

Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterte læring

Elsa Løfsnæs

Pris kr. 90,-
ISBN 82-7569-110-9
ISSN 1501-6889

2004, nr. 10



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

Undervisning er en kontinuerlig utviklingsprosess. Noen ganger går en imidlertid mer grundig og omfattende til verks for å gjøre erfaringsprosesser og se hvordan vektlegginger virker. Denne rapporten viser en slik grundig og omfattende vektlegging.

En takk rettes til de studentene som deltok i utviklingsprosessen. En lærer så lenge en har elever/studenter.

Høgskolen i Nesna, 04.05.-04

Elsa Løfsnæs

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	4
1.1	GRUNNSKOLELÆRERNES KUNNSKAPSGRUNNLAG FOR MENINGSFULL UNDERVISNING.....	8
1.2	HVORDAN LÆRERNES KUNNSKAPSBASER KUNNE FORSTÅS KUNNSKAPSTEORETISK	11
1.3	PROBLEMSTILLING.....	20
2.0	AKSJONSLÆRING SOM INNFALLSVINKEL FOR FORSKNING.....	21
2.1	HANDLINGSTEORETISK FORANKRING SOM GRUNNLAG FOR TOLKNINGSRAMME	24
2.1.1	EN TOLKNING MED UTGANGSPUNKT I «COMMON SENSE»-FORSTÅELSE	25
2.1.2	UTVIKLINGEN AV EN INTERSUBJEKTIV REFLEKSIV BEVISSTHET I ET AKSJONSRETTET PERSPEKTIV.....	29
2.1.3	FORSKERENS TOLKNING AV VURDERINGER OG HANDLINGSMØNSTRE	31
2.2	KUNNSKAPSTEORETISK GRUNNLAG FOR UNDERSØKELSEN.....	34
3.0	DIDAKTISK ANALYSE.....	37
4.0	MÅL	42
5.0	FORSKNINGSDESIGN	43
5.1	PÅ VEGEN MOT EN ØKENDE PROBLEMBASERT LÆRING	43
5.1.1	PRAKSISTILKNYTNING OG DRØFTING AV PRAKSISTILFELLER.....	45
5.1.2	MAPPEREFLKSJONER	47
5.1.3	TILRETTELEGGING FOR LESNING OG KRAV OM DELTAKELSE I LÆRINGSPROSESSENE	48
5.2	UTVIKLINGEN AV TILSTREKKELIG FELLE METABEVISSTHET SOM GRUNNLAG FOR MEDANSVAR.....	49
5.2.1	MÅLDEFINERING OG EVALUERING.....	49
5.2.2	UTVIKLING AV SOSIAL SAMHANDLING OG GRUPPEPROSESSER.....	50
6.0	EN ANALYSE AV FELLE ERFART UTVIKLINGSPROSESS	51
6.1	ERFARINGEN PÅ VEGEN MOT EN ØKENDE PROBLEMBASERT LÆRING	51
6.1.1	ERFARINGEN MED PRAKSISTILKNYTNING OG DRØFTING AV PRAKSISTILFELLER	51
6.1.2	ERFARINGEN MED MAPPEREFLKSJONER.....	57
6.2	UTVIKLINGEN AV TILSTREKKELIG FELLE METABEVISSTHET SOM GRUNNLAG FOR MEDANSVAR.....	60
6.2.1	UTVIKLINGEN AV DEN SOSIALE DIMENSJONEN KNYTTET TIL LÆRING I ET	62
	FELLESKAP OG STUDENTENES GRUPPEPROSESSER.....	62
7.0	OPPSUMMERENDE KONKLUSJONER.....	68
	LITTERATURLISTE	73

1.0

Innledning

Med grunnlag i egen dr.gradsforskning på fådeltskolelæreres pedagogiske tenkning og undervisningsplanlegging, fødtes behovet for å videreutvikle undervisningsvirksomheten i lærerutdanningen i tråd med sentrale konklusjoner i forskningsarbeidet. Disse konklusjonene omfattet for det første lærernes kunnskapsgrunnlag for tilrettelegging av undervisning, altså de kunnskapene som det syntes nødvendig at lærerne hadde. For det andre måtte konklusjonene om hvordan lærernes kunnskapsutvikling kunne forstås kunnskapsteoretisk, gi konsekvenser for undervisning i lærerutdanningen, dvs. hvordan kunnskapene framsto som praksiskunnskaper i relasjon til teoretiske eller formelle kunnskaper.

De kunnskapene som lærerne tilkjennega i sine argumentasjoner, var nært knyttet til praktisk anvendelse og praktisk forståelse. Det var kunnskaper som var så internaliserte at de ble tatt for gitt. Lærernes læringsprosess syntes å dreie seg om en livsnær, praksisrelatert, helhetlig og personlig læringsprosess.

