til øvingslærer og trivdes veldig godt, åsså sku eg ha fløtta, assa. Eg forstår jo den der kostnadsdeln at det e for dyrt, men litt dåle tenkt av høgskolen fra begynnelsen av, at de ikkje ha sett det der. For det va jo veldig sånn at: nei, bære vælg kor du vil. (R1,S31)

Ved skoleårets slutt, før endingene skal iverksettes til høsten, kan det oppsummeres at endingene for studentene er begrensa. De har liten grad påvirka studentens forhold til basiskolene.

Ved tredje samling er en av de betydningsfulle konfliktene (Rapport 1, Utdrag 14). for ei større gruppe studenter i ferd med å løses. Det dreier seg om den administrative

tilretteleggingen av praksis som læringsarena. Bare fem studenter er på dette tidspunktet uten basisskole. I april er alle studentene avtale med en basisskole. I tillegg har lærerne ved Dalu2003 besøkt de fleste basisskolene for å orientere om studiet og oppsummere praksis.

Studentenes praksisarbeid

Ei gruppe studenter reiste i første semester diskusjonen om omfang av praksis (Rapport 1, Utdrag 12). Sett i sammenheng med studentenes begrensede adgang til praksis første semester er det enighet blant lærere og administrasjon at det skal gies dispensasjon fra de 75 timene med egenpraksis om det er behov. Studieleder vurderer på dette tidspunktet å redusere kravet til egenpraksis generelt for studiet. På 4. samling legger studieleder fram ny fagplan for studentene. Den slår fast hvilket omfang praksis skal ha i framtida. Her blir egenpraksis satt til minimum 25 timer første år og 40 timer andre og tredje år. Dette fører til at enkelte studenter formulerer nye krav for å ytterligere redusere kravet til praksis.

S: Jeg hadde 75 timers egenpraksis ut fra de foreløpige retningslinjene. Nå er det redusert til 25. Kan jeg overføre det overskytende til neste år?

Sl: Denne endringen skjedde jo etter diskusjon og ønske fra dere. Reduksjonen ble utviklet ut fra ønsker fra dere.

S: Det er uvanlig å måtte søke – det burde være automatisk å få overført overskytende timer.

S: Hvem skal ha en slik søknad?

S: Årsaken til at vi ønsker å få overført timer er jo at vi har annet arbeid.

S: Vi har også problemer med å komme inn som vikar.

Sl: Det er forskjellige former for egenpraksis. Den blir styrt av opplæringsboka. Der står det hva som skal og må gjøres. (R2,S3O)

For noen studenter kan denne konflikten ha vært en medvirkende årsak til at noen har sluttet på studiet.

I hovedfagsoppgava mi (Hegerholm, 2000) beskriver jeg en oppstart i læreryrke for Dalu-studenter hvor lærlinge-prosessen fra periferi til sosialt akseptert yrkesutøver, er vanskelig å gjenfinne. Rapport 1 oppsummerer situasjoner hvor Dalu2003-studentene har begynt sin praksis som ikke veileda eller i vikariat. Denne prosessen beskriver respondenten videre i sine fortellinger fra andre termin. Her er det ulike erfaringer blant respondentene. Marit sier det slik:

I: nå da du gikk over i fra full jobb til en situasjon hvor du er student med øvingslærer. Åssen opplevde du kontrasten?

S: den va ganske stor

I: han var stor ja

S: ja han va det. Første veka va det litt irriterandes å ha øvingslærarn med. No så ska e ha egenpraksis, å då bi det jo plutselig, då bi det jo rart for da bi det jo igjen de å de og det e ingen som ska hør på meg heller

I: nei, fekk du ei annen rolle?

S: ja då va eg student

I: da var du student

S: da va eg student

I: akkurat

S: ja, i frå første dag, å det e greit

I: hva mener du med at du var student?

S: nei, det va sånn... assa på voksenopplæringa så e eg en kollega under utdanning, på ungdomsskolen så e e en student som har studentpraksis, eller veileda praksis (R3,S3I)

Tidligere har Dalustudentene hatt sterkt begrensa veileda praksis. Som det tidligere er referert har få av POLstudentene erfaring fra læreryrket. Den nye strukturen for basisskoler er med å endre denne situasjonen for studentene. Den nye situasjonen med utvida veileda praksis samtidig som studentene har omfattende egenpraksis gir en ny situasjon for studentene som blir verdsatt. Utdraget over avspeiler den nye situasjonen i forholdet mellom veileda praksis og egenpraksis.

Bruk av opplæringsbok

I en modellen for den praksisorienterte lærerutdanningen blir opplæringsboka beskrivi som et grenseobjekt. Wenger (1998) knytter "Boundary objects" til prosessen som utvikler grensekryssende artefakter: "...can cross boundaries and enter different practices" (p. 105). Utvikling av slike artefakter knyttes til: "... the process of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into "thingness." In so doing we create points of focus around which the negotiation of meaning becomes organized." (p. 58). Ei *opplæringsbok* som det utvikles enighet om både i høgskolens og basisskolens aktiviteter, kan fungere som et felles verktøy. Kort formulerte læringsmål eller kompetansekrav, kan kviteres ut av praksislærer eller overordnet i basisskolen. Høgskole og basisskolens felles mål for studentens arbeids- og praksisaktivitet kan synliggjøres, beskrives og godkjennes i et slikt artefakt.

Eksempler på målformuleringer i opplæringsboka kan være:

Målnr. 2 **Kollegialt samspill, fellesskap og individuelt ansvar**

2.1 Gjennomført medarbeidersamtale eller liknende på lik linje med skolens ansatte

2.2 Miljøskapende tiltak

2.3 Inspeksjonsrutiner

2.4 Individuelt ansvar

2.5 Plangrappesamarbeidsmøter

2.6 Hatt ansvar for tema på eller planlegging av trinn/teammøter

Målnr. 3 **Veiledning og vurdering**

3.1 Ansvar for evaluering med skriftlig tilbakemelding av elevarbeid

3.2 Deltatt i kollegabasert veiledning

3.3 deltatt i/hatt ansvar for elevsamtaler

Målnr. 4 **Planarbeid**

4.1 Deltatt i årsplanlegging

4.2 Deltatt i periodeplanlegging

4.3 Deltatt i ukeplanlegging

4.4 Deltatt i planlegging av enkelttime (A1)

Opplæringsboka har ca. 40 målformuleringer. I opplæringsboka er det mål som knytter praksis til lærernes undervisning på samling og Moodle. Matematikk har f.eks. tre mål retta mot praksisfeltet. Studentene blir bedt om observere matematikken i andre fag på samling. De blir bedt om å utvikle og gjennomføre undervisningsopplegg i matematikktime og hvor matematikk inngår i tverrfaglig arbeid. Dokumentene som produseres er en del av mappeinnlevering og mappapedagogikk. Opplæringsboka sikrer at disse oppleggene er testa i praksis ved at øvingslærer signerer for målsettingene.

Ved tredje samling er opplæringsboka enda ikke tatt i bruk av mine respondenter. Først ved fjerde samling har respondentene utvikla erfaring med bruk av opplæringsboka. Alle respondentene sier at de har interesse av å benytte den, og at basisskole og øvingslærer er kjent med den. Respondentene forteller om hvordan

praktiske forhold og manglende tilpassing til opplegg fra øvingslærere hindrer bruken av den. For å synliggjøre utviklingen skal nå studentene registrere når de innfrir kompetansekravene i opplæringsboka på nett. I en mail 7. mai oppfordrer studieleder øvingslærere til å komme med innspill om og kritikk av opplæringsboka på øvingslærersida i Moodle.

Utvalgte øvingslærere var med å formulere viktige sider ved praksis som de savnet. Disse feltene ble formulert som mål eller krav til studentens lærerkompetanse. På denne måten kunne høgskolen sikre at viktige sider ved praksis blei gjennomført, og at dette var utvikla i en diskusjon med øvingslærere. Respondenter og øvingslærere beskriver bruken av opplæringsboka. Samtalen mellom Berit, Solveig, øvingslærer og meg oppsummerer viktige sider ved bruken av opplæringsboka.

F: Er det sånn at opplæringsboka styrer det dere skal gjøre? Eller henter dere bare kvitteringer for det som passer i opplegga.

B: Vi legger opp det vi skal gjøre etter opplæringsboka.

Øvingslærer: det gjør ikke jeg. Jeg gjør det som vi må gjøre. Og så får de komme å få kvittering for det som passer.

S: Vi planlegger sånn at vi kan få kvitteringer. Vi lager opplegg sånn at vi kan få med mål i opplæringsboka. Også må Tordis kvittere dem.

(R4, S1Os)

Denne oppsummeringen er med å fortelle at opplæringsboka er et fungerende, strukturerende og organiserende artefakt for studentene i praksis. Opplæringsboka er med å sikre at studenter gjennomfører prioriterte opplegg. På dette tidspunktet er det enighet mellom høgskolen og praksisfeltet om bruk av opplæringsboka. Dette kan leses ut av respondentuttalelser, øvingslæreres svar på spørreskjema og uttalelse fra basiskoleledere/øvingslærere på møter. Det sentrale er at studenter må forholde seg til opplæringsbokas kompetansekrav som en del av en meningsfull praksis. Men samtidig mangler det på dette tidspunktet en forhandla og diskutert enighet mellom studenter og øvingslærere om bruken av opplæringsboka som verktøy.

I modellen for POL-studiet (fig.4.1) blir studentenes læring knytta til handlinger i to aktiviteter – på campus og i basiskolen. Her er studentene subjektet i begge aktivitetene. Ved å delta i et studie- og lærerfelleskap kan handlinger eksternalisere ideer og tanker studenten har utvikla. I samspillet med andre aktører i aktivitetene kan handlinger internaliseres og legge grunnlaget for nye eksterne handlinger. Ved å løse studieoppgaver på samling og læreroppgaver i basiskolen, kan handlinger knyttes til et felles objekt. Slik kan studentene bygge kunnskap og kompetanse om læreryrket. I forhold til opplæringsboka er dette annerledes. Her er studenten subjektet i campusaktiviteten. Studenten krysser grenser og møter øvingslæreren som vil være subjektet i aktiviteten i basiskolen i forhold til arbeidet med opplæringsboka. Disse to subjektene – student og øvingslærer har et felles grenseartefakt å forholde seg til. Opplæringsboka er et gitt artefakt som skal endres og videreutvikles.

Engestrøm (2002) gir vurderinger av handlinger som grensekryssende. Kriterier for at en handling kan kalles grensekryssende er at det er en tosidig handling. Begge parter på hver side av en grense må ville og handle grensekryssende. Skal en grensekryssende handling være ekspansiv, må det være et felles engasjement og en felles forpliktelse til endring av praksis:

Boundary-crossing actions are always two-way inter-actions. If only one party attempts to cross a boundary but receives no response, the action is incomplete and cannot be categorized as boundary crossing. To be expansive, such actions need to be characterized by mutual engagement and commitment to change in practices (ibid.)

I tilfellet mellom Berit, Solveig og øvingslærer – så ser vi at opplæringsboka er førende for handlinger i studentenes praksis. Øvingslærer har ikke dette forholdet til opplæringsboka. Dette artefaktet er ikke forhandla og utvikla i et felles forpliktende engasjement mellom partene. I dette tilfellet kan ikke opplæringsboka bli sett på som et ekspansivt grensekryssende objekt.

I høst har det vært møter mellom dalu-leder og øvingsskoler/øvingslærere. I forbindelse med det formulerte jeg et kort spørreskjema. Dalu-leder delte ut dette skjemaet som øvingslærerne besvarte. Av Dalu-studentenes 24 øvingslærere var 13 tilstede. På spørsmål om de har tatt i bruk opplæringsboka bekrefter alle dette. På spørsmål om de har diskutert opplæringsboka med studenten svarer halvparten ja. På spørsmål om studentene og øvingslærerne er blitt enige om hvordan denne skal benyttes i praksis svarer en firedel bekräftende. Alle sier at opplæringsboka er et framskritt for studentenes praksissituasjon. Jeg vurderer situasjonen slik når stuideåret blei avsluttet fungerte ikke opplæringsboka som et grensekryssende objekt for et flertall av studenter og øvingslærere. Men svarene fra øvingslærerne i begynnelsen av neste skoleår tyder på at det er et framtidig potensial i opplæringsboka som grensekryssende objekt.

6.6 Samlinger

Rapport 1 oppsummerte konflikter i basisgruppene. Disse konfliktene var knytta til oppmøte og uttaler i fellesskapet – også på samling. På 3. samling blei gruppekontrakter omskrevet og tilpassa den situasjonen som hadde utviklet seg. Ei gruppe på seks blei delt – både for å redusere antallet, men også for å legge forhold til rette for hva deltagerne oppfattet som bedre gruppeprosesser. Sitasjonen blei diskutert i plenum i klassens time og føringer fra studieleder ble gitt støtte. Diskusjonen blei utviklet slik:

S5: Vi føler at gruppa funker bra. Tidligere motsetninger er ordna. Gruppekontrakter skal vi fornye nå. Chatpraten er bra. Gruppeoppgaver funker ok. Vi bruker fornavn for å adressere diskusjonen på chat. Det gir bedre struktur. Vi er ærlige med hverandre. Vi har fast møte en gang i uka. Vi hadde eget møte foran norskprøva. Vi har benytta mail for å oppmuntre hverandre. ”Jeg har fått til det og har lest det også videre. Hurra.” Det funker bra. Nye avtaler supplerer det som har vært bra i den gamle avtalen.

S4: Vi er nå ei sammenslått gruppe. Vi fikk hjelp av kontaktlærer til nye gruppekontrakter. Vi skal skrive periodeplan. Da trenger vi oversikt fra faglærerne. Vi trenger en gruppeleder og tidsfrister på arbeid. Konsekvensene av å ikke overholde avtaler er at en ikke får navnet sitt på gruppearbeidet. Vi har hatt trøbbel på chat. Det er bedre med Forum hvor innleggene blir liggende. Det er vanskelig å bli forstått på chat. Vi er ganske nye og skal gi tilbakemelding på hvordan det går.

S3: Vi er ikke enige om hva som er bra og hva som er dårlig. Her er det bra – vi har lik livssituasjon. Dataen har fungert bra. Ambisjonene våre er forskjellige. Noen vil være best og noen er fornøyd med å stå. Vi legger ned forskjellig arbeidsmengde i oppgavene. De som gjør lite har dårlig samvittighet. De som har gjort nitti prosent av ei felles oppgave synes det er urimelig. Vi har prat mye i denne perioden på samling og avklara mye. Nå skal vi prøve ut nye avtaler. Vi må godta at vi er forskjellige. Kontaktlærer har vært til hjelp for oss. Vi har brukt teori for å forstå gruppa – boka ”To eller flere”. Planlegging kan bli bedre. Vi må gi

hverandre beskjeder. Vi har en del dataproblemer. Vi plages og vi har hatt tull med maskiner. (R5,S3O)

Undervisningen på samling er en blanding av forelesninger i plenum, pålagt gruppearbeid og frivillig gruppearbeid på kvelden. Denne formen for undervisning har særtrekk ut fra hvilke fag det arbeides med. Matematikk hadde to opplegg på 3. samling. Det første opplegget var beregning av volum. Her fikk gruppene oppgaver i å bygge bokser og sylindrer for en oppgitt mengde veske. Ut fra det arbeidet skulle det utvikles formeler og tabeller. Det praktiske og teoretiske arbeidet i grupper blei oppsummert i plenum og knytta til teoretiske føringer for areal og volum. Andre del av matematikk opplegget var knytta til forelesning og tavleundervisning om funksjoner. Denne formen for undervisning har flere innebygde spenninger. Informasjonsmengde og lengde på forelesninger må sees i forhold til studentenes situasjon og forutsetninger. Bearbeiding av informasjon i grupper for at studentene skal kunne bygge egen kunnskap er en del av dette opplegget. Vigdis beskriver denne prosessen:

S: for det å sett i ett klasserom..... og ho då hold på på tavla det bi ganske vanskelige stokka, åsså ska du følg med samtidig som det e 40 stokka som ska sei si meining. Då kan du fort bi ganske sånn frustrert, å dett ut, å nei, nei nei å berre meld pass, å då

I: åssen funka den der, laga du boks eller sylindrer?

S: ja, sylindrer ja

I: åssen funka den?

S: ehhh hehe, jo assa det e jo, det e jo akkurat det her med å arbeid i ei gruppa då. Det e nå som e flenk, åsså e det nå som ikkje e flenk, åsså e det... det som skjedd med vårres gruppa på seks det va at ho splittesta i to og sjøl så fant eg egentli ikkje nå plass, kem eg sku heng på for å sei det sånn. Så eg vart litt en sånn mellomperson som satt å sa formler egentlig. Men vi klart å finn ut av det det gjord vi, men det e litt med den her gruppe prosessen. Det å få alle sammen med, åsså e det kanskje nå som bi litt snurt hvis de ikkje heng rekti med åsså...(R6,S3I).

Vigdis beskriver to viktige prosesser her. Den første er lærerens informasjonsformidling gjennom forelesninger og kateterundervisning. Denne formen blir beskrevet som lite engasjerende. Den andre prosessen er en læring knytta til bruk av konkrete. Her engasjerer prosessen gruppedeltagerne i en slik grad at det utvikles splittelsestendenser og spenninger i samspillet.

Slik respondentene beskriver forelesninger som undervisningsform, er den prega av informasjonsformidling. Forelesninger har begrensninger i forhold til studentenes kunnskapsbygging. Forelesninger vil i en slik sammenheng forutsette studenthandling på andre læringsarenaer. Respondenter forteller også om forholdet mellom informasjon og metainformasjon for å kunne utvikle faglig kunnskap mellom samlinger. Undervisningsopplegg fra læreren er ment å være åpne slik at studenten selv kan hente informasjon om faget og faglige problem fra ulike kilder. Spesielt er studentene oppfordret til å benytte lærebøker fra ungdomsskoletrinnet for å kompensere for manglende grunnlag i matematikk. Dette skaper problemer for studenter som er vant til tradisjonell undervisning fra videregående skole. Vigdis etterlyser mer metainformasjon – hvilke oppgaver som skal løses og klare beskjeder for hva som skal leses. Hun sier det slik:

S: det e veldig annerledes matematikk enn det eg føl eg har hatt før... assa matte bøkern e så snodig, for det e liksom ikkje nå oppgava, det e ikkje nok oppgava, det e bære en tekst å det..

assa å læs seg tell matte syns eg e veldig vanskelig, eg må nesten arbeid meir med det. Så eg ha vøre å lånt meg anner bøker på biblioteket som eg syns kan suppler opp littegrann (R7,S3I)

Respondentenes beskriver matematikkfaget som prega av åpne opplegg og begrensa metainformasjon. Dette er med å skaper en situasjon hvor matematikk – til tross for hva studentene beskriver som gode og engasjerende opplegg på samling, blir en taper i konkurransen med andre fag om studentenes fokus og prioritet første år.

Læring på samling

Studentenes læring på samling kan knyttes til tre prosesser: 1. Faglig utvikling 2. Refleksjon over praksiserfaringer og 3. Sosial utvikling.

1. Faglig utvikling. Eksemplet fra matematikk med areal og volum i basisgruppa, belyser hvordan informasjon fra lærers forelesning og lærebøker bearbeides ved hjelp av handlinger og argumentasjon. I dette tilfellet benytter studentene selv konkrete i arbeidet i basisgruppa. Studentene er i stand til å knytte sitt eget arbeid til mulig anvendelse i praksis. Studentene oppsummerer denne typen gruppearbeid som verdifullt og vektlegger egen faglig utvikling samtidig som arbeidet er relevant i forhold til praksis. Bruk av konkrete binder disse to sidene sammen.

Observasjoner i basisgruppene viser også en annen type gruppearbeid. Studentene får faglige oppgaver i de enkelte fagene hvor oppgaveløsning utvikles i basisgruppene. Det blir forventet at mappebesvarelser blir utviklet i basisgruppene. I intervju på 3. samling beskriver Vigdis arbeidet med norsk grammatikk slik:

eg syns syntaks var veldig tung å hold på med. Ho e så flenk ho læreren i syntaks, men at ho for så høgt opp for oss som, altså, det vart nesten høgtflyganes. Så da vi skal arbeide med oppgaver i gruppa, bi vi mest sittende å bla i bøker og prøv å husk ka læreren sa. (R8, S3I)

Eksemplet viser hvordan arbeid i basisgrupper kan være rettet mot oppgaver – i dette tilfellet gitt av lærer som oppfølging av forelesning. I andre tilfeller er oppgaver rettet mot mappeinnlevering. I eksemplet over (utdrag4, samling3) blir arbeidet knyttet til reproduksjon av tekst i lærebok og gjengivelser av lærerens forelesninger. Deler av studentenes arbeid er målrettet mot oppgaver som i hovedsak har faglige målsettinger. Denne typen oppgaver kan være vanskelig for studentene å knytte til lærerarbeidet. Denne typen faglige oppgaver blir heller beskrevet som viktige ut fra teoretiske øvelser eller evalueringer i mappe. Den lærerstyrte delen av arbeidet er knyttet til faglige mål. Forventingene fra faglærere i pedagogikk, norsk og matematikk er at studentene ansikt til ansikt i basisgruppene følger eller starter opp arbeid beskrevet i plenum eller på nett.

Her er gitt to eksempler. Det ene (R6, S3I) viser tavleundervisning, men også bruk av konkrete og relevans til i praksis. Det andre eksemplet (R7, S3I) viser oppgaveløsning knyttet til reproduksjon av informasjon. Disse to sidene av studentarbeidet i basisgruppe kan knyttes til samme kategori - faglig utvikling.

2. Refleksjon over praksiserfaring. Respondentene beskriver i intervjuene et økende behov for å reflektere og oppsummere erfaringer fra praksis utover i skoleåret. Fire av respondentene er alene som student i basisskolen sin og mangler et campus-fellesskap for å diskutere, forberede og oppsummere opplevelser i undervisningen. Basisgruppene på samling utvikler i økende grad denne funksjonen. Muligheten for å

mundtlig reflektere og diskutere praksiserfaringer er til stede i ansikt til ansikt fellesskapet i basisgruppa på samling. Studenten benytter i økende grad denne muligheten. På 3. samling har stort sett alle studentene praksiserfaring og dette preger både klasseplenumet og arbeidet i basisgruppene. Studentene legger enkeltepisoder fra praksis fram til diskusjon i basisgruppa, og de knytter i økende grad praksiserfaringer til faglig utvikling.

Her er et eksempel på hvordan studentene legger fram en erfaring fra praksis for basisgruppa. Dette er et gruppearbeid etter en forelesning om lærerroller i pedagogikkfaget på 4. samling. Gruppa har seks medlemmer. To av disse er respondenter – Berit er en av respondentene. Her er et utdrag av diskusjonen:

- S1: Jeg så at øvingslæreren var ganske bestemt når ho blei forstyrret av noen urokråker.
S2: Av og til er det flinke elever som er urolig også. De blir sittende å kjede seg. Så spiller dem opp.
Berit: Ja – jeg så en elev vi hadde i 3. klasse. Han var så flink at burde ha vært i 4. klasse, men sosialt var han utafør. Og da er det viktig at læreren kan gi sånne elever både faglig utvikling og sosial støtte.
S3: Ja sånn var han jeg tenkte på også. Flink med fag, men ikke med folk. Og sånt krever ekstra fra læreren.
Berit: vi har elever i klassen som har fått diagnosen ADHD. Det er ofte evnerike elever, men de tar forferdelig mye oppmerksomhet både fra læreren og andre elever. Jeg veit ikke helt hvordan jeg skal håndtere det (R9, S4Os)

Eksemplet illustrer hvordan studentene utvikler tema ut fra egne praksiserfaringer. Studentene har mulighet til å reflektere over hendelser i praksis. Diagnosen ADHD blir introdusert i basisgruppa av Berit.