Min konklusjon var at læringsprosessene i lærerutdanningen måtte ha mange av de samme komponentene som grunnskoleelevenes læringsprosess. Kunnskapsutviklingen måtte forstås som en meningsfull og mest mulig helhetlig læringsprosess. Denne læringsprosessen måtte være en aktiv og personlig prosess der praktiske og teoretiske kunnskapsperspektiver ble forsøkt forent. Foruten å forsøke å forene teoretiske kunnskapsperspektiver med erfaringer i øvingsundervisningen i praksisfeltet, måtte jeg forsøke å forene praktiske og teoretiske kunnskaper gjennom refleksjon over praksistilfeller. Jeg hadde tro på at det kunne bidra til å gjøre undervisningen mer meningsfull for studentene, sette dem mer i sentrum i sin egen læringsprosess, og gi en mer personlig læring. Nært knyttet til det å forsøke å i størst mulig grad forene teoretisk og praksiseksempplifisert forståelse, sto også lærerutdanningen forstått som en sosialisering inn i læreryrket. Lærerutdanningen skal også forsøke å gi en modell-læring med hensyn til praksiseksempplifisert eller praksisrelatert, aktiv, personlig og meningsfull læring.

Undervisning vil alltid være en form for målrettet virksomhet, i hvert fall så lenge den som tilrettelegger undervisningen er forskende i sin tilnærming, aktivt prøver ut måter å forholde seg på, og kontinuerlig evaluerer om tilsiktede virkemidler var hensiktsmessige i den konkrete sammenhengen. Samtidig kan ingen læring skje uten at den som skal lære er aktivt engasjert. Undervisning forstås som en balansegang mellom lærerens tilrettelegging og studentenes selvforvaltede læring, i et kategorialt dannelsesperspektiv, slik Klafki (1975) beskriver dette perspektivet. Det betyr at undervisning ses som interaksjonell handling, og at dialogen mellom studenter og lærer ses som en nødvendig forutsetning for funksjonell undervisning.

Med selvforvaltet læring menes en læring der studenten ut fra et formalt dannelsesperspektiv aktivt søker å skape sin egen forståelse og øver innflytelse på sin lærings situasjon i et ansvarlig og solidarisk samarbeid med sine medstudenter (Jerlang 1991). Med tilrettelegging menes et målrettet arbeid for at studentene i et kategorialt dannelsesperspektiv skal få de nødvendige erfaringene og læringsprosessene som fører fram mot mestring av yrkesprofesjonen.

Det kategoriale dannelsesidealet bygger på en antagelse om at den enkelte student trenger en kombinasjon av material og formal dannelse (Klafki 1975). Det forutsettes at studenten trenger å bli ført inn i hvordan en kan forstå og håndtere ulike fenomen innenfor yrkesfeltet ut

fra både teoretiske og praktiske perspektiver, dvs. material danning. Studenten trenger også erfaring med hvordan en forholder seg empatisk og autentisk innenfor undervisningens rammer, dvs. formal danning. Som ledd i det anses det som viktig å bygge på studentenes evner og forutsetninger, en formal, funksjonell danning. En annen side ved den formale danningen er utvikling av en didaktisk kompetanse. Den didaktiske kompetansen innebærer bl.a. å kunne analysere planer, reflektere over innhold og arbeidsmåter, og kunne legge til rette for læringsprosesser, en formal, metodisk danning.

Kvalifiseringen i lys av det kategoriale dannelsidealet får slik sett en ytre dimensjon, med fokus på basisferdigheter og det stabile kunnskaps- og kulturinnholdet som den profesjonelle lærer forutsettes å måtte besitte for å kunne håndtere utfordringer innen yrkesfeltet. I tillegg får kvalifiseringen et indre aspekt, med fokus på studenten og de personlige kvaliteter og den metodiske og analytiske kompetansen som trengs utvikles for å kunne møte utfordringer innen yrkesfeltet. I det kategoriale dannelsesperspektivet settes disse ytre og indre dimensjonene i samspill med hverandre, gjøres planmessig avhengig av hverandre ved at fokus samtidig rettes mot det som skal læres og den som skal lære. Profesjonskvalifiseringens utgangspunkt blir slik det dialektiske. Premisset blir en undervisning der innholdet er tilrettelagt for å åpne seg for den som skal lære, samtidig som den som skal lære blir stimulert til å åpne seg, og blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet.

For å kunne gå aktivt inn i læringsprosessene, må den som skal lære utvikle en metabevissthet om hensikten med undervisningsorganiseringen. For at denne metabevisstheten skal bidra til aktivt engasjement, må undervisningen gi mening for studentene. Hvilken mening undervisningen gir for studentene, kan bare forstås gjennom deres kommuniserte forståelse, altså deres kommuniserte forståelse av kommunikasjonen i undervisningen. Utvikling av slik metabevissthet krever et deliberativt demokratisk dannelsideal (Raaen 2003).

Modell-læringen i læreryrket krever at det praktiseres en kombinasjon av dannelsidealer. Læring må i størst mulig grad være en aktiv og personlig læringsprosess, men læreren må med sin kyndighet tilrettelegge for en målrettet utvikling. Det deliberative demokratiske dannelsidealet gir rom for ideologikritikk av faglig innhold og kritisk selvrefleksjon (ibid). En slik refleksjon er nødvendig for at kunnskapsetableringen skal bli personlig og mest mulig helhetlig forstått. I dette perspektivet legges det vekt på at studentene får muligheter til å lære å stille seg konstruktivt og kritisk spørrende til hva som måtte være udiskutable, forutsatte ordninger og etablerte løsningsmåter og fagsyn i studiet. De skal få prøve sine syn mot andres i en argumentasjonsprosess. Kjennetegnet på en slik tilnærming blir en dialektisk prosess der lærer så vel som studenter søker å utvikle og praktisere sin faglige autonomi innenfor en deltakende prosess i lys av rammeforutsetninger og fagplan.