3. Sosial utvikling.

Berit formulerer både positive forventninger og en kritikk på bakgrunn av deltagelsen sin i uformelle fellesskap på første samling:

- I: åssen syns du samlinga har vært?
S: nei, eg syns det e helt topp det her å vær student. Det va nån som sa det tell meg. : du ska bære sjå, du kjæm tell å ælsk det hær livet
(...)
S: den ha vært bra syns eg, masse, men nån daga har man kjent at man e sleten i hauet utav masse informasjon på en gang. Da en får ta det litt med ro når man kjæm på hybeln, å man får tenk, så syns eg det e bra. Det e litt sånn klabb og babb med det der gruppen egentlig. Assa for å få tid, på grunn av at vi har to på gruppa som har onga med seg. Det e jo ikke nån av dem som pendel da, men allikevell dem har onga med seg å kjæm seg ikke ifra på kveldstid (R10, S11)

Her forteller Berit om en ny livssituasjon som kan komme til å ha stor betydning for henne både i forhold til framtida som lærer, men også som privatperson i et studentfellesskap. Berit peker på begrensningene som andre forpliktelser gir i forhold til uformelle fellesskap. I dette tilfelle er det den organiserte basisgruppa også kjerna i det uformelle samarbeidet på kveldstid. Over tid kan det endres – private preferanser kan legges til grunn for bygging av uformelle nettverk. For mange av studentene er deltagelse på samlinger knytta til en form for studentliv som representerer verdier utover hva som blir utvikla av kunnskap om lærerarbeid. Venenskap og nettverk kan ha personlig verdi utover lærerutdanningen.

Uformelle fellesskap på samling har betydning for studentenes sosiale utvikling. Flere av kategoriene som kan identifiseres i de formelle fellesskapene kan gjenfinnes i uformelle fellesskap. Praksis blir diskutert og reflektert over. Faglige oppgaver og problemer blir diskutert sammen med læreres stil og funksjon. En side ved uformelle fellesskap er kunnskapsbygging. Uformelle diskusjoner og samarbeid legger premisser og fungerer som evalueringer i forhold til de formelle fellesskapene på samling.

Funksjonen til basisgruppene er knytta til gruppenes sosiale utvikling. Tilfeldig sammensatte arbeidsgrupper som grunnleggende og gjennomgående arbeidsenheter for studentene både på samling og på, blei opprettet for studentene etter diskusjon blant lærerne. Enkelte studenter med lokale samarbeidspartnere, reiste økende kritikk mot ordningen. Studentene ønska disse medstudentene som arbeidsfellesskap både i forhold til nettet, samlingene og praksis. Studenter med begrensa mulighet for ansikt til ansikt kontakt med andre studenter, uttrykte andre meninger. Disse vektla muligheten for et arbeidsfellesskap hvor basisgrupper fungerte både virtuelt og ansikt til ansikt på samling. Slik kunne denne typen studenter få et stabilt arbeidsfellesskap.

Ut fra kritikk fra studenter og formulerte samarbeidsproblemer i basisgruppa ble det på 3. samling enighet om at hver basisgruppe skulle ha en kontaktlærer. Funksjonen til kontaktlæreren var uklar, men det formulerte behovet var knytta til gruppekonflikter og svak lærerveiledning i arbeidsprosessen i gruppa. Den utpekte kontaktlæreren blei ei støtte på samling, men fikk liten funksjon mellom samlingene.

Basisgrupper i samlingsfellesskapet

Studentene blei på første samling presentert for en arbeidsmåte bygget på tilfeldig sammensatte arbeidsgrupper. Disse gruppene skulle fungere hele året. Det skulle utvikles gruppekontrakter som forplikta studentene overfor hverandre. Forpliktelsene kan variere fra gruppe til gruppe, men kjerna i forpliktelsene er knytta til arbeidsdeling mellom gruppedeltagerne, frammøte og skriftlige bidrag til felles oppgaver. Oppgavene i basisgruppene kan knyttes til føringer fra mappevurdering samt historiske erfaringer fra Dalu-studiet.

I lærerteamet var det før samling diskusjon om hvordan studentene skulle organiseres i arbeidsgrupper. Tidligere har arbeidsgrupper vært satt sammen ut fra studentenes bosted. Studentene møtes i hovedsak ansikt til ansikt. For studenter uten lokale samarbeidspartnere, kan geografiske samarbeidsgrupper ha vært med å utvikle en problematisk studiesituasjon. I POL-modellen er et mål utvikling av Internett til en læringsarena. På denne bakgrunnen ble basisgruppene satt sammen tilfeldig og uavhengig av bosted. Prosessen med å utvikle basisgruppene begynte allerede første dag. Vigdis formulerer skepsis til dette. Hun synes at studentene bør kunne benytte naturlige samarbeidspartnere i sin by. Berit oppsummerer sin foreløpige erfaring med basisgruppene andre uke på første samling. Her peker hun på problemet med at ikke alle har anledning til eller prioriterer å møtes eller bidrar til felles arbeid i samme grad.

Samarbeidet i basisgruppa blei regulert av skriftlige gruppekontrakter. En rekke konflikter utvikla seg ut fra at kontraktene ikke var i overensstemmelse med studenters endra situasjon og behov. Gruppekontrakter blei endra etter 3. samling.

Etter at basisgruppene har arbeidet med volum i forhold til bokser og sylindere (R6, S3I), spør jeg Vigdis hvordan dette fungerte for henne i hennes basisgruppe:

S: eehh hehe, jo assa det e jo, det e jo akkurat det her med å arbeid i ei gruppa då. Det e nå som e flenk, åsså e det nå som ikkje e flenk, åsså e det... det som skjedd med vårres gruppa på seks det va at ho splittesta i to, Og sjøl så fant eg egentlig ikkje nå plass, kem eg sku heng på for å sei det sånn. Så eg vart litt en sånn mellomperson som satt å sa formler egentlig. Men vi klart å finn ut av det, det gjord vi. No når vi har vært i praksis er det enklere. No veit vi ke vi snakker om. Men det e litt med den her gruppeprosessen. Det å få alle sammen med. Åsså e det kanskje nå som bi litt snurt hvis de ikkje heng rekti med åsså...(R12, S3I)

Utdraget viser hvordan konflikter kan splitte et samarbeid. I dette tilfellet fortsatte gruppa samarbeidet, men andre grupper blei endra etter ønske på 4. samling. Det er også av betydning at Vigdis vektlegger at praksiserfaring har styrka arbeidet i gruppa.

Arbeidet i basisgruppa utvikler studentene sosialt. Dette er en del av kunnskap om lærerarbeid. Rammeplanen stiller krav til studentenes sosiale kompetanse. I basisgruppa er den sosiale utviklinga nært knytta til regler og arbeidsdeling. Det gjelder både for formelle og uformelle forhold. Formelle kontrakter og formelt oppnevnte støtte lærere er med å sikrer ei utvikling over tid. I dette arbeidet vil det være spenninger som gir seg uttrykk i uformelle konflikter og uenighet. Sosial utvikling har betydning for studentens forståelse av regler og arbeidsdeling i et fellesskap. Sosial erfaring og utvikling i basisgruppa kan ha betydning for forståelse av andre menneskers situasjon. Den sosiale utviklingen til studentene kan knyttes til en faglig utvikling og refleksjon over praksis.

6.8 Internett

I modellen for den praksisorienterte lærerutdanningen var ei målsetting å utvikle undervisning og fellesskap mellom samlingene. I denne sammenhengen dekker begrepet undervisning den lærerstyrt informasjonen og instruksjonene som studentene arbeider med både på samling og på nett. Basisgruppene er bærende i dette arbeidet. Her kan det være spenninger i forhold til til studentenes praksis i basisskolen hvor skolen, øvingslærere, opplæringsbok og mappeoppgaver er ledende.

Engestrøm (1987, p.333) benytter begrepet Mikrokosmos når han beskriver former for handlinger i fellesskap. Kjerna i dette er tre former for samarbeid. Den ene formen er stort sett individuell hvor andre kan tre støttende til. Den andre formen for samarbeid krever større gjensidighet og forpliktelser og hvor produktet har en felles karakter. Den tredje form for samarbeid kan utvikle samarbeid til en kollektiv forståelse. Den beskrives som "collective reflectiveness or collective subjectivity"(Ibid.), hvor produktet er forhandla fram og alle inntår og forpliktes på det.

Fortsatt oppfatter studenter fra større steder det utilfredsstillende og ikke kunne ha sitt primære arbeidsfellesskap som ansikt til ansikt møter med lokale studenter. Spesielt er studentenes begrensningene på nettet i forhold til det personlige møtet konfliktfylt. Vigdis beskriver det slik:

I: Den oppgavejobbinga som dere har drevet med nå mellom samlingane, åssen har det funka?
S: tenk du på gruppe eller?

I: ja

S: ja, assa det her nettet det e jo... assa... det fungere jo på sett vis, men samtidig så syns eg jo det e litt hindring. Assa, for no ha eg prata en del med studenta som går ett år å to år før meg.

De har veldig sånn, de arbeid i gruppe på.. assa lokale gruppe, eg hør de møtes og de samarbeid. Så eg syns det bi litt sånn klamp rundt foten og. Det bi sånn okei vi kan godt møtes i mosjøen og, men eg har tross alt ei gruppa eg ska hold meg lojal tell, å eg ska lag ett opplegg i lag med dem. Det opplegget bi vanskelig å få tell samtidig med de i byen da

I: akkurat

S: eg føl.. eg forstår veldig godt tanken med den der datan, at det ska bi basisgrupper, men samtidig så e det, eg syns det e litt sårt, eg syns vi går glipp av mye så vi kunna gjort i mosjøen i ei gruppa. For eksempel å sitte på biblioteket å samtala om det med analyse bære, kunna hatt den øyen kontakten, ja, å det ikkeverbale. Det føl eg at vi mista veldig mye på gruppa. Det e selvfølgelig veldig greit når vi kjæm tell nesna, å får møt kverandre og sjå kverandre etterpå. (R13, S3I)

I Rapport 1 beskrives en situasjon hvor studentene i liten grad klarer å utvikle samarbeid til noe mer enn enklste form for samarebeid. Det har skjedd ei utvikling av studentens arbeid på nett i perioden fram til 3. samling. Mappebesvarelser er under utvikling – først og fremst som individuelle oppgaver. Men det er også utviklingstrekk hvor studentene samarbeider fram felles besvarelser. Både i plenum og utdypet av respondentene, fortelles det om en arbeidsprosess hvor alle yter til et fellesprodukt, men hvor sammensetting og utvikling av en helhet blir overlatt til en redaktør. Berits fortelling er slik:

I: Da du ska levera ei oppgave, eeh åssen jobber dere for å få fram et felles produkt?

S: da har, det e litt sånn forskjellig, nån gang så har vi liksom skrevet det samme åsså sendt det ut tell alle sammen. Så ha dem liksom at du tar bort det å det . Så vi har ikke bruka den der at du går inn å rett på. Det har ikkje eg fått med meg korsn eg ska gjør det enno, men eg regn med det kjæm ein gång i verden

I: ja

S: åsså når det e felles produkta så har vi fordelt det rundt sånn at den her gangen så skriv ho, assa kok det her i hop tell ett som ho da send tilbake som vi får godkjenn eller ta bort det, føy tell det, åsså send vi det inn. Det e sånn vi ha fønne ut at det sku gjøres, om det e rett det..

I: det er ikke noe som er rett eller vrangt

S: nei, men det e jo i hvertfall for da får alle sagt det dem mein, åsså samel vi det tell ett felles

I: er det da en som da fungerer som redaktør eller

S: ja, men det prøv vi jo å ruller på da. Ja, at Anne tok det sist, då kan eg ta det neste gang, (R14, S3I))

Redaktør-rolla er både et uttrykk for en arbeidsdeling i fellesskapet – hvor dette ansvaret roteres, og er et verktøy for å sy sammen felles produkter. Denne prosessen skiller seg fra Engstrøm beskrivelse av den tredje formen for samarbeid ”reflective communication” – en kollektiv bevissthet og forpliktelse over for helheten. *Motsigelsene i forhold til former for individuelle og felles handlinger kan sees i som en prosess hvor Internett utvikles fra et verktøy for informasjon til et fellesskap for kunnskapsbygging.*

Respondentenes beskrivelse gir grunnlag for å se Moodle som et viktig informasjonsverktøy. Faginformatjon blir lagt ut til studentene mellom samling. Metainformatjon følger faginformatjon og er med å strukturerer studentenes arbeid. En til en kommunikasjon mellom lærer og studene – f.eks i forhold til veiledning, er med å utvikler arbeidet mellom samlingene. Respondentene er kritiske til Moodle og Internett som kunnskapsfellesskap. Beskrivelsene av hvordan gruppeprosesser på

nett fungerer i forhold til mappevurdering, viser problemer med å utvikle og forhandle felles besvarelser.

Jeg spør Vigdis om hvordan hun er fornøyd med arbeidet på Intenett.

S: assa det her å lær på nett, eg syns ikkje det e nå særlig givenes egentlig. Det vi ha fått, sånn som i ped, der ha vi bare fått ei lefsa med spørsmål. Så e det liksom ikkje nå meir, å det ska man jær på tre måneder

I: I andre fag da

S: eg syns det ha vøre veldig mykkje ped og norsk. Det ha liksom vøre de to første fagan, og de tar utruglig mye tid. Så matten ha egentlig bære vørte sånn der: ja eg ska begynn med det når eg får tida

I: hvorfor er matematikken en taper? Hvis du sier at det er tre fag, også blir matematikk prioritert lavt. Hva er det som gjør det?

S: førr det at matematikken der har vi ikkje nån innlevering til mappe endå. For eg tenk ikkje over det, liksom at no må eg jær det her no. Ellers så har eg ikkje nån grunn for det egentlig... eg trur det e det der at i norsken og peden der har vi innleveringe (R15, S4I)

Vigdis oppsummerer at i den interne konkurransen om studentenes prioritet taper matematikk. Dette - sier hun, er for at metainnformasjonen knytta til mappeoppgaver i matematikk ikke er tydelige nok. Jeg spør videre om utvikling av gruppeprosesser i forhold til mappeoppgaver.

I: åssen i all verden gjør dere det? For å få tell ei felles oppgava

S: det vi ha gjort på den analysen det va jo at kvar enkelt skreiv under på en del analyse. Også va det då ein igruppa som fletta i hop det her og la det ut på forum igjen. Så fekk vi tilbakemelding på det den person då ha fletta i hop sånn at det eventuelt kun skrives om igjen, men det e jo ikkje det samme som å sett ansekt tell ansekt som kunna vøre mye enklar å lært mye meir av for å sei det sånn

I: hva skreiv dere om?

S: nei assa det va, alle sammen sku skriv en del analyse der det gjekk på persona og handlingsforløp

I: fordelte dere arbeidet dere i mellom eller var det samma ting dere alle skreiv - åsså sendte inn eller

S: det va så lite. Det va bære personbeskrivelsa og handlingsanalyse. Det vart så lite, vi kun ikkje begynn å del det opp det her. Så derfor skreiv vi det.. alle sammen skreiv ein. Så samenligna vi litt kem som ha skrevet det beste

I: ja

S: men vi hadd jo ein oppgave. Der sku vi skriv et sammendrag av ein del av ei bok. Der delt vi inn i sider også skreiv vi sammendrag. Så det fungerer jo, men læringa av det e jo ikkje så mye av. Ja, åsså, det e jo det at du læs det de anner ha skrevet inn. Det jær du jo assa, men du sett jo ikkje akkurat igjen med så mye

I: nei

S: så,... E savna litt det å ha ei gruppa som du kan sjå ansekte på. Det trur eg ha vørte en mye bedre, assa hvis man då ha treftes ein gang i veka så ha man gjort nåkka meir konstruktivt enn å bære sett der å sei: ja e va no på kino i går å det e liksom sånn derane, å arbeid over chatten e vanskelig, då ska du va lynings kjapp å skriv å du ska vær ja då ska du ha ganske klart for deg ka det e du ha tenkt å send førnå, for det e ikkje sånn som når du sett å prata at du kan sei nåkka åsså nei eg meint det ikkje (R16, S4I)

Her tar Vigdis opp flere problemer som har vært beskrevet tidligere. Hun peker på problemet med å få grupper til å funke på nett. Hun forteller om prosesser som er ufullstendige og hvor læringsutbytte er begrensa eller tilfeldig. I denne beskrivelsen av vanskelige gruppeprosesser, er læreren helt fraværende. På dette tidspunktet er det oppnevnt kontaktlærer for alle gruppene, men vi ser at denne læreren er fraværende på nett.

Det kan oppsummeres at studentene opplever Internett og LMS som et nyttig informasjonssystem. Internett som informasjonssystem kan støtte andre læringsarenaer hvor studentene utvikler kunnskap. Felleskapsprosesser for utvikling av kunnskap er komplisert å bygge. Lærere har en meningsfull veiledning i forhold til studentenes produkter. Lærerne lykkes ikke å utvikle veiledning og undervisning knyttet til prosesser blant studentene.

6.9 Kunnskap i og om lærerarbeid

Innledning

Analysen vil belyse utvikling av studentenes kunnskap i og om lærerarbeid.

Sentralt vil være beskrivelser av

- hvordan samlinger påvirker praksis
- hvordan praksis endrer samlinger

Samling påvirker praksis

I modellen for POL blir den praktisk orienterte lærerutdanningen beskrevet som to aktiviteter. Aktiviteten på samling har objektet studieoppgaver. Aktiviteten i praksis har objektet læreroppgaver. En felles del av disse to objektene kan kalles kunnskap om og i lærerarbeid. Kunnskap i sosiokulturelle forstand overføres ikke som informasjon, men bygges i en aktivitet. Nyere forskning på grunnlag av aktivitetsteori og sosiokulturelle teorier, ser utviklingen av felles objekt som mulige prosesser for å overføre kunnskap fra en aktivitet til en annen aktivitet (Engestrøm, 2001). Læring i en aktivitet kan knyttes til en annen aktivitet gjennom et delt objekt. Her vil det være av interesse å vurdere hvordan lærerstudentene utvikler kunnskap om og i lærerarbeid innen det felles objektet.

Jeg spør Vigdis om det er undervisning på nett eller campus som har betydd noe for henne i praksis:

Vigdis: No tenke eg hardt.... Det er nok ting, men eg kjæm ikkje på det no sånn, men alt som man tar med seg i sånne læresituasjona, det e jo normalt sett at man drar det med seg når man e i praksis og. Men eg klar ikkje riktig å sett fingern på det no så ... (R17, S4I)

Jeg har spurt alle respondentene mine det samme spørsmålet på forskjellige tidspunkt i intervjuprosessen. Svarene viser at det er vanskelig å være konkret på hvordan kunnskap fra samling påvirker praksis. Samtidig som det er en generell forståelse for at det er en sammenheng mellom samlingsaktiviteten og praksisaktiviteten. Formulert litt forskjellig har alle gitt svar som sammenfaller med uttalelsen til Vigdis. Utsagnet kan overfladisk sett forstås slik at bygging av lærerkompetanse bare skjer i praksis. I denne undersøkelsen er ikke det tilfelle. En viktig del av denne analysen er å vise hvordan ulike uttrykksformer for kunnskap kan utvikles og anvendes i begge aktivitetene. Men det finnes former for kunnskap som i hovedsak utvikles i praksis - en form for læring situert i en arbeidssituasjon. For å få en forståelse av en slik form for læring, kan studentens undervisning observeres i praksis. Jeg vil referere to observasjoner. Den ene er Berit sin veiledning i praksis (Praksis1), den andre er Marit sitt vikariat (Praksis2).

Marit er timelære på voksenopplæringen for fremmedspråklige elever. Hun skal på kort varsel ha et vikariat for en lærer som er fraværende. Hun forteller at hun skal ha undervisning i data med klassen. Den skal hun bygge rundt en link til ei Webside med egne oppgaver for klassen. Marit skriver Webadressa på tavla og ber klassen skrive den inn. Den funker ikke. Marit blir først stressa, men tar så kontroll og oppgir alternative web adresser som elevene begynner å arbeide med. I ei pause har Marit og jeg en samtale hvor Marit forteller om sin opplevelse. Hun er selvkritisk for at hun ikke har teste ut linken. ” At jeg aldri lærer. ... Det er mitt ansvar å ha skikkelige timer” (R18, P2Os).

Marit har erfart slike situasjoner før og klarer spontant å utvikle et opplegg som ivaretar mye av elevenes mål for arbeidet. Hun ser sammenhengen mellom sin egen mestring av situasjonen og bakgrunnen fra undervisningen ved campus. Marit opplever også et behov for hjelp og veiledning når undervisningen ikke går som planlagt. Når jeg går inn i situasjonen Marit opplevde, og spør hvorfor hun gjorde valgene sine, trår et nyansert bilde av campus fram. Hun framhever sitt år som desentralisert student med systematisk arbeid på Internett: ”Nå føler jeg at jeg behersker mye. Og hadde jeg ikke kommet på de linkene så ville jeg ha funnet på noe annet” (R19, P2Os). Marit ser altså et utvida faglig repertoar bygget på opplegg fra undervisning og arbeid på Internett, som en styrke i uventede situasjoner. Dette ser hun som en årsak til at hun håndterer denne uventede situasjonen ganske bra. Hun sier videre: ” ... etter at jeg begynte på lærerutdanningen så veit alle her at jeg er i ferd med å bli en ordentlig lærer. Jeg er ikke bare en tilfeldig vikar. Det gjør at elevene aksepterer svakheter (R20, P2Os). Marit ser den status og trygghet som den formelle delen av lærerutdanningen gir.

I samtalen med meg etter undervisningen jeg observerte, forteller Marit om sin språklig utvikling. Det er ikke en språklig utvikling i forhold til pedagogikkfaget som hun framhever. Hun peker på utviklingen av et arbeidsspråk i forhold til undervisningen hun har overfor elevene. Hun peker på at hun har et styrka språk i forhold til fagene matematikk og norsk. I matematikk framhever hun sin forståelse av multiplikasjon som en ressurs når hun skal forklare gangetabellen for en fremmedspråklig elev. Her er et utdrag:

De har kanskje heller ikke egne ord for det jeg vil de skal forstå. Da kan jeg ofte vise dem det med konkreter. Jeg kan vise med ting hvordan en legger sammen flere ganger. Jeg er nødt til å kunne si ting til dem sånn at de forstår meg ut fra sine forutsetninger. Men det er ei annen side også – og det er meg. Jeg er mer bevisst på det jeg skal forklare. Jeg har flere ord for multiplikasjonstabellen – gjentatt addisjon og å legge sammen mange ganger. Dem kan vi bruke om hverandre så de forstår at det ene betyr det andre. (R21, P2Os)

I norsk ser hun på opplæring i grammatikk som betydningsfullt i forhold til timene som ble observert. Marit knytter sitt arbeidsspråk til evnen i å bevege seg fra det kjente til det ukjente. Hun knytter dette til bruken av konkreter - det vil si kjente verktøy. Hun framhever sin egen erfaring med matematikkundervisningen på campus. Her har studenten selv lært formelutvikling ved hjelp av konkreter. Denne erfaringen av selv å ha lært ved å bevege seg fra det kjente til det ukjente gir forståelse for at egne elever også lærer på samme måte. Videre i samtalen peker hun på erfaring fra gruppearbeid på samling. Dette har hun begynt å anvende systematisk og bevisst i undervisningen for fremmedspråklige. Hun påpeker også at hun nå er mer kritisk til sitt eget arbeid enn hun var som timelærer før hun begynte på lærerutdanningen. Berit

forteller i intervju at hun har endra holdninger i forhold til elever – opplegg i pedagogikkfaget har gitt forståelse for enkeltelevers særegenheter.

Praksis endrer samlingene

I forbindelse med avsnittet om Aktivitetsteoretisk forståelse av kunnskapsutvikling i praksis siterte jeg Vigdis som har problemer med å se betydningen av samlingene i forhold til praksis (R17, S4I). Videre i den samtalen følger jeg opp uttalelsen til Vigdis, og ber henne vurdere om praksis har betydning for hva som skjer på samling.

nå i dag seinest i pedn, når vi hadd om det her med adferdsproblema. I den klassen eg ha vært, der e det jo en elev som, eller det e fleire eleva då, men det e ein elev som utvekkel seg med diagnose som gjær at han e urolig. Og han ha vøre en plage for de anner elevan. Læreren ha prøvd forskjellig. Prøvd å tatt hain ut, å det ha ikkje fungert for hain, og prøvd å tatt hain inn å det ha ikkje fungert for de anner: Men der ho tell syvende og sist ha fønne ut at ho må forklar elevan ke det e som e gærnt, eller ke det e hain plages av gutten. Sånn at de ska få ein forståels av at hain e plaga, hain plages med seg sjøl egentlig. Sånn at de ikkje døm hain for det. Så der klarte eg å heng det i hop med det som læreren her fortelte. Den casen vi diskuterte var jo akkurat om det. Så det kun eg fortell om i gruppa, og kanskje eg har noe å fortell læreren da eg kjem tilbake å. Eg veit om ke rettighetar eleven har. Det, det gir jo litt meir. Du våkna jo littegrann då. Du bi litt meir med då. For det syns eg va vanskelig på de to første samlingen

I: akkurat ja

V: når man ikkje ha vært ute i praksis så mye. Det e liksom der du får veldig mye av det der. Før for du liksom forbi, det gjær eg ikkje nå. Du merke deg teng. Så det, det vart veldig mye likar når eg ha vøre ute i praksis (R22, P2Os)

Her har Vigdis en beskrivelse av hvordan erfaringene fra praksis gir mening til samlingene. Hun har opplevd utfordringer i praksis med en elev som har en diagnose. Hun har observert hvordan øvingslærer håndterer situasjonen. Og når temaet om spesialundervisning blir tatt opp på samling i stor skala så forstår hun godt problematikken og betydningen av den. Dette legger igjen grunnlag for at hun kan ha begrunna meninger når hun kommer tilbake til øvingslærer og basiskolen sin. Vigdis forteller om en styrka læringssituasjon på samling etter at hun har fått praksiserfaring.

Berit opplever en lignende prosess som går over tid og som stiller krav til henne. Allerede etter andre samling har Berit vikartimer. I intervjuet på 3. samling forteller hun om dette. Hun blir bedt om å være hjelpelærer og ha ansvar for en gutt med diagnosen ADHD. For henne reiser det seg flere spørsmål. Hun er usikker på hvilke krav som stilles til henne i funksjonen som lærer eller assistent. Læreren er også student som vikarierer. Både lærerrolla og assistentrolla er uklar – hvem er lærer og hvem har ansvar for guttens spesielle behov. Berit reiser spørsmålet om lærerens rolle i forhold til elever med slik diagnose i plenum på 3. samling. I plenum er det mange som forteller om elever med adferdsproblemer og uklare lærerroller. Berit reiser også diskusjonen i basisgruppa si på samlingen. Det er flere i gruppa som har erfaring med elever med spesielle behov (R8,S4O). Berit må forholde seg til det ukjente. Hun ønsker støtte, veiledning og samspill med andre i forhold til det ukjente.

Før 4. samling - når jeg observerer Berit i basisskolen, har hun en fysisk konfrontasjon med en eleven med diagnose ADHD. Berit holder eleven fysisk og ønsker å følge han ut av klasserommet. Eleven nekter å følge Berit. Berit gir opp forsøket og setter seg sammen med eleven ved gruppebordet. Berit opplever konfrontasjonen som problematisk. Dette er et skifte av fokus hvor Berit møter det

ukjente. Berit ønsker veiledning og hjelp for å løse denne situasjonen. Berit får støtte om nødvendigheten i å gå inn i slike konflikter av veileder.

I forberedelsene til 4. samling og på samlingen er praksiserfaringer og studentenes opplevelser av elever med spesielle behov et sentralt tema. Temaet blir belyst gjennom lov- og avtaleverk og ved at studentene arbeider i gruppe med caseoppgaver som blir omfattende diskutert i plenum. Når Berit og jeg sitter ute og har en oppsummering av dette på slutten av samlingen sier hun:

B: Veit du – jeg er så fornøyd. Jeg synes jeg har fått et kjempeutbytte av denne samlinga. Jeg synes det har vært så spennende. Det at vi fikk tid og plass til å prate om det vi hadde opplevd, det synes jeg er fantastisk.

F: Fikk du svar på det du lurte på.

B: Noe fikk jeg svar på, noe fikk jeg ikke, men vi fikk tid til å prate om det. Så jeg veit mye mer nå enn da jeg kom. (R22, S4Os)

Berit oppsummerer at ny innsikt vil kunne gi grunnlag for en ny og bedre praksis i vikartimer. I dette tilfelle har Berit fått støtte på samling i møtet med det ukjente. Berit har vært med å kreve plass for temaet om spesialundervisning på samling. Informasjon om temaet har vært skriftlig materiale og arbeidsoppgaver distribuert i Moodle før samling. Berit har diskutert ADHD problematikken i basisgruppa si – også med mer erfarne studenter. Berit har deltatt i utvikling av caseoppgaver i basisgruppa som har tema knytta til spesialundervisning. Berit har deltatt i lærerstyrte plenumsdiskusjoner, hvor spesialundervisning er temaet. Berit har deltatt i plenumsundervisning hvor lærere har presentert ulike type informasjon om spesialundervisning og barn med lærevansker. Hun har deltatt i plenumsdiskusjoner hvor studentenes praksiserfaring har stått sentralt. Berit oppsummerer i dette tilfellet campus som et støttende stillas for praksis. Samspillet mellom læringsarenaene er i dette tilfellet med å bygge Berit sin lærerkompetanse i forhold til barn med lærevansker.

Ekspansiv læring

Det er mulig å observere hvordan praksis endrer studentenes læring på samling. I dette tilfellet er det knytta til at lærere og ledelse føler en forpliktelse for å legge tilrette for studentenes praksiserfaringer fokuseres på samling. Samtidig har studentene behov for å stille krav om endring ut fra sin situasjon. Dette kan være grunnlag for en ekspansiv læring.

For å kunne undersøke ekspansiv læring har Engestrøm (2001) utviklet ei matrise med fire spørsmål og fem prinsip: 1. Hvem er subjektet i læreprosessen? 2. Hva lærer de? 3. Hvorfor lærer de? 4. Hvordan lærer de? De fem sentrale prinsippene i aktivitetsteori er knytta til aktivitetssystem som analyseenhet, flerstemtheten i aktiviteten, historia til aktiviteten, motsigelsene som drivende kraft for endringer i aktiviteten og ekspansive sykler som mulig form for transformasjon av aktiviteten.

Lærere og deler av administrasjonen formulerte en kritikk av den tidligere desentraliserte lærerutdanningen. Utvikling av POL-studiet ble en utvikling av ekspansiv læring for disse aktørene. For studentene var denne formen for utdanning ”gitt”. Det er først når studentene erfarer at agendaen for samlingene ikke ivaretar praksiserfaringene, at studenten stiller krav om endring. Disse kravene blei utvikla på tredje samling når alle studentene hadde erfaring fra praksis. Kravene endra opplegget

for undervisning på og mellom samlingene. Vektlegging av studentenes praksiserfaring endra studentenes utvikling av kunnskap om og i lærerarbeid. Lærerstudentene erfarer det som kan beskrives som ekspansiv læring.

For HiNesna var omleggingen av det gamle praksissystemet nødvendig. Men det er også en stor og komplisert oppgave. På 2. samling er 24 studenter fortsatt uten basisskole og bare ti studenter dokumenterer praksis i form av praksisrapport. Når jeg spør om det går bra med praksisskolen sier Vigdis: ”nei, det ha vøre, eg ha nesten vøre på gråten assa.. det ha nesten vøre slutten på heile studiet” (Rapport1, Utdrag14, Vigdis2). Når studentene møter på 3. samling er denne situasjonen løst for de aller fleste studentene. Med unntak av fem studenter, har alle nå fått basisskole og de fleste har vært ute i praksis. De fleste studentene møter nå med erfaring fra praksis. I klassens time onsdag 10/3 på 3. samling diskuterer studentene sin situasjon. Her blir det klart at mange har erfaringer fra praksis som de ikke veit hvordan de skal håndtere. I møtet med det ukjente er det stort behov for veiledning og opplæring. I klassens time er 32 studenter til stede uten lærere. Et utdrag fra diskusjonen:

S2: Vi har behov for å få klarlagt reglene for praksis. Hva og hvor mye må vi gjøre? Alle de tinga vi ikke veit noe om og som vi må gjøre.

S3: Det gjelder også opplæringsboka. Hvordan skal den tolkes? Hva skal til før øvingslæreren kvitterer.

Studentleder: Jeg tar dette opp videre, også kan vi få svar på mandag. (R23, S30)

Studentlederen sier hun skal ta opp denne problemstillingen med studieleder. Hun vil argumentere for at studentenes praksissituasjon må få den nødvendige plassen på samlinga. For lærere og ledelse er dette en ønska og til dels forberedt situasjon. Som et premiss for modellen til POL-utdanningen ligger en forpliktelse fra lærere og ledelse til å sette fokus på studentenes praksiserfaring. Dette er da også allerede timeplanfestet. Resultatet av studentenes henvendelse ved studentleder fører til et utvida opplegg for å oppsummere studentefaringer. Dagen etter er 32 studenter tilstede i auditoriet sammen med to lærere, studieleder og praksisleder.

Studentleder: I klassens time diskuterte vi hvordan praksis var i forhold til veiledning. Det var en god del kritikk av HiNesna sin organisering. Men det kjenner dere?

S1: Vi prata om episoder som hadde skjedd oss. En fjerde klassing sier: ”Kan ingen klappe igjen kjeften på den forpulte lærerhora”. Det er ekstremt. Hva gjør vi med det?

SL: Det der er et omfattende problem. Det handler om støtteapparat og lærerroller.

S2: Hvordan vi opplevde øvingslærere våre. Det prata vi om. Yrkesetikk og hva vi kan gjøre.

S3: Vi må vite at det finnes et profesjonelt apparat for å håndtere problem. Det er ikke alt som nødvendigvis er lærerens problem. Hvor skal vi gå? Hvem kan hjelpe? Vi trenger informasjon.

S4: Det er mål i opplæringsboka om å finne informasjon om BUP og eksterne tjenester. (R24, S30)

Studentene konfronterer panelet med ganske sterke beskrivelser av praksisfeltet hvor adferdsproblematikk hos elever står sentralt sammen med plikter og rettigheter for studenter og basisskole. Berit tar også ordet og forteller at hun første uke som vikar må ta ansvar for en elev med diagnosen ADHD. Problemstillingene blir fulgt opp med videre diskusjoner og undervisningsopplegg på denne samlingen. Men samtidig er studentenes praksiserfaring for allsidig og omfattende til å kunne løses her. Avtalen blir at temaet om praksiserfaring og spesialundervisning skal opp i full bredde på neste samling og forberedes mellom samlingene.

Studentenes møte med det ukjente praksisfeltet krever et omfattende støttende stillas. Prosessen som Berit tok del i, hvor erfaring fra praksis diskuteres på samling, deles av hele klassen. Oppgaver og skriftelig informasjon legges ut i Moodle. 4. samling gir studentene mulighet til å diskutere og dele erfaringer innen dette feltet (Utdrag1, Observasjon4). Plenum blei utviklet til et forum der de fleste studentene (26 av 32) hadde ordet og formulerte sine erfaringer. Studentene delte sine erfaringer med hverandre i arbeid innen basisgruppene. Etter et plenum på slutten av samlinga setter Berit og jeg oss på en benk ute og vi har en samtale om det som har skjedd den dagen. Dette er fortsettelse av samtaleutdrag1, Observasjonsamtale4). Berit har fått informasjon om problemstillinger knytta til spesialundervisning. Dette har også vært sentralt i flere diskusjoner og i plenum. Her er et videre utdrag fra den samtalen:

B: Ja jeg synes det var lagt ut mye relevant stoff på nette før samlinga. Jeg synes også at plenum fungerer. Alle tør å ta ordet og har noe å bidra med. Jeg har jo lurt på hva jeg skal gjøre med denne gutten med ADHD. Det har jeg fått diskutert og nå veit jeg mere om rettigheter og støtteapparat. Både mine egne rettigheter og plikter, men også elevens.

F: Kommer du til å gjøre ting annerledes når du kommer tilbake?

B: Nå skal jeg jo ikke tilbake til den klassen. Men jeg kommer sikkert til å oppleve sånne ting igjen. Jeg tar jo vikartimer. Jeg veit jeg må tidligere inn i situasjonene. Jeg kan ikke vente til at det skjærer seg. Vi som er lærere eller hjelpelærere må inn og engasjerer sånne elever fra starten av. Vi kan ikke vente til at det begynner å skjære seg og da skal gripe inn. Lærere må ha laga gode opplegg for de enkelt elvene på forhånd og kunne improvisere rundt det. Det tror jeg er det viktigste vi har prata om nå på gruppa. (R25, S4Os).

Her gir Berit en oppsummering av prosessen med å utvikle lærerkompetanse i forhold til barn med spesielle behov. Samspillet mellom samlinger og basisskole blir framhevet som en tosidig prosess.

I den ekspansive læreprosessen er studentene subjektet. Blant studentene vil det være personer som i ulik grad og form deltar i å utvikle den ekspansive prosessen. Lærere og Dalu-administrasjon utvikler organisering, opplegg og undervisningen på studentenes premisser. Studentenes praksiserfaring står sentralt i utviklingen av kunnskap i og om lærerarbeid. Grunnlaget for endringene i studentenes læringsprosess er erfaringene fra praksis. Studentene formulerer behov for å bearbeide og bygge kunnskap knytta til erfaringer fra praksis. På samling blir praksiserfaringer sentrale for argumentasjon og handling i klasse, basisgruppe og uformelle fellesskap.

6.10 Konklusjon

Sentralt i denne kvalitative undersøkelsen står studentenes utvikling av kunnskap i og om lærerarbeid. Studentene utvikler kunnskap om lærerarbeid på tre læringsarenaer – samlinger, praksis og Internett/Moodle. Respondenter oppsummerer sentrale læringsprosesser på samling knytta til faglig utvikling, refleksjon over praksiserfaringer og sosial utvikling. Respondenter beskriver både informasjonsprosesser og kunnskapsbyggende prosesser på samling. Forelesningsformen vektlegger informasjon og forutsetter andre prosesser for kunnskapsbygging. Gruppeprosesser på samling både formelle og uformelle kan knyttes til kunnskapsbygging – spesielt i forhold til studentenes praksiserfaring.

Respondentene forteller om praksis som den sentrale læringsarenaen for å bygge kunnskap i og om lærerarbeid. Utvikling av samtale og språk mellom elever og

lærerstudent er en situert form for læring som vanskelig kan erfares andre steder. Forståelse for bruk av konkreter som verktøy for barns læring utvikles i undervisningssituasjonen.

Målsettingen for POLprosjektet er å utvikle Moodle /Internett som en likeverdig læringsarena for studentene. Respondentene oppsummerer Moodle som et vellykka informasjonsverktøy. Når studentene skulle utvikle kunnskap i form av felles mappeoppgaver, oppsummerer respondentene vanskeligheter. Forhandla- og fellesprosesser blei erstattet med individuell redaktørfunksjon (hovedansvarlig) for produktet. Fellesprosesser i basisgrupper på nett kan være komplisert å utvikle. Lærernes fokus i veiledningen var ensidig på produkt.

Respondentene forteller om hvordan kunnskap utvikles mellom aktivitetene praksis og samlinger. Prosesser på samling påvirker studentenes arbeid i praksis. Oppsummert er dette knytta til bredt faglig repertoar, fagspråk, individuelt fokus på elevene og egen læring på samling i gruppe og ved hjelp av konkreter forståelse for elevens læring i praksis. Undersøkelsen viser hvordan studentenes erfaring fra praksis endrer samlinger. Når studentene på tredje samling hadde erfaring fra praksis, formulerte de krav om høyere prioritet av praksiserfaring. Både prosesser i basisgruppene på samling og i plenum blei prega av studentenes praksiserfaring. Det blei utvikla et faglig opplegg for tettere knytting mellom undervisning og praksiserfaring retta mot etterarbeid av samlingen, forberedelse til og undervisning på neste samling. Refleksjon over praksis er en sentral prosess på samling som igjen gir grunnlag for en endra praksis.

KVANTITATIV UNDERSØKELSE

av Praksisorientert lærerutdanning

7. ANALYSE AV KVANTITATIVE DATA

7.1 Innledning

I forbindelse med stipendiatprosjektet mitt utvikler jeg en rapport for Høgskolen i Nesna. Denne rapporten er ei evaluering av en endra modell for desentralisert allmennlærerutdanning (Dalu) her kalt Praksisorientert lærerutdanning (POL). Grunnlaget for rapporten om POLstudiet er en kvalitativ analyse. Rapporten er i hovedsak bygget på innsamla observasjonsdata og intervjudata samt ei teoretisk ramme. Det teoretiske grunnlaget for hele arbeidet er aktivitetsteori. I samsvar med aktivitetsteori framstilles den praksisorienterte lærerutdanningen som to aktiviteter - samlinger og praksis. Innernettt blir beskrevet både som et verktøy og et fellesskap i form av et "learning management system" (LMS) kalt Moodle. Emner for både den kvantitative og kvalitative undersøkelsen kan knyttes til studentenes utvikling av kunnskap på og mellom læringsarenaene samt innføringen av et grenseobjekt – opplæringsbok.

Parallelt med innsamlingen av kvalitative data blei det utformet et kvantitativt spørreskjema. Dette spørreskjemaet blei presentert studentene i 1. juni på siste samling av første år i POLstudiet. Hensikten er å få fram studentenes erfaring med studieåret. Spørsmålene retter seg mot sentrale emner som blei utvikla av respondentene i intervjuene. Spørsmålene er ment som indikatorer på en sammenheng mellom observerbare fenomen og teoretiske begrep. Spørsmålene til studentene tar opp emner som er teoretisk definert og utvikla. Spørsmålene avspeiler sentrale emner i den kvalitative undersøkelsen. I denne sammenhengen blir emne benyttet om begrep som består av flere elementer. Den kvantitative undersøkelsen har følgende emner: Samlinger, Praksis, Moodle/Internett, Opplæringsbok, Mappevaluering, Basisgrupper og Lærerkompetanse. Respondentintervjuene var ikke ferdig analysert på det tidspunktet spørreskjemaet blei laget. Spørsmålene i skjemaet er indikatorer innen emner, men ikke spissede problemstillinger. Spørsmålene i skjemaet er enkeltstående, og gir ikke grunnlag for en sumskåre i forhold til emnene som taes opp.

Forskningsspørsmålet for den kvalitative undersøkelsen er "Hvordan utvikler POLstudentene kunnskap på og mellom tre ulike læringsarenaer – samlinger, praksis og Internett". Forskningsspørsmålet for den kvantitative undersøkelsen er: *I hvilken grad er POLstudentene fornøyd med utvikling av kunnskap på og mellom tre læringsarenaer: samlinger, praksis og Internett/Moodle.*

Denne kvantitative analysen er knytta til en kvalitativ analyse. Begge disse analysene er del av en rapport i to deler til HiNesna om et prosjekt innen desentralisert lærerutdanning. Begge analysene er knytta til studentenes læring første år i Praksisorientert lærerutdanning (POL). Den kvantitative analysa vektlegger både studentenes svar på spørreskjemaet og den sammenhengen som kan knyttes til den kvalitative analysa. Etter den kvantitative analysa blir datagrunnlaget for analysa presentert. Så følger noen vurderinger av undersøkelsens validitet. Til slutt presenteres svar som noen av øvingslærerne har gitt på et spørsmål om opplæringsboka og Dalu 2003.

7.2 Teoretisk grunnlag

Vygotskys teorier og det medierende triangel (1978, p. 30) kan sees som et historisk forløper for aktivitetsteori. Det medierende triangel er grunnleggende for å forklare en rekke psykologiske og sosiale prosesser hos mennesket. Triangelet er gjengitt i Rapport 1 som figur 1. Triangelet illustrerer en medierende prosess. Den gir innsikt i hvordan menneskets handlinger legger grunnlaget for forståelse og læring og det dialektiske motstykket, hvordan tenking påvirker handling. Som det framgår av Vygotskys medierende triangel så står ikke mennesket i en direkte utolka forbindelse med omverdenen, men det er gjennom ulike fysiske og intellektuelle redskap (X) en slik kontakt etableres og utvikles. Mediering er grunnlaget for den komplekse interaksjonen og transformasjonen mellom interne og eksterne aktiviteter gjennom internaliserings- og eksternaliseringsprosesser. Internalisering og eksternalisering forklarer hvordan menneskelig læring er en prosess fra ekstern handling til intern mental aktivitet, og hvordan vår tenking igjen legger grunnlaget for handling. Disse prosessene handler om hvordan det foregår kontinuerlige transformasjoner mellom interne mentale og eksterne aktiviteter som grunnlaget for aktivitet og bevissthet. Mediering skjer gjennom artefakter som i denne beskrivelsen har samme funksjon som verktøy.

Leontév (1978, p. 78) knytter det medierende triangel til kollektiv aktivitet og vektlegger subjekt – objekt relasjonen. Av elementene i en aktivitet er det objektet som gir aktiviteten sin egenart. Knyttet til objektet finnes det et resultat ("outcome") som gir subjektet – enkeltperson eller gruppe, en motivasjon og ei drivkraft for å påvirke objektet. Dette motivet kan være bevisst eller ubevisst. Leontévs (Ibid.) beskrivelse av en aktivitet bygger på det grunnleggende elementet handling ("action"). Subjektets handlinger påvirker objektet ved hjelp av verktøy. Leontév knytter handlinger til bevisste mål. Han peker også på et operasjonelt nivå - ubevisste og automatiserte handlinger knyttet til spesielle betingelser. I en aktivitet vil det hele tiden være bevegelse mellom disse nivåene (Engestrøm, 1999). Cole & Engestrøm (1993) ekspanderer denne modellen i et fellesskapsperspektiv. Fellesskapet knyttes til regler og arbeidsdeling og sees i sammenheng med subjektets bruk av psykiske og fysiske verktøy for å påvirke objektet i en aktivitet. Dalu-studentenes læringsprosesser er knyttet til medierende artefakter og internaliserings - eksternaliseringsprosesser.

Engestrøm (2001) beskriver tredje generasjons aktivitetsteori som en videreføring av Vygotsky og Leontévs arbeid. Her rettes søkelyset på samspillet og motsigelsene mellom flere ulike aktivitetssystem. Den minste analyseenheten er her minimum to samhandlende aktivitetssystem. Aktivitetene deler felles objekt. Engestrøm (Ibid.) viser hvordan et aktivitetssystem kan undersøkes og gir et konsept for ekspansiv læring - det vil si at hele aktivitetssystemet er objektet for handling. Ekspansiv læring kan utvikles når individer i en kollektiv aktivitet trekker i tvil eksisterende praksis.

Activity theory and its concept of expansive learning are examined with the help of four questions: 1. Who are the subjects of learning? 2. Why do they learn? 3. What do they learn? 4. How do they learn? Five central principles of activity theory are presented, namely activity system as unit of analysis, multi-voicedness of activity, historicity of activity, contradictions as driving force of change in activity, and expansive cycles as possible form of transformation in activity.

Grunnlaget for ekspansiv læring er motsigelsene i systemet og en formulert kritikk fra partene. Dalu-studentenes utvikling av lærerkompetanse vil være objekt i aktivitetssystem ved både høgskole og vertsskole. Hvordan studenter krysser grenser mellom aktivitetene og utvikler delte objekter vil stå sentralt i studiet (Flo & Ludvigsen, 2002). Som verktøy i den grensekryssende prosessen vil utviklinga av ”Boundary objects” – grensekryssende objekter (Konkola, Lambert, Tuomi-Grøhn & Ludvigsen, work in progress), stå sentralt i arbeide med å tilrettelegge for utvikling av lærerkompetanse.

7.3 Aktivitet

Et overordna mål i denne beskrivelsen er å utvikle og anvende aktivitetsteori for å forstå POLstudentens læring i ulike fellesskap. Hvordan POLstudenten anvender fysiske og psykiske verktøy for informasjonsarbeid og kunnskapsbygging (Wells, 1999) står sentralt. Dette innebærer forståelse for hvordan POLstudenten utvikler sin kunnskap i og om lærerarbeid.

Subjektet i aktivitetene er POLstudenter. Disse vil ha et motiv – bevisst eller ubevisst, for sin deltagelse i arbeid og studiet. Høgskoleaktiviteten er knytta til krav til kompetanse formulert i fagplaner, forskrifter og rammeplan for lærerutdanning (UFD, 2003). Studentenes samlingsaktivitet er knytta til studieoppgaver. Praksisaktiviteten bygger på skolens og yrkets krav til lærerens undervisnings- og profesjonskompetanse, og har objektet læreroppgaver. Studenten utvikler kunnskap om og i lærerarbeid ved å delta i disse arbeidsoppgavene. Disse to forholdene – studieoppgaver og læreroppgaver, er objektene for aktivitetene. Aktivitetene vil ha et snitt som felles del av objektene – kunnskap i og om lærerarbeid. Outcome som resultat av aktivitetene gir subjektet motivasjon og drivkraft. Felles for disse to aktivitetene kan være et outcome hvor lærerstudenten/den ufaglærte lærer, blir sertifisert som lærer. Disse aktivitetssystemene innebærer en rekke handlinger. Handlingene retter seg mot kompetansekrav og egen undervisning. Handlinger ut fra bevisste mål vil hele tida påvirke subjektets forhold til objektet, samtidig som målene for læring gradvis oppnås. Viktige verktøy for å nå mål og for å realisere objektene vil f.eks. være planer, pensum, faglitteratur, arbeidsplassressurser og IKT. POLstudenter opplever et mangfoldig nettverk av fellesskap. POLstudiet er organisert som klasse med formelle samlinger og basisgrupper som bærende struktur. Samtidig har studentene også et fellesskap på basisskolen sin med egne elever og kolleger. Basisskolen er en lokal skole med kontraktfesta veileda- og egenpraksis over tre år. Sentralt i POLstudiet står studentens møte med høgskole og vertsskoles krav til akademisk teori og profesjonens praksis. Internett og IKT er verktøy i begge aktivitetenes fellesskap. Begge fellesskap har sine regler og arbeidsdeling som påvirker hverandre og har betydning for utviklingen av en kompetent lærer. Modellen framstilles i kapittel 1 grafisk som figur 1.

Modellen viser POLstudenten som subjekt i begge aktivitetene. Verktøy og fellesskap med regler og arbeidsdeling, synliggjøres i modellen for aktivitetene. Objektene er studieoppgaver og arbeidsoppgaver – med snittet: Lærerkompetanse. Outcome av aktivitetene vil kunne være en sertifisert lærer. Internett/Moodle er et grensekryssende fellesskap i begge aktivitetene. Tilfeldig sammensatte basisgrupper er arbeidsenheten for studentene både på samling og på Internett mellom samlingene. Opplæringsbok er et verktøy som innføres som et grenseobjekt. Den er ment å styre praksis slik at

studentenes sikres erfaring fra hva øvingslærere sier er sentrale i arbeidet på basisskolene.

Det overordna forskningsspørsmålet for rapporten til HiNesna er: Hvordan utvikler POLstudentene kunnskap i og om lærerarbeid på læringsarenaene samling, praksis og Internett? I den kvantitative analysen vil forskningsspørsmålet være: *I hvilken grad er POLstudentene fornøyd med utvikling av kunnskap på og mellom tre læringsarenaer: samlinger, praksis og Internett/Moodle.*

7.4 Samling

Sentralt i den kvalitative analysen er læringsprosesser i læringsarenaene og forholdet mellom dem. Utsagn fra respondentene forteller at læringsprosesser på samling kan være vanskelig å identifisere. Andre uttalelsene forteller at enkelte av prosessene på samling gir bakgrunn for en styrka praksis. I tabell 6.5 blir pedagogikk framhevet av 52% av studentene som det faget som har gitt mest utbytte i forhold til framtidig arbeid som lærer.

Når alle studentene blir spurt om læreprosesser knytta til samlinger gir dette et forholdsvis samstemt bilde. Tabell 6.1 forteller at 94%⁴ av studentene er fornøyd med undervisningen på samlinger. 3% svarer at undervisningen er dårlig. 85% av studentene i Tabell 6.2 er fornøyd med sammenhengen mellom temaene som det undervises i på samling og erfaringene fra praksis. 15% svarer at sammenhengen er dårlig.

7.5 Praksis

Studentene er fornøyd med basisskolen de har i praksis. I tabell 6.6. sier 58% av studentene Meget bra og 36,% sier Bra om basisskolen. En student (3%) sier Dårlig og en sier Svært dårlig om erfaringene fra basisskolen. At det finnes et fåtall studenter som ikke er fornøyd med basisskolen vil være naturlig ut fra at ordningen er ny og lite gjennomprøvd. Inntrykket av tilfredshet med basisskolen blir bekrefta i tabell 6.10 og 6.11. I forhold til veileda praksis og egenpraksis er over 90% av studentene fornøyd.

Studentene blir spurt om de synes undervisningen de har hatt er relevant for praksis (Tabell 6.8). Med undervisning vil det være rimelig å forstå lærerstyrte prosesser på samling og i Moodle. 12% sier undervisningens relevans er Meget bra, 64% sier Bra – til sammen 76%. 21% sier at undervisningens relevans er Dårlig. Denne indikatoren kan sammenlignes med tallene gjengitt over fra tabell 6.2. Studentene er litt mer kritisk til relevans av høgskolens undervisningens, enn til forholdet mellom undervisningstemaene på samling og praksis (85%, 15%). I formuleringene høgskolens undervisning kan undervisning gitt i Internett og Moodle tolkes inn som en del av den helhetlige undervisning.

Et viktig fokus i den kvalitative analysen er hvordan praksis endrer samling. Respondentene forteller hvordan erfaringene fra praksis legger grunnlag for formulerte krav til 3. og 4. samling. Dette blei støtta av observasjoner på samlingene. I den kvalitative analysen knyttes kollektive krav formulert ut fra et felles

⁴ Prosentene som blir benyttet her er avrundet til nærmeste hele tall. De fullstendige sifrene finnes i datapresentasjonen i neste kapittel.

erfæringsgrunnlag til Engstrøms (1987) føringer for ekspansiv læring. I Tabell 6.12 svarer studentene på hvordan de vurderer praksis betydning for undervisningen på samling. 67% av studentene vurderer praksis betydning for undervisning på samling som Meget bra og 30% svarer Bra. En student (3%) svarer "Dårlig" på spørsmålet. Slik sett vil studentenes samla vurdering av praksis betydning for undervisning på samling støtte opp om en vurdering som understreker praksis innflytelse på samling.

Proessen med å få nye basiskoler på plass var omfattende og komplisert. Først på 3. samling har de fleste studentene fått på plass sin basisskole. På tredje samling gir ny dekan signaler om at det vil bli endringer i basiskolevalget siden kostnadene ved systemet er for store. Respondenten forteller om usikkerhet om si framtid i basisskolene, men har tillit til at systemet blir endra med fornuft. En respondent formulerer i intervju en sterk kritikk mot HiNesna sin håndtering av etableringsproessen av basiskolene. Dette er knytta til dårlig informasjon og store forsinkelser i den forventa etableringsproessen. I Tabell 6.7 sier 36% og 34% av studentene Meget bra og Bra om etableringsproessen, mens 24% og 9% sier Dårlig og Svært dårlig om denne proessen. Informasjon om praksis i Tabell 6.13 vurderes av 39% og 3% av studentene som Bra og Meget bra. 42,4% sier informasjonen er Dårlig og 15% sier informasjonen har vært Svært dårlig. I den kvalitative delen av undersøkelsen oppsummerer studenter og andre parter at informasjon om basisskolene og praksis har vært svak. Når 52% av studentene i Tabell 6.7 sier de er misfornøyd, bekrefter det kritikken som oppsummeres i den kvalitative delen.

7.6 Moodle og Internett

I modellen for den Praksisorienterte lærerutdanningen formulerte prosjektgruppa ei målsetting om tre likverdige læringsarenaer. Læringsprosesser for studentene skal være både kvalitativt og kvantitativt, like betydningsfulle på Internett som i praksis og på samling. Samtidig blir læring beskrevet som utviklingsprosesser i en aktivitet (Sutter, 2001). Modellen for POLstudiet beskriver Internett og LMSet Moodle som både et verktøy og et fellesskap for læring.

Respondentene i den kvalitative undersøkelsen beskriver Moodle som et tjenelig informasjonsverktøy. Faglig informasjon og metainformasjon blir distribuert systematisk til studentene fra studiets lærere. En-til-en kommunikasjon i form av lærerveiledning beskrives som meningsfull og et nødvendig bidrag til faglig utvikling. Men respondentene beskriver Moodle som fellesskap for læring som utilstrekkelig. Felles mappeoppgaver blir i liten grad forhandla og utvikla som et felles produkt. Studentene benytter redaktør eller sekretær funksjoner for å utvikle felles mappeprodukter. Lærernes fokus er på produkt og i liten grad til stede i proessen.

I denne undersøkelsen har studentene svart på spørsmål som kan være med å belyse disse problemstillingene. Tabell 6.17 gjengir studentenes erfaring med samarbeid på nett. 61% sier at dette har fungert Bra – 9% sier Meget bra. 15% sier Dårlig og 15% sier Svært dårlig. Hva som menes med samarbeid her, er ikke beskrevet. Det kan være samarbeid hvor informasjon blir utvekslet, eller et samarbeid hvor kunnskap bygges i fellesskap. En indikator for hvordan studentene ser på kunnskapsbygging kan være en vurdering av Moodles betydning for praksis. Formuleringen på spørreskjemaet er slik: "I forhold til praksis i basisskolen har informasjon og fagoppgaver på Moodle vært: 1. Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig. 46% av studentene sier i Tabell 6.16 at

Moodles betydning for praksis er Bra, mens 49% svarer Dårlig og 3% sier Svært dårlig. Informasjon på Moodle vurderes som Bra 64% - Meget bra 3%, mens 33% svarer Dårlig. De faglige undervisningsoppleggene på Moodle blir beskrevet i Tabell 6.15 som Bra 64%, Dårlig 24% og Svært dårlig 9%. Studentene forteller også om hvordan de har opplevd gruppeprosesser. I spørreskjemaet er det formulert slik under avsnittet om Moodle og Internett: ”Jeg synes hjelp fra de andre i gruppa for å løse problemer og oppgaver er : 1. Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig”. 18% svarer Meget bra, 49% Bra, 21% Dårlig og 12% Svært dårlig. Studentenes vurdering av lærernes veiledning på nett er (Tabell 6.20) 36% Bra, mens 46% svarer Dårlig og 18% svarer Svært dårlig. Dette er verdt å merke seg – et flertall av studentene mener at lærernes veiledning på nett, er for dårlig. Ut fra kvalitative intervju kan bakgrunnen være at begrepet veiledning her også omfatter lærernes evne og vilje til å besvare spørsmål fra studentene. Respondenter oppsummerer svakheter i denne typen veiledning fra alle lærerne med unntak av en.

Undersøkelsen har fem spørsmål knytta til mappevurdering under overskriften Mappedvurdering. Disse spørsmålene er også relevante for å forstå prosesser på Internett. Studentene har arbeidet med mappeoppgavene i hovedsak på nett og i Moodle. På samling har mappeoppgaver vært diskutert og arbeida med, men dette har ikke vært en hovedform for å utvikle mappebesvarelser. Noen mappeoppgaver er felles produkt utvikla på nett. Andre mappeoppgaver er individuelle, og studentene kan få hjelp fra andre i basisgruppa på nett. Lærerne gir i hovedsak veiledning på nett. At mappeoppgavene i hovedsak skal utvikles på nett har også vært lærernes intensjon. Antall oppgaver som studentene har levert (Tabell 6.30) varierer for gruppeoppgaver fra 0 til 9 med et gjennomsnitt på 2,4 og standardavvik på 2,3. For individuelle oppgaver varierer antallet innleverte besvarelser mellom 2 og 9 med et gjennomsnitt på 4,3 og standardavvik på 1,3. Studentene vurderer mappesamarbeidet (Tabell 6.27) som Meget bra 15% og Bra 52%, Dårlig 21% og Svært dårlig 6%. 67% er fornøyd med mappesamarbeidet. Dette kan knyttes til hva studentene sier om samarbeid på nett (Tabell 6.17) hvor 70 % av studentene er fornøyd. Studentene vurderer informasjon om mappevurdering (Tabell 6.29) som Meget bra 6% Bra 58%, Dårlig 33% og Svært dårlig 3%. Lærernes veiledning i forhold til mappeoppgaver (Tabell 6.28) blir vurdert som 3% Meget bra, 58% Bra, Dårlig 36%, Svært dårlig 3%. Dette samsvarer bra med fordelingen av studentenes svar når de blir spurt om informasjon på Moodle og lærernes veiledning på nett - 64% og 61% av studentene er fornøyd. Studentenes syn på prosesser knytta til mappevurdering kan også være med å belyse prosesser i basisgruppene.

For å beskrive studentenes forhold til Moodle som informasjonsverktøy og kunnskapsfellesskap, er ikke de refererte indikatorene nødvendigvis tilfredsstillende. Men det er mulig å oppsummeres at studentene i hovedsak er fornøyd med samarbeid på nett. Slik sett har Moodle tjent en viktig forutsetning – studentene kan fortsette samarbeidsprosesser mellom samlingene. Svarene er mindre positive, men fortsatt i hovedsak positive, når samarbeidet konkretiseres til informasjon eller faglige opplegg. I forhold til Moodles betydning for praksis oppsummerer et flertall av studentene negative erfaringer. Det samme er tilfelle om veiledning fra lærerne – et flertall av studentene har opplevd dette som negativt.

I undersøkelsen blir studentene spurt om de ”... benytter en hovedansvarlig (redaktør) for å sette sammen felles besvarelser på Internett: 1 alltid, 2 av og til, 3 aldri”

Respondentene forteller om hvordan de utvikler felles besvarelser ved hjelp av en redaktørfunksjon. Denne funksjonen, slik respondenter beskriver det, erstatter helt eller delvis den enkelte gruppedeltagers helhetlige forståelse av besvarelsen. Spørsmålet i denne undersøkelsen kan være med å belyse omfanget av bruk av hovedansvarlig (redaktør) funksjonen i gruppeprosesser. 42% svarer at de alltid benytter denne funksjonen i felles besvarelsene, 42% sier av og til, mens 15% svarer aldri.

Om opplæring for å bruke nett og Moodle sier studentene (Tabell 6.21) 24% Meget bra, 48% Bra og 24% Dårlig. En klar overvekt av studentene er fornøyd med opplæringen i Moodle. Dette er av interesse i og med at opplæringen har vært begrensa. Andre undersøkelser ved høgskolen peker blant annet på at lærerne ved høgskolen som har fått et kvantitativt betydelig mer omfattende opplæring, er betydelig mer misfornøyd med sin opplæring. Opplegget som studentene her i hovedsak er fornøyd med, har en kort skriftlig beskrivelse av Moodle i det generelle informasjonsbrevet til studentene. Denne informasjonen blei avsluttet med beskjed om at videre informasjon om studiet bare ville finnes i Moodle. På første samling ble dette fulgt opp med tre timers kurs i bruk av Moodle. På de seinere samlingene (med unntak av den tredje) er det gitt frivillig kveldstilbud om veiledning i bruk av Moodle. Respondentene forteller om hvordan basisgruppa har vært ei støtte i bruk av Moodle. Studentenes oppsummering av hjelp i basisgruppa på nett i Tabell 6.19, kan også avspeile former for opplæring. Her sier et flertall av studentene at de er fornøyd med hjelpen de får i basisgruppa.

7.7 Opplæringsbok

Innføringen av ei opplæringsbok er gjort for å styrke studentenes arbeid i praksis. Ei opplæringsbok kan være med å sikre at studenten får erfaring fra viktige sider ved praksis. Opplæringsboka blei utvikla i samarbeid med øvingslærere. Respondentenes beskrivelse av egen bruk av opplæringsboka tyder på at den er viktig i å strukturere eget arbeid i basisskolen, men at den i liten grad er forhandla med øvingslærer. I undersøkelsen blir studentene bedt om å vurdere fem indikatorer. Studentene har kvitert ut mellom 4 og 24 mål i opplæringsboka med et gjennom snitt på 13 (Tabell 6.26). Standardavviket er 4,7. Studentene skal ta stilling til dette utsagnet (Tabell 6.22): "Jeg synes Opplæringsboka fungerer: 1. Meget bra, 2 Bra, 3 Dårlig, 4. Svært dårlig". 42% av studentene svarer Meget bra, 49% Bra og 9% Dårlig. De fleste studentene er godt fornøyd med Opplæringsboka. Et flertall av studentene er i hovedsak fornøyd med informasjonen som er gitt i forhold til opplæringsboka (Tabell 6.25).

Et annet utsagn belyser forhold som respondenter fortalte om: "Opplæringsboka har betydning for hvordan jeg legger opp praksis: 1. Stor betydning, 2. Litt betydning, 3. Ingen betydning". 42% svarer stor betydning, 46% sier Litt betydning og 12% sier Ingen betydning. Slik sett forteller studentenes vurdering at respondentenes erfaring deles av de fleste studentene i klassen. Studenten blir også bedt om å vurdere hva de tror øvingslærerne mener om opplæringsboka. Her fordeler tallene seg litt annerledes i forhold til hva studentene selv har erfart. 21% av studentene tror øvingslærer synes opplæringsboka er Meget bra, 46% tror at øvingslærer synes opplæringsboka er Bra, 21% tror Dårlig og 3% tror Svært dårlig. Studentene har i hovedsak et inntrykk som forteller at øvingslærerne er positive til opplæringsboka. Dette inntrykket

sammenfaller med kvalitative oppsummeringer. Øvingslærerne er positive til opplæringsboka, men har i liten grad latt den være bestemmende for hvordan de legger opp praksis.

7.8 Basisgrupper

Både studentene i plenum og respondentene i intervju hadde delte meninger om tilfeldig sammensatte basisgrupper. Noen av studentene uttrykte klart at de ønska å utvikle et fellesskap for samarbeid sammen med andre studenter i nærmiljøet. Dette er bare mulig for de studentene som kommer fra større steder. Studenter fra småsteder ser de tilfeldig sammensatte basisgruppene som en nødvendig og rettferdig form for organisering. Det er også ulike erfaringer fra hvor godt samarbeidsklimaet i gruppa er. I den kvalitative undersøkelsen blei det oppsummert problemer med å utvikle kunnskapsretta prosesser på nett i gruppene. Under overskriften Samlinger blir studentene bedt om rangere samarbeidet i basisgruppa. 30% svarer Meget bra og 49% svarer Bra – til sammen 79% (Tabell 6.2). Slik sett oppsummeres basisgruppa svært positivt av de fleste studentene når det er knytta til samlinger. I mellom samlingene foregår samarbeidet i basisgruppa på Internett og i Moodle slik som det er beskrevet i forutgående avsnitt. Her sier 9% og 61% at samarbeidet fungerer Meget bra og Bra – til sammen 70% (Tabell 6.17). Gruppesamarbeidet for å løse mappeoppgaver (Tabell 6.28) blir vurdert som Meget bra 16% og Bra 55% - til sammen 71%. Hjelp fra de andre i basisgruppa for å løse problemer og oppgaver blir vurdert som Meget bra 18%, Bra 49% - til sammen 67%. Slik sett bør det være mulig å oppsummere en klar tendens blant en majoritet av studentene som positiv til det eksisterende samarbeidet i basisgruppene.

7.9 Kompetansekrav

Rammeplanen for lærerutdanning (UFD, 2003) stiller krav til studentenes kompetanse. Disse fem kravene er: faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, etisk kompetanse og sosial kompetanse. Respondentene forteller om hvordan de har opplevd læringsprosessen på samling, i praksis og i Moodle. Utsagnene fra studentene gir mulighet for å se hvordan studentene vektlegger de forskjellige kompetansekravene. Alle studentene (1 missing) sier de har utviklet sin kompetanse (Tabell 6.33) Meget bra (25%) eller Bra (75%).

Når studentene blir spurt om ”Hvilket av kompetansekravene du har lært mest om i Høgskolens undervisning:”, så svarer 42% faglig, 39% didaktisk, 6% endrings- og utvikling og 3% sosial kompetanse. Ingen svarer etisk kompetanse. 3 av studentene har ikke svart. Når studentene skal svare på hvilket av kompetansekravene som har betydning mest for praksis blir fordelingen slik: faglig, 12% didaktisk 39%, endrings- og utvikling 9% og sosial kompetanse 36%. Fordelingen er markant annerledes enn for det generelle spørsmålet om kompetanse. I følge studentens svar så utvikler praksis til dels en annen kompetanse enn samlinger. Læringsarenaenes - samlinger, praksis og Moodle, betydning for utvikling av kompetanse blir vurdert av studentene. Spørsmålet er slik: ”Hvilken av læringsarenaene har hatt størst betydning for deg i forhold til utvikling av din lærerkompetanse?”. Svarene fordeler seg slik: Samlinger 21% og Praksis 79%. Ingen svarer Moodle. Dette er av interesse. Høgskolens prioriteringer er i realiteten knytta til samlingene. Dette framgår av planer, progresjon og informasjon. Dette til tross for en rekke tiltak som opplæringsbok, ulike innspill

overfor basiskolene og praksisoppsummeringer på samling. Når majoriteten av studenten så klart gir uttrykk for praksis som den viktigste læringsarenaen i forhold til et framtidig lærerarbeid, så bør dette stimulere til ytterligere utvikling av høgskolens knytting til praksisfeltet. Det bør også indikere at utvikling av basisskoler blir oppfatta som vellykka. Det er også verdt å merke seg at ingen studenter opplever Internett/Moodle som den viktigste læringsarenaen. Ut fra høgskolens målsettinger om likeverdige læringsarenaer, er det grunn til å utvikle denne læringsplattformen ytterligere.

For å se om studentene er fornøyd med sitt POLstudie, svarer de på følgende spørsmål (Tabell 6.35): Jeg vil anbefale dette studiet til andre Ja/nei” 97% av svarene sier ja. 15% og 76% av studentene sier at studiet har svart til forventningene (Tabell 6.36) meget bra og bra. 9% sier dårlig.

7.10 Bakgrunn

Studentene ble bedt om å gi forskjellige opplysninger om bakgrunnen sin. Disse opplysningene ble også gitt ved studiets oppstart, men da var tallet på studenter 46. Alderen på studentene varierer mellom 22 og 48 år med et gjennomsnitt på 32 år. Det er 30 kvinnelige studenter og 3 mannlige. 30 av studentene oppgir at de har barn, 3 har ikke. 12 av studentene oppgir at de har minst et halvt år lærererfaring fra grunnskolen. 21 studenter sier de ikke har slik lærererfaring.

7.11 Krysstabeller ut fra lærererfaring

I utviklingen av modellen for POL blei det vektlagt at studentgrunlaget for desentralisert utdanning har endret seg. Tidligere har desentraliserte studenter i hovedsak vært i lærerarbeid før og samtidig med lærerutdannelsen. Dette er ikke tilfelle med POLstudentene. Her svarer 21 studenter av 33 at de ikke har erfaring (minst et halvt år i grunnskolen) fra lærerarbeid. Denne utviklingen har vært synlig over tid. Den er en viktig del av bakgrunnen for POLstudiet. Basisskoler i nærmiljøet prioriteres. Veiledda praksis og egenpraksis er gitt større omfang enn tidligere Daluklasser. Opplæringsboka skal strukturere arbeidet i basisskolen. Internett/Moodle skal være et bindeledd mellom samlingene og mellom samlingene og praksis. Lærerne som deltar i prosjektet sier de ønsker å knytte undervisning til praksis.

Respondentene har fortalt om utviklingen av kunnskap på og mellom praksis og samlinger. Disse beskrivelsene sammen med studentvurderinger gjengitt i tabellene 6.6 til 6.12, forteller om praksis sin store betydning for hva studentene utvikler av kunnskap om og i lærerarbeid. Slik sett er det av interesse å undersøke om det er noen sammenheng mellom studenter uten lærererfaring og behovet for informasjon og kunnskap om læreryrket. Tabell 6.41 forteller hvor mange studenter som har lærererfaring (12) og hvor mange studenter som ikke har lærererfaring (21). Prosjektgruppas prioritering av praksis og begrunnelse for dette, burde avspeiles i studentenes vurderinger av betydningen av ulike sider av praksis. Det er rimelig å tro at studenter uten praksiserfaring verdsetter praksis i større grad enn studenter som har erfaring fra lærerarbeid. En slik tendens vil være med å indikere betydningen av en kvantitativ og kvalitativ styrka praksisordning for desentraliserte studenter uten erfaring fra praksis. I de følgende krysstabellene knyttes praksiserfaring til betydningen av informasjon om praksis (Tabell 6.13), Moodles betydning for praksis

(Tabell 6.16), opplæringsbokas betydning for å strukturere praksis (Tabell 6.24) og betydning av praksis som læringsarena (Tabell 6.34).

Indikatoren som forteller om studentenes lærererfaring er formulert slik i spørsmål ”41. Jeg hadde lærererfaring (minst et halvt år i som lærer i grunnskolen) før jeg begynte på lærerutdanning: Ja, Nei” I tabell 6.43 knyttes dette til informasjon om praksis. Indikatoren formuleres slik: ”14. Informasjon om praksis har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig”. Studentenes svar fordeler seg slik på studenter med lærererfaring og studenter uten lærererfaring Meget bra 0% og 5%, Bra 33% og 43%, Dårlig 42% og 43%, Svært dårlig 25% og 10%. Det fremgår at 33% av studentene med lærererfaring er fornøyd, mens 48% av studentene uten lærererfaring er fornøyd. Når vi ser hvordan begge utvalgene – studenter som svarer ja og nei på lærererfaring, fordeler seg i Tabell 6.43, ser vi at den samla P-verdien er 3%, 40%, 42% og 15%. Dette er den andelen som kan forventes hvis det ikke er forskjell mellom studenter med og uten lærererfaring. Dette vil da fullstendig bekrefte en Ohypotese. Når vi sammenligner med tallene som er referert over, ser vi at det er forskjell mellom de to student gruppene. Når total P-verdi for kategorien Meget bra er 3%, fordeler studentene seg i undersøkelsen på 0% og 5%. Slik er det for de andre verdiene også. Ved Khikvadrattesten beregnes dette avviket. Hvis Ohypotese skal forkastes, og det er en signifikant forskjell mellom studenter med og uten lærererfaring, så skal P-verdien for hele krysstabellen være mindre enn ,05. I Tabell 6.43 viser Khikvadrattesten en P-verdi på ,581. Det vil si at det er 58% sannsynlighet for å ta feil hvis Ohypotese forkastes. Selv om det er en synlig forskjell på hvordan studenter med og uten lærererfaring vurderer informasjonen om praksis, så er den ikke signifikant.

Variabelen for Moodle og praksis er formulert slik: ”17. I forhold til praksis i basisskolen har informasjon og fagoppgaver på Moodle vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig” Svarene fra studentene med og uten lærererfaring i Tabell 6.44 fordeler seg slik: Bra 33% og 55%, Dårlig 67% og 40%, Svært dårlig 0% og 5%. Vi ser at 33% av studentene med lærererfaring er fornøyd, mens en majoritet av studentene uten lærererfaring 55%, er fornøyd. P-verdien for krysstabellen er ,299. Det er altså ca 30% sjans for at vi gjør feil hvis vi forkaster Ohypotese. Selv om det er en synlig forskjell mellom svarene til studentene med og uten lærererfaring, så er den ikke signifikant.

Tendensen med en synlig forskjell mellom studenter med og uten lærererfaring er også tilstede i Tabell 6.45. Her vurderer studentene om Opplæringsboka har betydning for organisering av praksis. Studentene med og uten lærerpraksis svarer slik: Stor betydning 25% og 52%, Litt betydning 58% og 38%, Ingen betydning 17% og 10%. Heller ikke her, med en P-verdi for tabellen på ,307, er det en signifikant forskjell.

For alle disse tre tabellene er det enn gjennomgående tendens at studenter uten lærererfaring er mer fornøyd med disse tre indikatorene enn studenter med lærererfaring. Denne tendensen er synlig, men ikke signifikant. Jeg mener allikevel at det er mulig å si at disse kvantitative indikatorene er med å støtter opp om den tendensen som var synlig i det kvalitative materialet. Samme tendens er også i samsvar med studentens vurdering av praksis i tabellene fra 6.6 til 6.12. Studenter i desentralisert utdanning uten lærererfaring verdsetter POLstudiets utvida

praksistiltak. Dette synliggjøres som kontrast til vurderingene fra studenter med lærererfaring. Med sin erfaring vurderer studenter med lærererfaring, betydningen av praksis som mindre bra når det er svakheter i organiseringen.

I Tabell 6.46 blir studenter med og uten lærererfaring bedt om å nevne den læringsarenaen som har størst betydning for dem i et framtidig yrke. En klar majoritet av begge grupper - 83% og 76%, svarer praksis. Ingen svarer Moodle/Internett. Dette er også med å bekrefte betydningen av praksis for POLstudentene.

7.12 Konklusjon

Denne kvantitative undersøkelsen bygger på oppsummeringer fra en kvalitativ undersøkelse. Sentralt er studentenes utvikling av kunnskap i og om lærerarbeid på læringsarenaene samlinger, praksis og Internett/Moodle. Denne undersøkelsen bekrefter og nyanserer tendenser i den kvalitative analysen. Studentene er i høy grad fornøyd med den praktiskorienterte lærerutdanningen – så fornøyd at 97% vil anbefale utdanningen til andre. Studentene opplever samlingene som meningsfulle og ser sammenheng mellom tema i undervisningen og hva de erfarer i praksis. Styrking av praksis ved utviklingen av basiskoler, har vært vellykka og sannsynligvis også nødvendig. Etableringen av basisskolene og informasjonsprosesser knytta til praksis, kan oppsummeres som problematiske og må styrkes i framtida. Undersøkelsen bekrefter at Moodle har vært en ressurs for studentene. Undervisning og samarbeid kan utvikles også mellom samlinger. Studentenes vurderinger av prosesser i Moodle kan være med å bekrefte tendenser i det kvalitative materialet – Moodle er godt egna som informasjonsverktøy, men har begrensninger som et fellesskap for kunnskapsbygging. Ingen studenter framhever Moodle som læringsarena. En stor majoritet av studentene oppsummerer praksis som den viktigste læringsarenaen i forhold til framtidig lærerarbeid.

8. PRESENTASJON AV DATA **for Praksisorientert lærerutdanning**

8.1 Innledning

Her presenteres dataene som ligger til grunn for analysen i Kap. 7. Hensikten er å gi en mer fullstendig gjengivelse av undersøkelsens datamateriale.

Som en oppsummering av skoleåret besvarte alle de 33 studentene i Dalu2003 klassen, et spørreskjema. Dette skjemaet blei delt ut første time på siste samling 1. Juni. Alle studentene som var tilstede på samlingen besvarte skjemaet. I løpet av skoleåret har 12 av 46 studenter sluttet i klassen. Jeg har begrensa informasjon om årsakene, men noen tar permisjon i forbindelse med graviditet og ønsker å fortsette studiet seinere. Andre oppsummerer at studiet var vanskelig å kombinere med andre forpliktelser – som f.eks. arbeid. Denne undersøkelsen fanger ikke opp dette frafallet som for noen spørsmål ville kunne påvirke resultatet. Undersøkelsen er med hensikt gjort enklest mulig. I utgangspunktet er spørsmålene enkeltstående, men kan i noen tilfeller grupperes rundt temaer. Studentenes svar vil i hovedsak bli presentert som univariate frekvensanalyser. I et forhold utvikles bivariate analyser.

Målet med undersøkelsen er å belyse studentenes læring i to aktiviteter – samling og praksis. Samtidig er det et ønske å kunne fortelle partene i prosjektet hva som har fungert bra og hva som har fungert dårlig. De læringsfellesskapene som studentene deltar i er: samling, praksis og LMSverktøyet Moodle. Studentene blir bedt om å vurdere utvikling av kunnskap i og om lærerarbeid i løpet av skoleåret 03/04. Krav til kompetanse er formulert i rammelplan og er grunnlaget for spørsmål. Spørsmål tar opp hvordan studentene har opplevd informasjon gitt i studiet. Undersøkelsen ber studentene besvare noen få grunnleggende bakgrunns spørsmål. Analysen bør sees i sammenheng med den kvalitative analysen i første del av denne rapporten. Her presenteres datamaterialet fra den kvantitative undersøkelsen.

8.2 Samlinger

Samlingene er - på grunnlag av ei aktivitetsteoretisk analyse, beskrevet som en av to aktiviteter i prosjektet. Praksis er den andre aktiviteten. Objektet i samlingsaktiviteten er studieoppgaver. En del av dette objektet deles med praksisaktiviteten og kalles kunnskap om og i lærerarbeid. Her presenteres studentens erfaringer med handlinger på samlinger.

3. Undervisning på samling har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Undervisning på samling		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	11	33,3	34,4
	Bra	20	60,6	62,5
	Dårlig	1	3,0	3,1
	Total	32	97,0	100,0
Missing		9	3,0	
	Total	33	100,0	

Tabell 6⁵.1 Undervisning på samling

4. Undervisningen på samling har tatt opp tema som er viktig for praksisen min:
1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Samling – praksis

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	7	21,2	21,2
	Bra	21	63,6	63,6
	Dårlig	5	15,2	15,2
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.2. Forholdet mellom undervisningstema på samling og praksis

5. Samarbeidet i basisgruppa mi fungerer nå: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Samarbeid basisgruppe

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	10	30,3	30,3
	Bra	16	48,5	48,5
	Dårlig	6	18,2	18,2
	Svært dårlig	1	3,0	3,0
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.3 Samarbeid i basisgruppe

6. Informasjon i forbindelse med samling er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

⁵ I første utgave av rapporten til HiNesna er kapitlene og med det tabellene, nummerert annerledes. Her er av praktiske årsaker den tabellnummereringen beholdt.

Informasjon samling

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	3	9,1	9,1
	Bra	21	63,6	63,6
	Dårlig	8	24,2	24,2
	Svært dårlig	1	3,0	3,0
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.4. Informasjon om samling

7. Hvilket fag har du hatt mest utbytte av i forhold til ditt framtidige arbeid som lærer:
1. matematikk, 2. pedagogikk, 3. norsk:

Fags betydning for arbeid

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Matematikk	12	36,4	37,5
	Pedagogikk	17	51,5	53,1
	norsk	3	9,1	9,4
	Total	32	97,0	100,0
Missing	9	1	3,0	
Total		33	100,0	

Tabell 6.5. Fags betydning for arbeid

Studentene har opplevd samlingene som meningsfylte. Bare en student (3%) oppgir at samlingene er Dårlige – resten fordeler seg på Bra (60,6) og Meget bra (33,3). I forhold til samlingenes betydning for praksis sier 63,6% at temaene er Bra. 21,2% sier at temaene for undervisningen har vært Meget bra, mens 15,2% svarer Dårlig i forhold til temaenes betydning for praksis. Spørsmålet er formulert slik: ”4. Undervisning på samling har tatt opp tema som er viktig for praksisen min”. Dette svaret er av interesse siden respondentene har hatt vanskeligheter med å sette ord på samlingenes betydning for praksis. Fordelingen av svarene tyder på studentene har en positiv opplevelse av samlingsundervisningen i forhold til behovene i praksis.

Spørsmålet: ”7. Hvilke fag har du hatt mest utbytte av i forhold til ditt framtidige arbeid som lærer?” blei besvart slik: Pedagogikk 51,5%, Matematikk 36,4% og Norsk 9,1%. Det er rimelig å forvente at pedagogikkfaget har betydning for studentenes arbeid som lærer.

De fleste studentene synes at samarbeidet i basisgruppa har funger Bra (48,5%) eller Meget bra (30,3) på samling. 18,2% av studentene synes samarbeidet på samling har fungert Dårlig, mens en student (3%) synes samarbeidet har fungert Svært dårlig. Disse tallene er av interesse siden det er gjengitt uttalelser i første del av undersøkelsen som er sterkt kritisk til gruppesamarbeidet.

8.3 Praksis

I den praksisorienterte lærerutdanningene er de største endringene utvikla innen praksisfeltet. Kritikkk fra personale, lærer, øvingslærere og tidligere studenter la grunnlag for utvikling av et nytt system for øvingskoler - her kalt basisskoler. Disse basisskolene var utgangspunktet skoler som studentene valgte seg i nabolaget sitt. Studentene forteller om sin erfaring med basisskoler, praksis, undervisning og veiledning.

7. Jeg har nå en basiskole som er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Basisskole		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	19	57,6	57,6
	Bra	12	36,4	36,4
	Dårlig	1	3,0	3,0
	Svært dårlig	1	3,0	3,0
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.6 Basiskole

8. Prosessen med å få basiskole var: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Etablering basisskole		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	12	36,4	36,4
	Bra	10	30,3	30,3
	Dårlig	8	24,2	24,2
	Svært dårlig	3	9,1	9,1
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.7. prosessen med å etablere basisskole

9. Relevansen av Høgskolens undervisning i forhold til praksis i basisskolen er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Undervisningens relevans		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	4	12,1	12,5
	Bra	21	63,6	65,6
	Dårlig	7	21,2	21,9
	Total	32	97,0	100,0
Missing		9	1	3,0
	Total	33	100,0	

Tabell 6.8. Undervisningens relevans for praksis

10. Hvilke faglig opplegg har hatt mest betydning for praksis 1. matematikk, 2 pedagogikk, 3 norsk

Fag i praksis

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid matematikk	7	21,2	21,2
pedagogikk	18	54,5	54,5
norsk	8	24,2	24,2
Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.9 Fags betydning for praksis

11. Den veiledda praksisen er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Veiledda praksis

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Meget bra	15	45,5	45,5
Bra	12	36,4	36,4
Dårlig	3	9,1	9,1
Svært dårlig	3	9,1	9,1
Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.10 Veiledda praksis

12. Egenpraksisen (ikke veiledda) fungerer: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Egenpraksis

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Meget bra	10	30,3	30,3
Bra	20	60,6	60,6
Dårlig	3	9,1	9,1
Total	33	100,0	100,0

Tabell 6. 11 Egenpraksis

13. Praksis har betydning for utbytte av undervisningen: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Praksis betydning

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Meget bra	22	66,7	66,7
Bra	10	30,3	30,3
Dårlig	1	3,0	3,0
Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.12 Praksis betydning for undervisning på samling

14. Informasjon om praksis har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Informasjon om praksis

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Meget bra	1	3,0	3,0
Bra	13	39,4	39,4
Dårlig	14	42,4	42,4
Svært dårlig	5	15,2	15,2
Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.13 Informasjon om praksis

Studentene svarer på spørsmål om hvor fornøyd de er med basiskole, veileda praksis og egen praksis. De svarer også på hvor fornøyd de er med undervisning på samling i forhold til betydningen av praksis. Spørsmålet er formulert slik: ”9. Relevansen av Høgskolens undervisning i forhold til praksis i basisskolen er: ...” Dette spørsmålet er av spesiell interesse siden det kan sees i sammenheng med spørsmål 4 som er gjengitt og kommentert ovenfor. Undersøkelsen tar også opp her den andre siden av dette forholdet – betydningen av praksis for utbytte av undervisningen på samling. Spørsmålet er formulert slik: ”13. Praksis har betydning for utbytte av undervisningen: ...” Skjemaet spør også om hvordan studenten har opplevd informasjon i forhold til praksis.

I tabell 6.6 sier 19% og 12% at basiskolen er Meget bra og Bra. Bare en student sier at basisskolen er Dårlig og en sier at basiskolen er Svært dårlig. Dette resultatet er positivt. Sjansene for at et større antall studenter skal bli plassert i en øvingsskole de av ulike grunner ikke trives i, er tilstede. At de negative tallene er så små kan henge sammen med at de fleste studentene kjente basisskolen de skal ha praksis i. Dette forholdet kommer også fram i tabell 6.10 veileda praksis og 6.11 Egenpraksis. Bare en student svarer at den veileda praksisen er Dårlig en at denne praksisen er Svært dårlig. For egen praksis er det bare en student som sier at egenpraksis er Dårlig. Resten fordeler seg på Bra og Meget bra.

Tabell 6.8 forteller om studentene synes undervisningen på samling er relevant for praksis. 63,6% og 12,1% sier Bra og Meget bra om relevansen. 7% sier at relevansen for praksis er Dårlig. Disse tallene har betydning hvis de sammenlignes med respondent uttalelser om samlingenes betydning for praksis. Tallene bør også sees i sammenheng med tabell 6.2 som forteller om hvor fornøyd studentene er med temaene som undervises på samling i forhold til praksis -15,2% sier at temaenes relevans er Dårlig. Når studentene svarer på fagenes betydning for praksis så er det pedagogikkfaget som 54,5% av studentene fremhever. Dette kan sees i sammenheng med tabell 6.3 hvor 51,5% av studentene framhever pedagogikkfaget i forhold til framtidig arbeid.

I forhold til praksis betydning for undervisningen på samling er tallene 66,7 – Meget bra, 30,3% Bra og en student svarer at betydningen er Dårlig. Disse tallene bør sees i forhold til tabell 6.6, 6.10 og 6.11 som forteller om betydningen av samlingene for praksis.

Mange studenter opplevde prosessen med å få en basiskole som negativ. Først på tredje samling oppsummerer alle (med unntak av fem) at samarbeid med basisskolen er etablert. Tallene i tabell 6.7 oppsummerer at 24,2% av studentene sier at prosessen var Dårlig og 9,1 Svært dårlig. 30,3 og 36,4 sier at Bra og Meget bra. I forhold til informasjon om praksis sier 42,4% og 15,2% at den har vært Dårlig og Svært dårlig. 39,4 og 3,0% sier at prosessen har vært Bra og Meget bra. Samla bekrefter disse tallene den vanskelige prosessen som noen av respondentene beskriver.

8.4 Internett og Moodle som læringsarena

En av målsettingene for prosjektet praksisorientert lærerutdanning var å etablere Internett som en likeverdig læringsarena i forhold til praksis og samlinger. Internett skulle ved hjelp av LMS Moodle utvikle et fellesskap på nett. Internett og Moodle skulle også være verktøy for studentenes læring. Når ikke Moodle er i bruk er det stort sett e-post eller chatprogram det siktes til.

15. Informasjon på Moodle om studiet har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig

Informasjon på Moodle

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Meget bra	1	3,0	3,0
Bra	21	63,6	63,6
Dårlig	11	33,3	33,3
Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.14 Informasjon på Moodle

16. De faglige undervisningsoppleggene på Moodle har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig

Fag på Moodle

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Bra	21	63,6	65,6
Dårlig	8	24,2	25,0
Svært dårlig	3	9,1	9,4
Total	32	97,0	100,0
Missing 9	1	3,0	
Total	33	100,0	

Tabell 6.15 Faglige opplegg på Moodle

17. I forhold til praksis i basisskolen har informasjon og fagoppgaver på Moodle vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig

Moodles betydning i praksis				
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Bra	15	45,5	46,9
	Dårlig	16	48,5	50,0
	Svært dårlig	1	3,0	3,1
	Total	32	97,0	100,0
Missing	9	1	3,0	
Total		33	100,0	

Tabell 6.16 Moodles betydning for praksis

18. Samarbeidet på nett har funger: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Samarbeid på nett				
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	3	9,1	9,1
	Bra	20	60,6	60,6
	Dårlig	5	15,2	15,2
	Svært dårlig	5	15,2	15,2
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.17 Samarbeid på nett

19. Vi benyttet en hovedansvarlig (redaktør) for å sette sammen felles besvarelser på Internett: 1 alltid, 2. av og til, 3 aldri

Bruk av redaktør				
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Alltid	14	42,4	42,4
	Av og til	14	42,4	42,4
	Aldri	5	15,2	15,2
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.18 Bruk av redaktør

20. Jeg synes hjelp fra de andre i gruppa for å løse problemer og oppgaver er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Hjelp i gruppe				
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	6	18,2	18,2
	Bra	16	48,5	48,5
	Dårlig	7	21,2	21,2
	Svært dårlig	4	12,1	12,1
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.19 Hjelp i gruppe

21. Jeg synes veiledning på nett fra lærerne er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig

Veiledning på nett

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Bra	12	36,4	36,4
	Dårlig	15	45,5	45,5
	Svært dårlig	6	18,2	18,2
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.20 Lærerveiledning på nett

22. Jeg synes opplæringen for å bruke nett og Moodle har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig

Opplæring i Moodle

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	8	24,2	25,0
	Bra	16	48,5	50,0
	Dårlig	8	24,2	25,0
	Total	32	97,0	100,0
Missing	9	1	3,0	
Total		33	100,0	

Tabell 6.21 Opplæring i Moodle

I tabell 6.14 sier ca. en tredje del at informasjonen gitt i Moodle er Dårlig. Med informasjon vil studentene stort sett forstå det meste som høgskolen og lærerne sender ut i forhold til arbeid mellom samlinger. Når det i tabell 6.15 blir spurt om faglig opplegg så vil det forstås som undervisningsopplegg som lærere legger ut. 63,3% sier at oppleggene er Bra – ca en tredel svarer at oppleggene er Dårlig eller Svært dårlig (9,1%). Studentene er også misfornøyd med lærerstøtta i Moodle – i form av veiledning. I tabell 6.20 sier 45,5% at veiledningen er Dårlig og 18,2% at veiledningen er Svært dårlig. 36,4% sier at den er god. (Noen av studentenes sier som kommentar at misnøyen ikke gjelder matematikkfaget). Mange av studentene er heller ikke fornøyd med gruppeprosessene. Disse prosessene er fra prosjektgruppa ment som et fellesskap hvor besvarelser og faglige spørsmål kan utvikles og forhandles. I tabell 6.17 sier 15,2% at samarbeidet på nett er Dårlig – det samme antallet 15,2% sier at samarbeidet er Svært dårlig. 60,6 og 9,1% sier at samarbeidet er Bra eller Meget bra. I tabell 6.19 sier 48,5% at de får Bra hjelp og 18,2% at de får Meget bra hjelp i basisgruppa. Respondenter forteller at en vanlig måte å utvikle en fellesbesvarelse på i ei gruppe er å velge en redaktør som samordner arbeidet og besvarelsene til gruppemedlemmene. Dette erstatter ofte forhandlinger og fellesprosesser i gruppa. I tabell 6.18 sier 42,4% at de alltid og det samme antallet at de av og til benytter redaktørfunksjonen for gruppearbeid. 15,2% sier at de aldri benytter denne funksjonen. I forhold til studentenes praksis sier 48,5 at de synes Moodle fungerer Dårlig og 3 % sier Svært dårlig. 45,5 %sier den fungerer Bra. 48,5% og 24,2% av studentene i tabell 6.21sier at opplæringen i Moodle har vært Bra eller Meget bra. 24,2% sier at opplæringen har vært Dårlig. Dette er av interesse siden den direkte lærerstyrte opplæringen har vært begrensa. Respondentene forteller at de har fått den viktigste formen for hjelp i basisgruppa når behov for hjelp har vært tilstede.

8.5 Opplæringsboka

Opplæringsboka var ment å være et grenseobjekt for praksisarbeidet. Med det menes at opplæringsboka er et forhandla objekt mellom øvingslærere og studenter. Samtidig som opplæringsboka kan knytte sammen samlingene og praksis. Respondentene forteller om hvordan opplæringsboka styrer og organiserer praksisperiodene og deres undervisning i praksis. Men de forteller også om manglende forhandlinger mellom øvingslærere og studenter om bruk av boka.

23. Jeg synes Opplæringsboka fungerer: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Opplæringsbok		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	14	42,4	42,4
	Bra	16	48,5	48,5
	Dårlig	3	9,1	9,1
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.22 Opplæringsbok

24. Jeg tror øvingslærer synes Opplæringsboka er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig

Opplæringsbok for øvingslærere		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	7	21,2	21,9
	Bra	17	51,5	53,1
	Dårlig	7	21,2	21,9
	Svært dårlig	1	3,0	3,1
	Total	32	97,0	100,0
Missing	9	1	3,0	
	Total	33	100,0	

Tabell 6.23 Opplæringsbok og øvingslærere

25. Opplæringsboka har betydning for hvordan jeg legger opp praksis: 1. Stor betydning, 2. Litt betydning, 3. Ingen betydning

Opplæringsbok i praksis		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Stor betydning	14	42,4	42,4
	Litt betydning	15	45,5	45,5
	Ingen betydning	4	12,1	12,1
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.24 Opplæringsbok i praksis

26. Hvor mange mål har du innfridd i opplæringsboka. Skriv (ca.) antall:

Descriptive Statistics	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Måloppfyllelse i opplæringsboka	32	4	24	13,19	4,687

Tabell 6.26. Måloppfyllelse

27. Informasjon om Opplæringsboka har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Informasjon om opplæringsboka		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	3	9,1	9,1
	Bra	19	57,6	57,6
	Dårlig	9	27,3	27,3
	Svært dårlig	2	6,1	6,1
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.25 Informasjon om opplæringsboka

I tabell 6.22 sier studentene at opplæringsboka er Bra 48,5% og Meget bra 42,4%. 9,1% sier den er dårlig. 42,4 og 45,5 sier at opplæringsboka har fungert bra og Meget bra i praksis i tabell 6.24. 12,1 sier den har funger Dårlig. Tabell 6.23 forteller hva studentene tror øvingslærerne mener om opplæringsboka. 51,5% tror at øvingslærerne synes den er Bra – 21,2% tror at øvingslærerne mener Meget bra. 21,2 % tror at øvingslærerne mener den er Dårlig – 3% tror Svært dårlig. Tabell 6.25 forteller i hvor høy grad student ene er fornøyd med informasjonen om opplæringsboka. 57,6 sier at den er Bra, 9,1% sier Meget bra. 27,3% og 6,1% sier at informasjonen har vært Dårlig og Svært dårlig. Hvor mange mål studentene har fått kvitert ut varierer fra 4 til 24 mål med et gjennom snitt på 13,3%.

8.6 Mappevaluering

Som en del av forsøket med Dalu2003, blei evalueringen knytta til mappevaluering. Blant lærerne var det ikke en entydig oppfatning av mappevaluering. Mappevaluering ble utvikla forskjellig i de ulike fagene. Felles er en samarbeidsprosess med lærerveiledning og etterkant vurdering.

28. Hvor mange individuelle mappeoppgaver har du levert for veiledning. Skriv antall:

29. Hvor mange mappeoppgaver har du levert som gruppeoppgave: Skriv antall:

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Individuelle mappeoppgaver	33	2	9	4,33	1,339
Mappeoppgaver i gruppe	33	0	9	2,42	2,346
Valid N (listwise)	33				

Tabell 6.27. Mappeoppgaver individuelt og i gruppe

30. Samarbeid om felles mappeoppgaver er. 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig

Mappesamarbeid				
	Frequency	Percent	Valid Percent	
Valid Meget bra	5	15,2	16,1	
Bra	17	51,5	54,8	
Dårlig	7	21,2	22,6	
Svært dårlig	2	6,1	6,5	
Total	31	93,9	100,0	
Missing	9	2	6,1	
Total	33	100,0		

Tabell 6.28 Samarbeid om mappeoppgaver

31. Jeg synes veiledning fra lærerne på mappeoppgaver har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Veiledning for mappeoppgaver				
	Frequency	Percent	Valid Percent	
Valid Meget bra	1	3,0	3,0	
Bra	19	57,6	57,6	
Dårlig	12	36,4	36,4	
Svært dårlig	1	3,0	3,0	
Total	33	100,0	100,0	

Tabell 6.29 Lærerveiledning i forhold tilmappeoppgaver

32. Informasjon om mappevurdering har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Informasjon om mappevurdering		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	2	6,1	6,1
	Bra	19	57,6	57,6
	Dårlig	11	33,3	33,3
	Svært dårlig	1	3,0	3,0
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.30 Informasjon om mappeoppgaver

Tabell 6.27 viser at studentene har levert i gjennomsnitt 4 individuelle mappeoppgaver og 2 i gruppe. 70,9% er fornøyd med mappesamarbeidet og 29,1% er misfornøyd. I forhold til veiledning fra lærere er så er 60,6 fornøyd og 39,4 misfornøyd. I forhold til informasjon om mappevurdering sier 6,1% Meget bra, 57,6% Bra, 33,3% Dårlig og 3% Svært dårlig.

8.7 Kompetansekrav

Rammeplanen for lærerutdanning (UDF, 2003) stiller krav til lærerstudentenes kompetanse. Disse kravene kan vurderes som politiske og normative føringer. Det er av interesse å se studentenes vurdering av kompetansekravenes betydning.

33. I følge Rammeplanen for lærerutdanning er lærerkompetanse knyttet til krav om: 1. faglig kompetanse, 2. didaktisk kompetanse, 3. endrings- og utviklingskompetanse, 4. etisk kompetanse og 5. sosial kompetanse. Hvilket av disse kompetansekravene har du lært mest om i Høgskolens undervisning

Krav til kompetanse		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	faglig kompetanse	14	42,4	46,7
	didaktisk kompetanse	13	39,4	43,3
	endrings- og utvikling	2	6,1	6,7
	sosial kompetanse	1	3,0	3,3
	Total	30	90,9	100,0
Missing	9	3	9,1	
Total		33	100,0	

Tabell 6.31. Krav til kompetanse

34. Hvilket av disse kompetansekravene (1 til 5) har du lært mest om i praksis i basisskolen

Kompetansekrav i praksis		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	faglig kompetanse	4	12,1	12,5
	didaktisk kompetanse	13	39,4	40,6
	endrings- og utvikling	3	9,1	9,4
	sosial kompetanse	12	36,4	37,5
	Total	32	97,0	100,0
Missing	9	1	3,0	
Total		33	100,0	

Tabell 6.32. Kompetansekrav i praksis

35. Jeg synes jeg utvikler lærerkompetanse som lærerstudent i Dalu2003: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig

Utvikling av kompetanse		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	8	24,2	25,0
	Bra	24	72,7	75,0
	Total	32	97,0	100,0
Missing	9	1	3,0	
Total		33	100,0	

Tabell 6.33. Utvikling av kompetanse

36. Du har hatt tre læringsarenaer for å utvikle lærerkompetanse: 1 Samlinger, 2. Praksis i basiskolen, 3. Moodle og Internett. Hvilken læringsarenaene har hatt størst betydning for deg i forhold til utviklingen av din lærerkompetanse.

Læringsarenaer for kompetanse		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Samlinger	7	21,2	21,2
	Praksis	26	78,8	78,8
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.34. Læringsarenaer

37. Jeg vil anbefale dette studiet til andre Ja/Nei:

Anbefaler studiet		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ja	30	90,9	96,8
	Nei	1	3,0	3,2
	Total	31	93,9	100,0
Missing	9	2	6,1	
	Total	33	100,0	

Tabell 6.35. Anbefaling av studiet.

Det kompetansekravet som studentene har lært mest om i høgskolens undervisning er fagligkompetanse (46,7%) og didaktisk-kompetanse(43,3%). Rangeringen videre er: endrings- og utviklingskompetanse 6,7% og sosialkompetanse 3,1%. Ingen svarte etisk-kompetanse. Studentene svarte også på spørsmål om hvilket kompetansekrav som ble utviklet mest i praksis. Her fordelte svarene seg slik: didaktisk-kompetanse 40,6%, sosialkompetanse 37,5%, fagligkompetanse 12,5% og endrings- og utviklingskompetanse 9,4%. Ingen svarte etisk-kompetanse. Tallene i begge tabellene disse er oppgitt som valid prosent. Alle studentene er fornøyd med utviklingen av kompetansekravene – 25% svarer Meget bra og 75% Bra. Den læringsarenaen som har hatt størst betydning for studentene er praksis 78,8%, 21,2% svarer samlinger. Ingen svarer Moodle. Studentene blir spurt om de vil anbefale studiet til andre. Alle med unntak av en (3,2%) svarer ja. To er missing.

8.8 Bakgrunn

I skjemaet blir studentene oppgi noen bakgrunnsvariabler. Her benyttes bare en av disse variablene – spørsmålet om lærererfaring, til krysstabeller. Ved studiets oppstart ble også studentene bedt om å svare på lignende variabler. Det har vært et frafall på 12 studenter siden den gang. Tabell 6.36 og 6.37 oppsummerer studentens overordna situasjon etter ett år.

1. Har dette året i Dalu2003 svart til forventningene dine? (Skriv det tallet som er mest i samsvar med dine erfaringer.) 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Forventninger		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	5	15,2	15,2
	Bra	25	75,8	75,8
	Dårlig	3	9,1	9,1
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.36 Forventninger

2. Har dette året som lærerstudent vært i samsvar med ønskene dine for en meningsfull livssituasjon: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

Meningsfull		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meget bra	9	27,3	27,3
	Bra	22	66,7	66,7
	Dårlig	2	6,1	6,1
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.37 Meningsfull

38. Kjønn; 1. Kvinne, 2. Mann

Kjønn		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Kvinne	30	90,9	90,9
	Mann	3	9,1	9,1
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.38 Kjønn

39. Alder:

Descriptive Statistics Alder					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Alder	33	22	48	32,24	6,915
Valid N (listwise)	33				

Tabell 6.39 Alder

40. Jeg har barn; Ja, Nei

Har barn		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ja	30	90,9	90,9
	Nei	3	9,1	9,1
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.40 Barn

41. Jeg hadde lærererfaring (minst et halvt år i som lærer i grunnskolen) før jeg begynte på lærerutdanning; Ja, Nei

Lærer erfaring		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ja	12	36,4	36,4
	Nei	21	63,6	63,6
	Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.41 Lærer erfaring

42. Jeg ble tatt opp på grunnlag av 1. Generell studiekompetanse, 2. Realkompetanse (yrkeserfaring):

Grunnlag for opptak	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Studiekompetanse	28	84,8	84,8
Realkompetanse	5	15,2	15,2
Total	33	100,0	100,0

Tabell 6.42 Opptak

De to første tabellene viser at de fleste studentene synes studieåret har svart til forventningene (81%) og at de er fornøyd med situasjonen sin (84%). Her er det viktig å være oppmerksom på at 12 studenter har sluttet. Bare 3 studenter er menn (9,1%). 3 menn – halvparten, har sluttet i løpet av studieåret. Alderen varierer fra 22 til 48 med et gjennomsnitt på 32 år. Alle, med unntak av tre studenter (9,1%), har barn, og er i en studiesituasjon med familieforpliktelser. 63,6% av studentene har ikke erfaring som lærer – slik spørsmålet definerer det. 15,2% av studentene oppgir at de er tatt opp på realkompetanse.

8.9 Lærererfaring som grunnlag for krysstabeller

Tabell 6.42 viser hvor mange av studentene som har den beskrevne lærererfaringen. 12 (36%) av studentene sier de har lærererfaring, og 21 (64%) sier at de ikke har slik erfaring. Det kan være av interesse å få en forståelse av i hvilken grad dette forholdet – Tabell 6.41, har betydning for studentene i forhold til andre utvalgte variabler. Disse utvalgte variablene er knyttet til former for praksis. Disse indikatorene blir presentert som Tabell 6.13 Informasjon om praksis, Tabell 6.16 Moodles betydning for praksis, Tabell 6.24 Opplæringsbok i praksis og Tabell 6.34 Læringsarenaer. Indikator for lærererfarings formuleres slik: ”41. Jeg hadde lærererfaring (minst et halvt år i som lærer i grunnskolen) før jeg begynte på lærerutdanning; Ja, Nei” Formuleringene for den kryssede indikatoren refereres før hver tabell.

14. Informasjon om praksis har vært: 1. Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig

Lærererfaring * Informasjon om praksis Crosstabulation		Informasjon om praksis				Total
		Meget bra	Bra	Dårlig	Svært dårlig	
Lærererfaring	Ja	Count 4	5	3	12	
		% within 33,3%	41,7%	25,0%	100,0%	
Lærererfaring	Nei	Count 1	9	2	21	
		% within 4,8%	42,9%	9,5%	100,0%	
Total	Lærererfaring	Count 1	13	5	33	
		% within 3,0%	39,4%	15,2%	100,0%	

Tabell 6.43 Informasjon om praksis etter lærererfaring

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,957	3	,581
Likelihood Ratio	2,234	3	,525
Linear-by-Linear Association	1,535	1	,215
N of Valid Cases	33		

a 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.

17. I forhold til praksis i basisskolen har informasjon og fagoppgaver på Moodle vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig

Lærererfaring * Moodles betydning i praksis Crosstabulation						
		Moodles betydning i praksis			Total	
		Bra	Dårlig	Svært dårlig		
Lærererfaring	Ja	Count	4	8	12	
		% within Lærererfaring	33,3%	66,7%	100,0%	
Lærererfaring	Nei	Count	11	8	1	20
		% within Lærererfaring	55,0%	40,0%	5,0%	100,0%
Total		Count	15	16	1	32
		% within Lærererfaring	46,9%	50,0%	3,1%	100,0%

Tabell 6.44 Moodles betydning for praksis etter lærererfaring

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,418	2	,299
Likelihood Ratio	2,762	2	,251
Linear-by-Linear Association	,654	1	,419
N of Valid Cases	32		

a 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

25. Opplæringsboka har betydning for hvordan jeg legger opp praksis: 1. Stor betydning, 2. Litt betydning, 3. Ingen betydning

Lærererfaring		Opplæringsbok i praksis			Total	
		Opplæringsbok i praksis				
		Stor betydning	Litt betydning	Ingen betydning		
Lærererfaring	Ja	Count	3	7	2	12
		% within Lærererfaring	25,0%	58,3%	16,7%	100,0%
	Nei	Count	11	8	2	21
		% within Lærererfaring	52,4%	38,1%	9,5%	100,0%
Total		Count	14	15	4	33
		% within Lærererfaring	42,4%	45,5%	12,1%	100,0%

Tabell 6.45 Opplæringsboks betydning for praksis etter lærererfaring

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,359	2	,307
Likelihood Ratio	2,441	2	,295
Linear-by-Linear Association	1,946	1	,163
N of Valid Cases	33		

a 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45.

36. Du har hatt tre læringsarenaer for å utvikle lærerkompetanse: 1 Samlinger, 2. Praksis i basiskolen, 3. Moodle og Internett. Hvilken læringsarenaene har hatt størst betydning for deg i forhold til utviklingen av din lærerkompetanse.

Lærererfaring		Læringsarenaer for kompetanse		Total	
		Samlinger	Praksis		
Lærererfaring	Ja	Count	2	10	12
		% within Lærererfaring	16,7%	83,3%	100,0%
	Nei	Count	5	16	21
		% within Lærererfaring	23,8%	76,2%	100,0%
Total		Count	7	26	33
		% within Lærererfaring	21,2%	78,8%	100,0%

Tabell 6.46 Læringsarenaer etter lærererfaring

I tabellene 6.43, 6.44 og 6.45 er det en markant forskjell mellom studenter med lærererfaring og studenter uten lærererfaring.

I tabell 6.43 hvor studentene vurderer informasjon om praksis, sier 4 (33%) av 12 studenter at informasjonen er Bra, 5 (42%) svarer Dårlig og 3 (25%) svarer Svært dårlig. De samme tallene for studenter uten lærererfaring er 1 (5%) student svarer Meget bra, 9 (43%) studenter svarer bra, 9 (43%) studenter svarer Dårlig og 2 (10%) studenter svarer Svært dårlig.

Tabell 6.44 beskriver studentenes vurdering av Moodle som verktøy for informasjon og oppgaver retta mot praksis. Majoriteten av studentene med lærererfaring 67%, er misfornøyd, mens majoriteten av studenter uten erfaring 55% er fornøyd.

Tabell 6.45 beskriver studentenes vurdering av opplæringsbokas betydning for å strukturere arbeid i praksis. 25% av studentene med lærererfaring er svarer Bra, mens en majoritet -52%, av studentene uten lærererfaring svarer Bra om dette forholdet.

Tabell 6.45 referer studentenes vurdering av læringsarenaer. Her er det sammenfall mellom de to gruppene – begge gruppene, 86% av studentene med lærererfaring og 73% av de uten, mener praksis er den viktigste læringsarenaen i forhold til læreryrket.

På Tabell 6.43, 6.44 og 6.45 er det utført en Khikvadrattest, for å se om forskjellene mellom kategoriene er signifikant. P-verdien for disse tabellene er henholdsvis ,581, ,299 og ,307. Ingen av disse verdiene peker på en signifikant forskjell mellom kategoriene in tabellene. Tallene kan allikevel være av interesse i denne sammenhengen. Khikvadrattesten kan knyttes til statistisk validitet.

9. KOMMENTAR TIL UNDERSØKELSENS VALIDITET

9.1 Innledning

Jeg ønsker her å gi enkelte vurderinger av validitet i denne kvantitative undersøkelsen. Det jeg spesielt vektlegger er begrepsvaliditet. Dette for å synliggjøre mulige svakheter og styrker i arbeidet med analysa og helheten i undersøkelsen.

9.2 Sentrale emner i undersøkelsen

Respondentenes fortellinger sammen med de aktivitetsteoretiske ramma, legger grunnlag for ulike emner i den kvantitative undersøkelsen. Innen hvert emne er det utvikla spørsmål som studentene skal ta standpunkt til. Disse indikatorene er av selvstendig interesse. Men de kan også være et bindeledd mellom studentenes erfaringer og enkelte sider ved overordnede emner. Indikatorene bør belyse emnene helhetlig ut fra respondentenes utsagn og det teoretiske grunnlaget.

I dette avsnittet oppsummerer jeg kort respondentenes vurderinger av sentrale emner i den kvalitative undersøkelsen. Jeg gjengir her også innholdet og spørsmålsnummeret i det kvantitative spørreskjemaet. Det kan knyttes til emnene fra den kvalitative undersøkelsen. Spørsmålene det refereres til finnes i kapitlene Presentasjonen av data sammen med tabeller for studentenes svar. Spørreskjemaet som ble benyttet ligger som vedlegg. Oversikten over emner og indikatorer er med for lettere kunne vurdere beskrivelsene av validitet som følger.

9.3 Forholdet mellom praksis og samlinger

Respondentene forteller om læring på samling og i praksis. I forhold til respondentenes fortellinger er læring på samling knytta til utvikling av bredt faglig repertoar, styrka fagspråk, yrkesforståelse og forståelse av enkeltelevers situasjon. Undervisning på samling vektlegges faglige og didaktiske opplegg. Respondenter har erfart bruk av gruppearbeid og konkreterets betydning for egen læring på samling. Denne erfaringen har betydning for studentenes bruk av grupper og konkreter i egen undervisning i praksis. Samlingene påvirker praksis. Studentenes erfaring fra praksis kan knyttes til utvikling av et arbeidsspråk i forholdet mellom lærer – enkeltelev og lærer – klasse. Respondentene utsagn og observasjoner fra samling beskriver hvordan erfaringene fra praksis endrer samlinger. Studentenes behov for å utvikle og reflektere over sine erfaringer fra praksis blir ivaretatt i basisgrupper og i annet samvær på samling. Studentene stiller krav om at disse erfaringene også skal være grunnlag for undervisning i plenum på tredje og fjerde samling.

Studentene svarer på spørsmålene i skjemaet ut fra sine erfaringer skoleåret 03/04. Studentenes svar belyser viktige utviklingstrekk i forhold til læring på og mellom læringsarenaene. Spørreskjemaet er inndelt i spørsmål om samling, praksis, Moodle/Internett og andre emner. Spørsmål 3 tar opp om studentene er fornøyd med undervisningen på samling. Spørsmål 4 (S. 4) spør i hvilken grad samlingene tar opp tema som er viktig for praksis. Skjemaet spør (S. 7) også om hvilket fag som har hatt størst betydning for framtidig arbeid som lærer. Skjemaet spør om (S. 9) relevansen av Høgskolens undervisning i forhold til praksis i basisskolen og om hvilket fag som

har størst betydning for praksis (S. 13). Disse to spørsmålene kan sees i sammenheng med spørsmål 4 og 7. Spørsmål 13 spør om i hvilken grad praksis har betydning for utbytte av undervisningen.

9.4 Moodle og Internett

Respondentene oppsummerer Moodle som 1) et viktig informasjonsverktøy, men peker på svakheter i Moodle som 2) fellesskap for kunnskapsutvikling. Lærerne og undervisningen har satt 3) fokus på produkt og i mindre grad på prosess. Respondentene forteller også om 4) hvordan gruppeprosesser og forhandlinger blir erstattet med individuelle hovedansvarsfunksjoner (redaktør/sekretær). I modellen for POLstudiet skal Internett og Moodle 5) bidra til kunnskapsbygging både i praksis og på og mellom samlinger.

Den kvantitative undersøkelsen belyser sider ved studentenes Internett bruk.

1) Spørsmål 15 er: "Informasjon på Moodle om studiet har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig". Her oppsummerer studentene sin erfaring med Moodle som informasjonsverktøy. Når studentene blir bedt om å vurdere (S. 16) undervisningsoppleggene som lærerne legger ut på Moodle, er det i hovedsak knytta til den informasjonen og metainformasjonen som Moodle formidler. Spørsmål 18 er: "Samarbeidet på nett har funger: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig". Her vil studentene kunne oppfatte spørsmålet som dekkende både i forhold til samarbeid om informasjonsprosesser og i forhold til kunnskapsbygging. Dette spørsmålet kan også sees i sammenheng med spørsmål 30 "Samarbeid om felles mappeoppgaver er: 1. Meget bra, Bra, 3 Dårlig, 4 Svært dårlig"

2) Når studenten vurderer (S 20) hjelp fra de andre i gruppa for å løse problemer og oppgaver, vil det kunne bety ferdighetsproblemer knytta til Internett og Moodle samt støtte fra fellesskapet til den kunnskapsbyggingen som undervisningsoppgaver forutsetter. Altså et svar som kan ha betydning for forståelse av kunnskapsutvikling knytta til Moodle. Spørsmål 21 er slik: "Jeg synes veiledning på nett fra lærerne er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig". Dette kan være med å belyse kunnskapsutvikling i forhold til lærerne veiledning og støtte.

3) Dette spørsmålet (S 21) kan også bidra til forståelse overfor pkt. 3. - fokus på produkt og prosess. Hvis studentene klart sier de er fornøyd eller misfornøyd med veiledningen fra lærere, er det rimelig å forstå det som om begge prosessene blir vurdert. Det samme er tilfelle med spørsmål 31: "Jeg synes veiledning fra lærerne på mappeoppgaver har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig". Dette er en vurdering av både produkt og prosess. Mappeoppgavene er ofte omfattende og forutsetter mer enn reproduksjon av informasjon. En kunnskapsbyggende prosess er nødvendig, for at mappebesvarelser skal bli vurdert som vellykka. Studentenes svar vil kunne avspeile vurderinger av pkt. 2) – Moodle som fellesskap for kunnskapsutvikling..

4) Undersøkelsen har et spørsmål (19) hvor studentene blir bedt om å fortelle om bruk av " ... en hovedansvarlig i arbeidet med felles besvarelser på Internett: 1. alltid, 2. av og til, 3. aldri". Dette kan bidra til å forstå omfanget av bruk hovedansvarlig i kunnskapsprosesser. Et stort omfang av redaktørfunksjonen kan ha betydning for om fellesprosesser blir erstatta med individuelle prosesser. Men det vil ikke være mulig å si

at et lavt omfang av redaktørfunksjonen betyr at fellesskaps prosesser dominerer. Det er andre individuelle prosesser som kan tre inn. Men det er rimelig å oppfatte et stort omfang av bruk av hovedansvarlig som en svekkelse av Moodle som fellesskap for kunnskapsbygging.

5) Internett og Moodle som bidragsyter til kunnskapsbygging både i praksis og på og mellom samlinger belyses i spørsmål 16: ”De faglige undervisningsoppleggene på Moodle har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig”. De faglige undervisningsoppleggene er først og fremst bidrag til for- og etterarbeid i forhold til samlingene. Hvis studentene er fornøyd bør det oppfattes som at oppleggene på Moodle har bidratt til informasjon og kunnskap som kan nyttiggjøres på samling. Spørsmål 17 er knytta til praksis: ”I forhold til praksis i basisskolen har informasjon og fagoppgaver på Moodle vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig” Studentenes svar kan si noe om erfaringene av Moodle og Internett som bidragsytere til praksis.

9.5 Andre emner i undersøkelsen

Modellen for POLutdanningen introduserer en *opplæringsbok* som et grenseobjekt mellom samlinger og praksis. Respondentene forteller om hvordan dette artefaktet strukturerer studentenes arbeid i praksis. Men opplæringsboka er i mindre grad et gjensidig forhandla objekt mellom student og øvingslærer. Undersøkelsesskjemaet spør om studentens erfaringer med opplæringsbok fra spørsmål 23 til 27.

I intervjuene forteller respondentene om erfaringene med *basiskolen* og den nye og utvida formen for praksis. Spørreundersøkelsen tar opp studentenes erfaring med basisskole og praksis i spørsmålene 7, 8, 11 og 12 .

Et viktig fellesskap for studentene har vært *basisgruppene*. Arbeidet i basisgrupper har vært knytta til spenninger, og i enkelte grupper har samarbeidet vært konfliktfylt. Spørreundersøkelsen tar opp erfaringene fra basisgruppene i spørsmål 5, 20, 29, og 30.

Informasjon i forhold til undervisningens innhold er en viktig del av kunnskapsutviklingen i dette prosjektet. Informasjon om mål, framdrift og organisering blir i denne analysen beskrevet som *metainformasjon*. Spørsmålene til studentene benytter begrepet informasjon i samsvar med hverdagspråket. Undersøkelsen stiller spørsmål om metainformasjon i forhold til de nevnete emnene i spørsmålene 6, 14, 15, 27 og 32.

Undersøkelsen spør om studentenes *bakgrunn* (S. 38 – 42). Bare spørsmål 41 om bakgrunn blir fulgt opp og kobla til andre indikatorer i form av krysstabeller. Spørsmålet er: ”Jeg hadde lærererfaring (minst et halvt år i som lærer i grunnskolen) før jeg begynte på lærerutdanning; Ja, Nei:”

Undersøkelsen stiller også spørsmål om utvikling av *lærerkompetanse* (S. 33 – 37). Rammeplanen for lærerutdanning (UFD, 2003) stiller kompetansekrav til studentene. Kravene er faglig-, sosial-, endrings- og utviklings-, etisk og didaktisk-kompetanse. Spørsmålene kan sees i sammenheng med andre tema i analysen.

Spørsmål 1, 2 og 37 skal reflektere studentenes *helhetsvurderinger* av studiet og sin egen situasjon.

Spørsmål 43 er et spørsmål som ber studentene gi en *kvalitativ beskrivelse* av hva som har vært bra og dårlig dette studieåret. Studentenes svar på dette spørsmålet blir ikke berørt i denne analysen.

9.6 Utvikling av undersøkelsen

Det er vanlig i følge Lund (2002, p. 88) å utvikle en kvantitativ undersøkelse i fem faser. Disse er:

1. *Et forskningsproblem knyttes til et generelt formål og ei teoretisk ramme.* I dette tilfellet er det utvikla et design for en kvalitativ undersøkelse som har ei aktivitetsteoretisk ramme. Formålet er å utvikle en forståelse av hvordan sentrale aktivitetsteoretiske føringer kan anvendes for å forstå Praksisorientert lærerutdanning og en overordna forståelse for hvordan lærerstudenter lærer på ulike læringsarenaer. I den kvalitative undersøkelsen er forskningsproblemet formulert som: Hvordan utvikler POLstudentene kunnskap på og mellom tre læringsarenaer: samlinger, praksis og Internett/Moodle? I den kvalitative undersøkelsen er det etablert undersøkelsesenheter, plan for progresjon og begrepsapparat for undersøkelsen i samsvar med forskningsspørsmålet og den teoretiske ramma. Knytta til dette arbeidet skal det også utvikles en evalueringsrapport av prosjektet for HiNesna. Det generelle formålet for denne evalueringsrapporten er å øke forståelsen for studentenes læring på og mellom ulike læringsarenaer, og å kunne fortelle partene i prosjektet hva som har funka bra og hva som har funka dårlig. I rapporten er det utvikla en kvalitativ analyse i samsvar med dette formålet. Den kvantitative undersøkelsen vil være en del av evalueringsrapporten. Den bygger på den samme forskningsramma som den kvalitative undersøkelsen. I utviklingen av den kvantitative undersøkelsen vektlegges intervju med respondentene samt den teoretiske ramma. Forskningsspørsmålet for den kvantitative undersøkelsen er: I hvilken grad er POLstudentene fornøyd med utvikling av kunnskap på og mellom tre læringsarenaer: samlinger, praksis og Internett/Moodle. Hvis det viser seg at den kvantitative undersøkelsen er relevant for doktoravhandlingen, vil jeg henvise til den som del av evalueringsrapporten til HiNesna.

2. *Valg av forskningsdesign.* For doktorgradsprosjektet er det valgt et kvalitativt design bygd på aktivitetsteori og føringer fra Kvale(1996) og Maxwell(1996). Hoveddelen av evalueringsrapporten har samme design. Denne kvantitative undersøkelsen tar opp problemstillinger som er løfta fram av respondentene i intervju og har da også sin bakgrunn i designet for en kvalitativ undersøkelse. Variablene som er valgt avspeiler emnene som er beskrevet i avsnittet foran og formulert som spørsmål i spørreskjemaet (vedlegg 1). En rekke forskere (Engstrøm 1987, Yin, 1994, Maxwell 1996) ser positivt på å blande kvantitative og kvalitative undersøkelser. Holme og Solvang (1996, p. 81) peker på en rekke fordeler ved å kombinere metoder. Med bakgrunn i T.D. Jick (1979) fokuseres følgende forhold. Gyldigheten til metoden kan bli testet. Samsvar mellom kvantitative og kvalitative data og samme fenomen tyder på at innsamlet data er gyldige. Dette kan styrke tilliten til analyseresultatet. Når det motsatte forholdet inntreier – analyseresultatet spriker, er det grunn til å vurdere nye tolkninger eller tilnærminger. Slike resultat kan også fortelle noe om den enkelte metodes egnethet i forhold til det undersøkte fenomenet. Sigmund Grønmo (1992)

skisserer fire strategier for å kombinere kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative undersøkelser kan følge opp kvalitative undersøkelser. Kvalitative undersøkelser kan følge opp kvantitative undersøkelser. Felles utnytting av både kvantitative og kvalitative tilnærming i forhold til både innsamling og analyse av data. Kvantitativ bruk av kvalitative data hvor det skjer opptelling innen det kvalitative materialet.

Denne kvantitative undersøkelsen er det naturlig å se som et eksempel på det første beskrevne forholdet – en kvantitativ undersøkelse følger opp en kvalitativ undersøkelse. Holme og Solvang (1996, p. 82) beskriver dette metodedesignet som en kvalitativ forberedelse eller forundersøkelse til den kvantitative undersøkelsen.

Å gjøre bruk av en kvalitativ tilnærming til problemet før en tar fatt på hovedundersøkelsen, kan gi oss en innsikt som gjør oss i stand til både være mer eksplisitte i problemformulering og opplegg, og å være tryggere på at det opplegget en har valgt, treffer.

I dette tilfellet er den kvalitative undersøkelsen en hoveddel av designet med sjølstendig analyse av data. Til tross for det vil de kvalitative resultatene kunne benyttes i samsvar med overstående sitat. I denne undersøkelsen er kvalitative utsagn fra seks respondenter lagt til grunn for de emnene som her blir undersøkt.

3. *Måling og data.* Selv målingen blei gjennomført først time første dag av siste samling første år for POLstudentene. Undersøkelsen blei gjennomført i form av et spørreskjema på slutte av timen etter at informasjon var gitt om en rekke organisatoriske forhold. Det blei fra meg understreket at det var frivillig å svare, og at skjemaene behandles anonymt. Studentene hadde god tid til å besvare undersøkelsen. Undersøkelsen leveres ved at den legges på katetret samtidig som studentene forlater klasserommet. Alle 33 studentene besvarte skjemaet. Ved oppstart av skoleåret var det 46 studenter i klassen. Hvorfor tolv studenter har sluttet er det begrenset materiale om.

4. *Statistisk analyse, resultater og konklusjoner.* De innsamlede dataen blir her presentert som eget kapittel. Alle svarene til studentene presenteres, selv om enkelte spørsmål viser seg mindre relevante for analysen. Selve dataanalysen utvikles i neste kapittel. Her er hovedvekt av dataanalysen rettet mot studentvurderinger som er sentrale i forhold til emnene som er beskrevet.

5. *Sammenfattende konklusjon og diskusjon.* Jeg ser dette kurspaperets vurderinger av undersøkelsen og undersøkelsens begrepsvaliditet som en form for diskusjon og sammenfattende konklusjon.

9.7 Validitet

Begrepet validitet blir brukt og knytta til den beskrevne undersøkelsen. I følge Lund (2002, p. 104) så er det slutningene og ikke undersøkelsen som skal knyttes til validitet. Med bakgrunn i Cook og Campbell (1979) beskriver Lund (2002, p. 105) fire kvalitetskrav som han knytter til validitet. Dette er *statistisk validitet*, *indre validitet*, *ytere validitet* og *begrepsvaliditet*. For hver av disse validitetstypene skisseres mulige feilfaktorer. Disse blir kalt *trusler*. Lund (ibid.) formulerer kort hva som legges i de forskjellige validitetsbegrepene. Statistisk validitet knyttes til forholdet mellom uavhengige og avhengige variabler. I analysekapitlet vurderes et eksempel på statistisk validitet ved hjelp av en test med Khi-kvadrat. Indre validitet

knyttet til årsakssammenheng eller kausalitet. Ytre validitet vurderes ut fra kvaliteten på generaliseringer til og over relevante individer, situasjoner og tider. God begrepsvaliditet vil si at avhengige og uavhengige variabler måler de relevante begreper i forskningsproblemet. Det som blir utdypet videre er knytta til begrepsoperasjonalisering og begrepsvaliditet.

9.8 Begrepsoperasjonalisering

Kleven (2002, p. 142) beskriver begrepsvaliditet som i hvilken grad de ”målene” som brukes i undersøkelsen virkelig er representative indikatorer for innholdet i begrepene. Dette blir knyttet til i hvilken grad en begrepsoperasjonalisering er vellykket. I denne sammenhengen vil ordet måling være dekkende for begrepsoperasjonalisering.

Begrepsoperasjonalisering innebærer et kvantitativt og et kvalitativt problem. Det kvantitative problemet begrenser seg til i hvilken grad skalaer ved målinger er korrekt i forhold til det fenomenet det skal måle. Det kvalitative problemet blir beskrevet som et prinsipielt hovedproblem. Det er knytta til at det som skal måles, ikke er målbart. Begreper som angst, trivsel, intelligens o.l. er abstrakte og ikke observerbare og dermed prinsipielt heller ikke målbare. I stedet måles observerbare indikatorer i forhold til det som ikke er observerbart. Å måle observerbare indikatorer i forhold til abstrakte begreper vil si å operasjonalisere begreper. Resultatene fra en empirisk undersøkelse er direkte knytta til de operasjonelle begrepene. Hvorvidt de operasjonelle begrepene er gyldig for de abstrakte eller teoretiske begrepene har med slutningenes validitet å gjøre. Grad av samsvar mellom teoretisk begrep og operasjonalisert begrep – det vil si observerbare indikatorer, er begrepsvaliditet.

Måling vil si å tilordne kvantitative skalaer til personer eller fenomener. Slike skalaer kan være nominale, ordinale og ha et intervallskalanivå. Min undersøkelse benytter alle tre skalaene. Hovedvekten av indikatorer er tilordnet en ordinal skala hvor begrepene Meget bra, Bra, Dårlig og Svært dårlig er tilordnet tallene 1 til 4 i en stigende grad. 1 vil si mest fornøyd, 4 er mest misfornøyd. Det er mulig å si at tallene 1 (Meget bra) og 2 (Bra) representerer studentenes fornøydhet, og 3 (Dårlig) og 4 (Svært dårlig) misfornøydhet med forholdet en indikator måler.

I pedagogisk forskning er det vanlig å utvikle empiriske data ved forskjellige varianter av å se og å spørre - skriftlig eller muntlig. Metodisk kan dette beskrives som observasjoner, intervju eller spørreskjema. I min kvalitative undersøkelse har jeg benyttet både observasjoner og intervju. Intervjudataene sammen med den teoretiske ramma har gitt grunnlag for å formulere emner som ligger til grunn for det strukturerte spørreskjemaet som benyttes i den kvantitative undersøkelsen. Innen de ulike emnene er det operasjonalisert begreper som skal indikere en sammenheng med de kvalitative og teoretisk befesta emnene. I denne undersøkelsen er begrepene frittstående. Hver indikator har sin spesielle knytting til et begrep innen emnet. Det er ikke grunnlag for å utvikle en sumskåre som indikator for et emne. Hver indikator vil bli behandla som en variabel. Det gir grunnlag for en univariat analyse. I ett tilfelle blir det utvikla en bivariat analyse i form av krysstabeller.

Kleven (2002, p. 150) beskriver begrepsvaliditet slik: ”Med begrepsvaliditet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi

lykkes med å operasjonalisere det”. Definisjonen uttrykker sammenhengen mellom begrep og måling. Det innebærer at feilkilder i datainnsamlingen reduserer begrepsvaliditeten. Truslene mot begrepsvaliditet kan deles i to hovedgrupper: tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil jevner seg ut i forhold til store mengder eller større tidsforløp. Reliabilitet i slutninger er et spørsmål om tilfeldige målingsfeil.

Systematiske målingsfeil jevner seg ikke ut. De påvirker målingen i samme retning ved gjentatte målinger i det lange løp. Kleven (2002, p. 152) sier det slik:

De systematiske feilene består altså dels i at vi får et mer eller mindre skjevt bilde av det begrepet vi skal måle fordi vi ikke får med oss fylde i begrepet, og dels i at det sniker seg inn noe som ikke hører til begrepet i det hele tatt.

Best mulig validitet oppnåes ved å redusere de systematiske og de usystematiske feilene mest mulig.

9.9 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet kan deles i to. Når et måleresultat kan knyttes til et framtidig samsvar med et måleresultat, kalles det kriterievaliditet. Kriterievaliditet benyttes for å forutsi sammenhenger i framtida. Den andre formen for validitet som begrepsvaliditet kan deles i, er innholdsvaliditet. Innholdsvaliditet vil si at målingen er i samsvar med det måleresultatet skal benyttes til. Denne undersøkelse er ikke knytta til en framtidig situasjon, men skal indikere en sammenheng mellom studentenes svar og de emnene som står sentralt i undersøkelsen. Kleven (2002, p. 173) sier : ”... en måling har høy innholdsvaliditet dersom måleinstrumentet dekker et representativt utvalg av det atferdsområdet som skal måles”, Han utvikler dette videre slik(p. 174):

Innholdsvaliditet kan normalt ikke angis gjennom et tallmessig uttrykk. Den vurderes på rasjonalt grunnlag gjennom at en forsøker å vurdere skjønnsmessig samsvaret mellom universet av mulige oppgaver og det konkrete utvalg av oppgaver som er brukt.

I min undersøkelse vil dette fortelle om spørsmålene er representative for de emnene som skal belyses. I forbindelse med spørsmål 18 er det et ønske å belyse om studentene er fornøyd med samarbeid på nett. Derfor stilles spørsmålet slik: ”18. Samarbeidet på nett har fungert: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig”. I dette tilfellet er det et stort samsvar mellom hva det er et ønske om å belyse og indikatoren som er valgt. Instrumentet har en høy innholdsvaliditet. Men hvis vi sier at vi ønsker i tillegg å forstå om studentene er fornøyd med Moodle, så må vi benytte flere indikatorer. Oppgavene Moodle skal ivareta er flere enn studentsamarbeid. På grunnlag av teoretiske føringer og respondentenes uttalelser, må Moodle ivareta følgende oppgaver:

- Moodle bør være et tjenelig informasjonsverktøy før og etter samling.
- Moodle bør være egna til kunnskapsbygging.
- Kunnskapsbygging forutsetter flere egenskaper som det her er indikatorer på - studentsamarbeid, forhandlinger og lærerveiledning.
- Informasjons og kunnskapsprosesser i Moodle bør kunne knyttes til praksis.
- Moodle bør være et bindeledd mellom praksis og samlinger.

Studentene må si sin mening om alle disse indikatorene i spørreskjemaet. Det vil si at skjemaet må innholde alle de spørsmålene/indikatorene som er beskrevet i avsnittet

Moodle og Internett side. Spørsmålet i forhold til innholdsvaliditet er om de formulerte spørsmålene er tilstrekkelig for å beskrive emnet det skal indikere.

Begrepsvaliditet beskrives som grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og slik det er operasjonalisert. En undersøkelse av begrepsvaliditet kan deles i to. Første del vil være en rasjonell vurdering av indikatorene. Andre del vil være en empirisk vurdering. Den første delen kan innledes med en vurdering av innholdsvaliditet slik det er beskrevet over. Første del av en vurdering av begrepsvaliditet er altså en rasjonell vurdering av innholdsvaliditet. Mangler vesentlige indikatorer i beskrivelsen av det teoretiske begrepet/emnet? Slik det framstår i denne undersøkelsen kan innholdsvaliditeten være høy. Så følger en rasjonell vurdering om det er irrelevante elementer i undersøkelsen. Forteller noen av indikatorene i hovedsak om andre emner enn det som er ønskelig. I forhold til Moodle og Internett kan det være tilfelle. I noen tilfeller vil en indikator kunne være med å belyse flere emner uten at begrepsvaliditeten svekkes. Dette er tilfelle med spørsmål ”30. Samarbeid om felles mappeoppgaver er. 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig” Her spørres det både om studentenes tilfredshet med samarbeid og med mappevurdering. Når dette spørsmålet knyttes til spørsmål 18 som spør om studentenes tilfredshet med samarbeid på nett, ser vi i tabellene 6.17 og 6.27 et markant sammenfall. Dette henger sammen med at arbeid med mappevurdering forutsetter samarbeid på nett. Sterk korrelasjon innen samme delområde – sterkere enn i forhold til andre delområder, tyder på sterk begrepsvaliditet (Ibid. P. 177). Som et eksempel på svak begrepsvaliditet ut fra irrelevante elementer kan være tolkingen av tabellene 6.20 og 6.28. Spørsmål ”21. Jeg synes veiledning på nett fra lærerne er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig” knyttes til til spørsmål ”31. Jeg synes veiledning fra lærerne på mappeoppgaver har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig”. Det er svak korrelasjon mellom studentenes erfaring gjengitt i de to tabellene. Dette henger sammen med at spørsmål 21 har irrelevante elementer med seg. Det er knytta til lærernes svar og veiledning på spørsmål. Når spørsmål 21 vurderes i forhold til spørsmål 31 – lærerens veiledning av mappeoppgaver, blir den svekka begrepsvaliditeten synlig. Svak korrelasjon gir svak begrepsvaliditet. I dette tilfellet synliggjøres dette i forhold til en rasjonell vurdering av irrasjonelle elementer. Dette har også betydning for en empirisk vurdering. En empirisk indre vurdering vil vurdere konsistens. Dette vil kunne være den neste delen av en undersøkelse for å vurdere begrepsvaliditet.

10. ØVINGSLÆRERE OG OPPLÆRINGSBOKA

10.1 Innledning

En svakhet i arbeidet med å realisere modellen for POLstudiet er den begrensa kontakten mellom HiNesna og basisskolene. Studentene og basisskolene opplevde organisatoriske problemer i arbeidet med å etablere basisskolene. Utviklingen av et samspill over Intenett og Moodle er nesteten fraværende. I andre semester har de fleste basisskolene har fått besøk fra HiNesna av lærere eller studieansvarlig. Besøkene er rapportert i form av en rapport bygget på en mal. Utvalgte øvingslærere fra en skole var med å utvikla opplæringsboka før studiet startet opp. En utvalgt representant for øvingslærere var med i prosjektgruppa som utvikla modellen for Dalu2003. På slutten av studieåret arrangerte HiNesna kontaktmøter for lærere ved øvingsskoler. I alt var det fire slike møter. Representanter/lærere fra 64 øvingsskoler møtte. Til sammen møtte 13 øvingslærere fra Dalu2003. I den forbindelsen delt studieleder ut et spørreskjema til lærerne. Spørreskjemaet var laget av meg. 11 av lærerne fra Dalu2003 har besvart spørreskjemaet. Skjemaet har 6 spørsmål om opplæringsboka til lærerne fra Dalu2003. Den muntlige tilbakemeldingen fra lærerne på møtene var positiv i forhold den POLstudiet.

10.2 Presentasjon

Spørsmål 1

Jeg har kvitert ut målsettinger i opplæringsboka for studenter. Ja_, Nei_
Alle med unntak av en øvingslærer bekrefter at de har tatt i bruk opplæringsboka ved å kvitere ut målsettinger.

Spørsmål 2

Jeg har diskutert opplæringsboka med studentene. Ja_, Nei_, Delvis_
Her svarer alle Ja med unntak av en som sier Delvis.

Spørsmål 3

Jeg har benyttet opplæringsboka for å planlegge praksisperioder. Ja_, Nei_, Delvis_
Slik fordeler svarene seg:

Tabell 1. Opplæringsbok for planlegging

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	"Ja"	2	18,2	18,2
	"Nei"	6	54,5	54,5
	"Delvis"	3	27,3	27,3
	Total	11	100,0	100,0

Spørsmål 4

Jeg har sammen med studenten(e) planlagt praksisperioder i forhold til mål i opplæringsboka. Ja_, Nei_, Delvis_
Svarene fordeler seg slik:

Tabell 2. Planlegging med opplæringsbok og studenter

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	"Ja"	3	27,3	27,3
	"Nei"	5	45,5	45,5
	"Delvis"	3	27,3	27,3
	Total	11	100,0	100,0

Spørsmål 5

Jeg synes det er vanskelig å kvitere for mål i opplæringsboka.

Svært enig_, Enig_, Uenig_, Svært uenig_

To øvingslærere sier seg enig i denne påstanden og åtte er uenig. En er svært uenig.

Spørsmål 6

Jeg synes opplæringsboka har styrket studentenes praksis,

Svært enig_, Enig_, Uenig_, Svært uenig_

Her svarer alle øvingslærerne seg enig (7) eller svært enig (3) i denne uttalelsen. En svarer ikke.

10.3 Kommentar

Det er uklart hvor mange øvingslærere som er involvert i Dalu2003. På dette tidspunktet er det 32 POLstudenter. Antallet øvingslærere er sannsynligvis større enn antallet POLstudenter. Av disse øvingslærere møter 13 til konferanse, og 11 av disse besvarer skjemaet. Det sier seg selv at dette ikke er et representativt utvalg av øvingslærerne i Dalu2003. Når jeg likevel gjengir undersøkelsen til tross for svakhetene, er det fordi den grovt kan fortelle noe om holdningen til endringer i praksisen i den desentraliserte lærerutdanningen.

Alle øvingslærerne med unntak av en, har tatt boka i bruk ved å kvitere for målsettinger og diskutert den med studentene. Bare to lærer synes den er vanskelig å bruke i forhold til kviteringer av målsettinger. Alle øvingslærerne (en har ikke svart) synes opplæringsboka styrker praksis.

Tabell 1 og 2 er av interesse fordi de er med å bekrefte en tendens som blei synlig i den kvalitative og kvantitative undersøkelsen. Opplæringsboka blir liten grad benyttet som et styringsverktøy for praksis. To lærere sier de har benyttet opplæringsboka til å planlegge praksis – tre sier de har benyttet den delvis. Seks øvingslærere sier de ikke har benyttet den. Bruk av opplæringsboka i forhold til praksismålsettinger er i liten grad forhandlet mellom studenter og øvingslærere. Fem lærere sier de ikke har diskutert praksismål med studentene, tre sier de har diskutert og tre sier de delvis har diskutert.

Det er mulig å oppsummere en positiv holdning fra øvingslærerne til de endringene som opplæringsboka representerer.

11. KONKLUSJON

Rapport 2 beskriver Dalustudentenes første studieår med fokus på andre semester. Første del er en kvalitativ analyse – andre del er en kvantitativ analyse. Den kvalitative delen analyserer studentenes utvikling først og fremst på grunnlag av observasjoner og intervju. Fokus er læringsarenaene - praksis i øvingskoler, samlinger på campus, LMS systemer på Internett samt utvikling av kunnskap i og om lærerarbeid som delt objekt.

Undersøkelsen oppsummerer en vanskelig oppstart av praksis siden organiseringen av basisskoler var ny og omfattende. Når tredje semester begynner, er dette forholdet løst og studentene utvikler kunnskap om læreryrket i praksis. Denne rapporten identifiserer studentenes prosess fra periferi mot sosialt akseptert yrkesutøvelse. I enkelte tidligere former for praksis i Daluklasser er denne prosessen vanskelig å identifisere (Hegerholm 2000). POLmodellen vurderes som et fremskritt i forhold til studentenes læring. Opplæringsboka er med å styrke studentenes praksis. Den fungerer som et strukturerende og organiserende artefakt. Den er med å sikre viktige målsettinger i studentenes praksis. Men opplæringsboka er ikke utviklet som et felles forhandla grenseobjekt mellom studenter og øvingslærere. Studentene vektlegger praksis som sentral og grunnleggende i prosessen med å utvikle kunnskap i læreryrket.

Studentenes læring på samling kan knyttes til en faglig utvikling, refleksjon over praksis og en sosial utvikling. Det er et skille mellom informasjonsformidling og kunnskapsutvikling. Studenter knytter dette også til bruk av konkreter. Informasjonsformidling skjer i form av forelesninger og lærebøker. Studentene prioriterer fag som knytter metainformasjon tett til studentenes arbeid. Bruk av konkreter knyttes til faglige opplegg i grupper eller spesiell organisering i plenum. Studentene ser både egen og elevens kunnskapsutvikling som styrka ved hjelp av konkreter brukt i undervisningen. Blant studentene er det delte meninger om hvor vellykka organiseringa er av tilfeldig valgte basisgrupper. Arbeidsdeling og klarhet i regler og forventninger er styrka gjennom bruk av gruppekontrakter.

Internett har styrka studentenes læringsprosess ved å være et informasjonsverktøy. Lærerne ved studiet har kunnet utvikle undervisning mellom samlingene ved å legge ut informasjon og metainformasjon om sine fag. Studentene arbeider med lærerstyrte oppgaver mellom samlingene. De legger ut besvarelser ved hjelp av LMS og får veiledning fra lærere. Studenter har opplevd et tettere samarbeid på nett andre semester i forhold til første semester. Studentgruppene har utvikla fellesfunksjoner for felles oppgaveutvikling i form av redaktør og/eller sekretær funksjoner. Dette gir fellesbesvarelser, men de er i liten grad forhandla eller begrunna i gjensidige diskusjoner om hverandres bidrag. Til tross for begrensa opplæring har de fleste studentene klart å utvikle sin kompetanse i forhold til LMS Moodle. Arbeidet er på nivå hvor de aktivt mottar fra og bidrar til oppgaveutvikling i fellesskapet. Som informasjonssystem er Internett en nødvendig resurs, som et felleskap for kunnskapsutvikling er Internett mangelfullt utviklet. I den praksisorienterte lærerutdanningen er ikke LMS eller Internett tilstrekkelig for å utvikle studentenes kunnskap i og om lærerutdanning. Internett som informasjonssystem kan støtte andre læringsarenaer hvor studentene utvikler kunnskap.

Studenter opplever en kunnskapsprosess hvor elementer fra samlinger er med å styrke praksis. Studentene har vanskeligheter med på identifisere konkrete opplegg i arbeidssituasjonen med røtter i praksis. Det finnes et mangfold av situasjoner som ikke kan læres eller utvikles på campus. Studenter ser at undervisning på samling styrker den faglige innsikten. Studenter peker også på en holdningsendring i forhold til identifisering av enkeltelevers behov. Studenter ser læreres bruk av konkrete på samling i forhold til egen læring og ønsker å benytte konkrete i egen undervisning.

Studentene opplever at erfaringer fra praksis endrer studiets samlinger. POLstudiets målsetting om å styrke knyttinga til praksis, er med å legge til rette for fokus mot praksis. Dette er svært synlig når studentene formulerer krav om styrking av undervisningens praksisvinkling. Studentene opplever både veileda og ikke-veileda praksis som utfordrende, givende og problematisk. Både i plenum og i grupper er refleksjon over praksis et sentralt tema.

Den kvantitative analysen bekrefter tendenser som er beskrevet i den kvalitative delen. Studentene er i høy grad fornøyd med den praksisorienterte lærerutdanningen. Både praksiserfaring og undervisning på campus blir sett på som meningsfull. Basisskoler blir oppsummert som problematisk å etablere, men vellykka i drift. Moodle har vært en ressurs som informasjonsverktøy for å utvikle arbeid mellom samlinger, men er mangelfull som et felleskap for kunnskapsutvikling. Studentene opplever opplæringsboka som strukturerende for praksis. Øvingslærerne har i mindre grad endra sine opplegg for å knytte sitt arbeid til føringer i opplæringsboka. Opplæringsboka er bare i begrensa grad diskutert og forhandla mellom studenter og øvingslærere. Øvingslærere er positive til praksisorienteringen og opplæringsboka i POLstudiet. Studentene oppsummerer praksis som sin viktigste læringsarena i forhold til framtidig lærerarbeid. POLstudiets fokus på praksis oppleves som nødvendig og riktig.

REFERANSER

- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-Historical Approach to Distributed Cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognition, Psychological and Educational Considerations* (pp. 1-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation. Design & analysis issues for field settings*. Boston Houghton Mifflin Company.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punameki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Towards an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14:133-156.
- Flo, C. F., & Ludviksen, S. R. (2002) *Diversity and innovation in teacher education. Analysis of different types of participants' structures and the agents' meaning making between different activity systems* Paper presented ISCRAT, Amsterdam.
- Grønmo, S. (1992). Forholdet mellom kvantitative og kvalitative metoder i samfunnsforskningen. In Holter & Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* (pp. 94-122) Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavisto, V. (2002). *Court Work in Transition. An Activity - Theoretical Study of Changing Work Practices in a Finnish District Court*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hegerholm, H. (2000). *Aktivitet innen desentralisert allmennlærerutdanning: arbeidsplass og Internett som læringsressurs. Hovedfagsoppgave*. UiB: Institutt for Informasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- Hegerholm, H. (2003). Verktøy og fellesskap i desentralisert lærerutdanning. In T. R. Larsen (Ed.), *Nokobit 2003 Norsk konferanse for organisasjoners bruk av IT, 2003* (pp. 1-12). Oslo
- Hoel, T. L., (1999). *Læring som kulturell og sosial praksis : med eksempel frå elevsamarbeid i skriving*. Oslo: Universitetsforlaget.

Holm, G. (1982). *Desentralisert allmennlærerutdanning, et utdanningsalternativ ved Nesna Lærerhøgskole 1979-82*. (Vol. 2). Nesna: Nesna Lærerhøgskoles skriftserie.

Holme, I. M. & Solvang, B.,K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: TANO A.S

Høgskolen i Nesna. (2003). *Samlet plan for 5-årig deltids allmennlærerutdanning. Obligatorisk del. 2003 – 2008*. Høgskolen i Nesna.

Høie, H. (1986). *Desentralisert og ordinær allmennlærerutdanning i Finnmark*. Alta Lærerhøgskole: Skoledirektøren i Finnmark.

Johannessen, A. (2004). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag

Kaptelinin, V. (1996). Activity Theory: Implication for Human-Computer Interaction. In B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: activity theory and human - computer interaction* (pp. 103-116). Cambridge: The MIT Press.

Kleven, T., A. Begrepsoperasjonalisering. In T. Lund (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 79-124). Oslo: Unipub forlag.

Konkola, R., Lambert, P., Tuomi-Grøhn, T., Ludviksen, S. (work in progress) *Tools for Promoting Learning and Transfer Across Bounaries*.

Koschmann, T. (1996). Paradigm Shifts and Instructional Technology: An Introduction. In T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kuutti, K. (1996). Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: activity theory and human - computer interaction* (pp. 17-44). Cambridge: The MIT Press.

Kvale, S. (1996). *Interviews; An Introduction to Qualitative Reasearch Interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publication; Inc

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Langset O. (2003) *Praksis i Dalu-studiet*. Internt notat. Høgskolen i Nesna.

Leontév, A. N. (1978). *Activity, Counciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Lund, T. (red.) (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. In T. Lund (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 79-124). Oslo: Unipub forlag.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.

Nardi, B. (1996). Studying Context: A Comparison of Activity Theory, Situated Action, and Distributed Cognition.. In B. Nardi, (Ed.) *Context and consciousness: activity theory and human - computer interaction* (pp. 69-102). Cambridge, MA: The MIT Press.

Shadish, W., R., Cook, T., D. & Campbell, D., T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sosiokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Sutter, B. (2001). *Instruction at heart. Activity-theoretical studies of learning and development in coronary clinical work*. Karlskrona: Blekinge Institute of Technology.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen av 3. april 2003*. Oslo: Dep.

Vassli, I., & Knutsen, K. (1993). *En bedre lærerutdanning? En undersøkelse og evaluering av desentralisert allmennlærerutdanning knyttet til Nesna lærerhøgskole 1987 - 1991*. (Vol. 19). Nesna: Nesna lærerhøgskoles skriftserie.

Vigestad, K. (1982). *Norskundervisning på ville vegar? Vurdering av desentralisert norskundervisning samanlikna med vanleg institusjonsundervisning*. (Vol. 1). Nesna: Nesna Lærerhøgskoles skriftserie.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Havard University Press.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University press.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. (2 ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.

VEDLEGG

Vedlegg 1

Spørreskjema

Verktøy og fellesskap - Dalu03

Som en del av forskningsarbeidet mitt på Høgskolen i Nesna og doktorgradsstudie ved InterMedia, Universitetet i Oslo, arbeider jeg med en undersøkelse om læringsressurser i desentralisert allmennlærerutdanning. Første del av undersøkelsen er dette spørreskjemaet. Jeg håper at flest mulig vil besvare det. Jeg kommer også til å be noen av dere om å delta videre i undersøkelsen. Det vil kunne være intervju og observasjon knytta til praksis, samlinger og arbeid på nett. Undersøkelsen skal anonymiseres – dvs. at navn, personopplysninger og navn på skole/arbeidsplass blir fjernet både i kildematerialet og i det som seinere offentliggjøres. Hvis du ikke ønsker å delta i undersøkelsen videre, behøver du ikke å fylle ut data om navn adresse og navn på skole.

HiNesna 15/9 – 03 Hallstein Hegerholm

Kryss av eller fyll ut - åpne spørsmål kan fylles ut på baksida av arket:

1. Mann (), Kvinne ()
2. Alder: _____
3. Jeg har ikke barn (), ett barn (), flere barn ()
4. Sivil status: gift/samboer (), enslig ()
5. Hva slags tidligere utdanning har du?

6. Opptak på realkompetanse (ja/nei): _____
7. Jeg har sendt HiNesna forslag til basisskole (ja/nei)? _____
8. Jeg har selv kontaktet en basisskole for å lage avtale (ja/nei)? _____
9. Jeg har registrert meg i Moodle/hejmmsiden til Dalu2003 (ja/nei)? _____

10. Presentasjonen av studiet/fagene på Moodle har vært
god (), middels (), dårlig ()

Begrunnelse: _____

11. Jeg synes informasjonen fra HiNesna er god (), middels (), dårlig ()

Begrunnelse: _____

Tidligere arbeid:

12. lærerarbeid (), barnehage/SFO (), lærerassistent () annet ()
- 13 Hva slags annet arbeid enn undervisning har du hatt tidligere:

14. Hvor mange års yrkeserfaring: _____
15. Annet (ikke undervisning) arbeid i studietiden: _____

Lærererfaring

16. Hvis du har arbeidet som lærer:
Småskole (), Mellomtrinn (), Ungdomstrinnet (), Fådelte skole ()
Lengre engasjement (), korttidsvikariat (uke engasjement) (),
Omtrent hvor mange % utgjør lærerarbeidet på årsbasis: _____
Hvor mange år har du arbeidet som lærer? _____
Hvor mange ansatte lærere er det på skolen du arbeidet sist? _____
17. Jeg har undervist siste år (ja/nei): _____

18. Jeg synes støtten fra kolleger i lærerarbeidet mitt har vært:
god (), middels (), dårlig ()
19. Jeg synes jeg lyktes som lærer: bra (), middels (), dårlig ()
20. Jeg synes de faglige utfordringene var store (), middels (), små ()

Lærerutdanning

21. Hvorfor ønsker du å bli lærer: _____
-
-

22. Har du noen medstudenter det er naturlig å samarbeide med (ja/nei)? ____
23. Erfaring fra samarbeid i utdanning er: gode (), liten betydning (), negative ()
24. Forventninger til lærerutdanningen du er begynt på:
Krevende (), grei utdanning (), lettvent ()
Meningsfull (), gammeldags (), lite relevant for yrket ()
25. Reformene innen skole er positive (), liten betydning (), negative ()
26. Erfaring fra tidligere utdanning er: positiv (), likegyldig (), negativ ()
27. Jeg er i en arbeidssituasjon hvor jeg kan prøve ut undervisningsopplegg som er utviklet på HiNesnas samlinger: ja (), nei (), vet ikke ()
28. Hva synes du lærerutdanningen bør vektlegge? _____
-
-

Internett

29. Har du PC og Internett hjemme (ja/nei)? _____
30. Har du tilgang til PC og Internett på arbeid (ja/nei)? _____
31. Hvor mye erfaring har du med Internett og e-post (kryss av)?
nybegynner () litt erfaring () vant bruker ()
32. Jeg synes arbeid med Moodle/hejmnesiden til Dalu2003 var
enkel (), middels (), vanskelig ()
33. Hvordan ønsker du Internett skal benyttes i din utdanning: _____
-
-

For de som kan tenke seg å delta videre i undersøkelsen:

Navn:

Telefon:

Adresse:

Navn på basisskole (praksisskole):

Intervjuguide 1. samling

Intervju#:	Dato:	Respondent:
------------	-------	-------------

Motiv for å bli lærer

Bakgrunn – hvordan var situasjonen din før?

Forventninger om undervisning og praksis

Informasjon – hva burde du vist før du kom

Modellen for utdanning

Opplæringsbok

Mappevurdering

Internett

Fag/situasjoner du liker/frykter

Samling

Erfaring fra samling

Informasjon

Før samling

På samling

Fagpresentasjon

Didaktisk presentasjon

Grupesamarbeid

Lærer støtte

Ble erfaringene dine fra praksis av betydning på samling – Hvordan

Hva lærte du på samling Hva/Hvordan kan dette realiseres i praksis

Blei forventningene dine innfridd.

Praksis

Hvordan tenker du deg at du skal komme inn i en prakissituasjon ved basisskolen

Hva på denne samlingen har vært verdifullt for oppstarten din

Konkret hvilke opplegg gjorde inntrykk

Hvordan kan du anvende opplegg fra samling

Nett

Har opplæringa vært bra

Hvordan håper du det kan brukes

Vedlegg 3

Utsnitt av skjermbilde fra Moodle, 1. semester

The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle course page. The browser's address bar shows the URL: <http://klasse.hinesna.no/course/view.php?id=16>. The page title is "DALU 2003 Nesna" and the user is logged in as "Hallstein Hegerholm".

The course page is titled "DALU 2003 Nesna" and is a "klasserom" (classroom) for "DALU 03 Nesna". The page layout includes several sections:

- Deltakere (Participants):** Lists "Deltagere" and "Endre profil".
- Aktiviteter (Activities):** Lists "Chatter", "Fora", "Journaler", "Oppgaver", "Ressurser", and "Workshops".
- Søk (Search):** A search box with the text "Søk i fora".
- Administrasjon (Administration):** Lists "Slå redigering på", "Innstillinger...", "Team Dalu 2003...", "Studenter...", "Sikkerhetskopi...", "Skalaer...", and "Karakterer...".
- Emnevisning (Topic View):** Shows "Info fra studieledelse" and a list of activities: "Oppslagstavlen", "Informasjon fra prosjektgruppa", "Referater (fagutvalg, samarbeidsteam, oppsummeringer i klassen)", "Felles årsplan", "Timeplaner", "Opplæringsboka", "Basisgruppene", and "Elektronisk samarbeid".
- Siste nyheter (Latest News):** Lists recent forum posts, including "25 feb., 10:30 - Margrete 3. samling mer..." and "3 feb., 14:54 - Stig Bjørne Beskjed fra Ingvill på biblioteket: Matematikkhefte ferdig mer...".
- Siste aktivitet (Latest Activity):** Shows "Du var sist innlogget: fre, 27 feb 2004, 10:15" and "Oppdateringer i kurset:" with "Oppdatert Ressurs: Anne-Lise sin side" and "Oppdatert Ressurs: Oversikt over basisskoleavtaler".

The page also features a "Slå redigering på" button in the top right corner and a "Du er logget inn som Hallstein Hegerholm (Logg ut)" notification in the top right.

Vedlegg 4

SPØRRESKJEMA OM DITT FØRSTE ÅR SOM STUDENT I DALU2003

Du er nå i ferd med å avslutte det første året i lærerutdanningen. Jeg ønsker at du vil være med å oppsummere dette året ved å besvare spørsmålene under. Dette er en del av forskningsprosjektet mitt for evaluering av Dalu2003. Det er frivillig å besvare skjemaet. Skjemaet skal være anonymt og vil bli behandla i samsvar med etiske retningslinjer for forskningsarbeid.

Nesna 1/6 – 04
Hallstein Hegerholm

1. Har dette året i Dalu2003 svart til forventningene dine? (Skriv det tallet som er mest i samsvar med dine erfaringer.) 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
2. Har dette året som lærerstudent vært i samsvar med ønskene dine for en meningsfull livssituasjon: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

SAMLING

3. Undervisning på samling har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
4. Undervisningen på samling har tatt opp tema som er viktig for praksisen min: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
5. Samarbeidet i basisgruppa mi fungerer nå: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
6. Informasjon i forbindelse med samling er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
7. Hvilket fag har du hatt mest utbytte av i forhold til ditt framtidige arbeid som lærer: 1. matematikk, 2. pedagogikk, 3. norsk:

PRAKSIS

7. Jeg har nå en basiskole som er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
8. Prosessen med å få basiskole var: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
9. Relevansen av Høgskolens undervisning i forhold til praksis i basisskolen er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
10. Hvilke faglig opplegg har hatt mest betydning for praksis 1. matematikk, 2 pedagogikk, 3 norsk:
11. Den veileda praksisen er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
12. Egenpraksisen (ikke veileda) fungerer: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
13. Praksis har betydning for utbytte av undervisningen: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

14. Informasjon om praksis har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
.....

MOODLE OG INTERNETT

15. Informasjon på Moodle om studiet har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

16. De faglige undervisningsoppleggene på Moodle har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

17. I forhold til praksis i basisskolen har informasjon og fagoppgaver på Moodle vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

18. Samarbeidet på nett har funger: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
.....

19. Vi benyttet en hovedansvarlig (redaktør) for å sette sammen felles besvarelser på Internett: 1 alltid, 2. av og til, 3 aldri

20. Jeg synes hjelp fra de andre i gruppa for å løse problemer og oppgaver er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

21. Jeg synes veiledning på nett fra lærerne er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
.....

22. Jeg synes opplæringen for å bruke nett og Moodle har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

OPPLÆRINGSBOK

23. Jeg synes Opplæringsboka fungerer: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
.....

24. Jeg tror øvingslærer synes Opplæringsboka er: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

25. Opplæringsboka har betydning for hvordan jeg legger opp praksis: 1. Stor betydning, 2. Litt betydning, 3. Ingen betydning

26. Hvor mange mål har du innfridd i opplæringsboka. Skriv (ca.) antall:

27. Informasjon om Opplæringsboka har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
.....

MAPPEVURDERING

28. Hvor mange individuelle mappeoppgaver har du levert for veiledning. Skriv antall:
.....

29. Hvor mange mappeoppgaver har du levert som gruppeoppgave: Skriv antall:

30. Samarbeid om felles mappeoppgaver er. 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:
.....

31. Jeg synes veiledning fra lærerne på mappeoppgaver har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

32. Informasjon om mappevurdering har vært: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

LÆRERKOMPETANSE

33. I følge Rammeplanen for lærerutdanning er lærerkompetanse knyttet til krav om: 1. faglig kompetanse, 2. didaktisk kompetanse, 3. endrings- og utviklingskompetanse, 4. etisk kompetanse og 5. sosial kompetanse. Hvilket av disse kompetansekravene har du lært mest om i Høgskolens undervisning:

34. Hvilket av disse kompetansekravene (1 til 5) har du lært mest om i praksis i basisskolen:

35. Jeg synes jeg utvikler lærerkompetanse som lærerstudent i Dalu2003: 1 Meget bra, 2. Bra, 3. Dårlig, 4. Svært dårlig:

36. Du har hatt tre læringsarenaer for å utvikle lærerkompetanse: 1 Samlinger, 2. Praksis i basisskolen, 3. Moodle og Internett. Hvilken læringsarenaene har hatt størst betydning for deg i forhold til utviklingen av din lærerkompetanse.

37. Jeg vil anbefale dette studiet til andre Ja/Nei:

BAKGRUNN

38. Kjønn; 1. Kvinne, 2. Mann:

39. Alder:

40. Jeg har barn; Ja, Nei:

41. Jeg hadde lærererfaring (minst et halvt år i som lærer i grunnskolen) før jeg begynte på lærerutdanning; Ja, Nei:

42. Jeg ble tatt opp på grunnlag av 1. Generell studiekompetanse, 2. Realkompetanse (yrkeserfaring):

43. Skriv ned forhold som du synes har vært bra og dårlig i første året ditt som student. Bruk baksiden av arket :

Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrige rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

Redaksjon

Hovedbibliotekar

Trykk

Høgskolen i Nesna

Omslag

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll

Trykk: Offset Nord, Bodø

Opplag

Etter behov

Adresse

Høgskolen i Nesna

8701 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-postmottak: ninfo@hinesna.no

Oversikt utgivelser Fredrikke

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

Bestilling via Internett: http://www.hinesna.no/bibliotek/component/option,com_mosforms/mosform,1/Itemid,61/

Nr.	Tittel/forfatter/utgitt	Pris
2005/3	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 27.-28.januar 2005 / Knut Berntsen (red.)	60,-
2005/2	Norsk som minoritetsspråk – i historisk- og læringsperspektiv / Harald Nilsen (red.)	75,-
2005/1	Mobbing i skolen : årsaker, forekomst og tiltak / Oddbjørn Knutsen	55,-
2004/13	IKT skaper både variasjon og læring / Per Arne Godejord	30,-
2004/12	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet / Patrick Murphy	45,-
2004/11	www.fruktkurven.no : systemering och utveckling av ett webbaserat abbonemang system / Peter Östbergh	90,-
2004/10	Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterte læring / Elsa Løfsnæs	90,-
2004/9	Utvärdering av IT och lärkulturer : ett samarbetsprojekt mellan Umeå Universitet och Høgskolen i Nesna / Peter Östbergh, Laila Johansen og Peter Bergström	85,-
2004/8	Med sparsomme midler og uklare odds : oppfølgingstilbud for nyutdanna lærere / Harald Nilsen og Knut Knutsen	100,-
2004/7	Prosessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
2004/6	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 22. – 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
2004/5	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
2004/4	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
2004/3	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
2004/2	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-
2004/1	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
2003/9	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringsystem för en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
2003/8	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-
2003/7	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
2003/6	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
2003/5	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
2003/4	"Se tennene!" : barnetegning – en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-

<u>2003/3</u>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<u>2003/2</u>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<u>2003/1</u>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<u>2002/1</u>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/6</u>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetsidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/4</u>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2001/3</u>	Fra Akropolis til Epidauros / Tor-Helge Allern	40,-
<u>2001/2</u>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<u>2001/1</u>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
<u>2000/11</u>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
<u>2000/9</u>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
<u>2000/8</u>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<u>2000/7</u>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<u>2000/6</u>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<u>2000/4</u>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<u>2000/3</u>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<u>2000/2</u>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
<u>2000/1</u>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<u>1999/2</u>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
<u>1999/1</u>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm.	70,-