Dette deliberative demokratiske dannelsidealet innebærer ikke at ethvert spørsmål til enhver tid kan gjøres til gjenstand for diskusjon (ibid.). Tidsrammer og omfanget av faglig innhold som en skal beskjeftige seg med tilsier blant annet det. Det sentrale i et deliberativt demokratisk perspektiv er imidlertid at det stimuleres til kritiske diskusjoner ut fra selv-opplevde erfaringer, og at de settes spørsmålsteget ved normene for god kunnskapsformidling og læringsorganisering.

En kan kanskje spørre om det er mulig å forene slike ulike dannelsidealer. Det er mulig hvis en ser danning i et utviklingsperspektiv. Balansegangen avhenger også av i hvilken grad studentene tar medansvar og ansvar for egen læring. I denne utviklingsprosessen må læreren i

lys av et formalt dannelsesperspektiv tilpasse til forutsetningene som de som skal lære viser til å mestre selvreguleringen av sine læringsprosesser.

Forskjellen på et formalt dannelsesideal og et deliberativt demokratisk dannelsesideal er at det formale dannelsesidealet utgjør lærerens ide' er om hva som er tjenlige dannelsesperspektiver, mens det deliberative demokratiske dannelsesidealet dreier seg om dialog om lærerens tilrettelegging.

Når utviklingen er blitt moden for at et deliberalt demokratisk dannelsesperspektiv fungerer optimalt, er spørsmålet om hvem som kontrollerer undervisningen nedtonet. Da har partene tilstrekkelig felles metabevisssthet om arbeids- og samarbeidsformer, har lært hverandre å kjenne, og kan akseptere hverandre tilstrekkelig til at samarbeidet fungerer. Det er utviklet en felles metabevisssthet som grunnlag for felles ansvar.

I mitt arbeid for økende profesjonsretting i lærerutdanningen, tilrettela jeg for en gradvis utvikling av studentenes evne til å lære seg selv. Sentralt i hele forløpet sto en subjekt-subjekt relasjon og en forståelse av undervisning som interaksjonell handling og felles utviklingsprosess. Tilrettelegging ble sett i lys av en utviklingsprosess der tilretteleggingen hele tiden ble forsøkt tilpasset både egne og studentenes erfaringer med og forutsetninger for å mestre de prosessene som det ble tilrettelagt for. Profesjonsrettet undervisning ble altså i denne sammenhengen forstått i et flervitenskapelig perspektiv.

Å forske på egen undervisning er ikke så enkelt. Det kan representere mange subjektive tolkninger. I slik forskning har en imidlertid ikke annet å gjøre enn å forsøke å analysere det som skjer på fordomsfritt og åpent som mulig. Analysen framstår for øvrig som en felles erfart læringsprosess. Studentene bør alltid være samarbeidspartnere i evaluering og utvikling av undervisning. Deres synspunkter på tilretteleggingen av undervisningen og deres opplevelser av læringsprosessene, måtte derfor tillegges avgjørende betydning.

Studentenes responser kan gis avgjørende betydning fordi deres responser først og fremst er bunnet i praktisk «common sense»-forståelse, den forståelsen som ut fra dette utviklingsprosjektet må danne utgangspunktet for videre læring. Det kunnskapsgrunnlaget som vurderingene skjer ut fra, er det personlige, internaliserte og tatt for gitt kunnskapsgrunnlaget. Slik kunnskap har likhetstrekk med vanlig folkelig måte å tenke på, det som betegnes som «common sense» (Sivertsen 1996).

Den samme teoretiske forskningsrammen brukes som jeg brukte på forskningen på grunnskolelærernes kunnskapsgrunnlag for undervisning. Evalueringen støttes av en teoriramme, en valgt sosial handlingsteori (Schutz 1982), og av en kunnskapsteoretisk forståelsesramme (Fenstermacher 1994). For øvrig dreier enhver undervisningsorganisering seg om didaktiske valg. Den handlingsteorien som her brukes, gir en ramme for å forsøke å forstå det som skjedde som ledd i en helhetlig sammenheng. Den kunnskapsteoretiske forståelsesrammen utgjør både et grunnlag for tilnærmingen og et redskap for analyse. Kunnskap ses i tråd med vår kunnskapstradisjon som splittet i praktisk og formell kunnskap, og dermed som redskap for analyse, men samtidig som en helhet i den enkeltes kunnskapsutviklingsprosess.

Selv om tolkningene må forstås i lys av den valgte tolkningsrammen, kan en fenomenologisk-sosiologisk avdekking av sammenhenger og forklaringer gi et utvidet bilde på undervisningens kompleksitet og mange vanskelige balanseanger. Det er når en ser undervisning i sin

helhetlige sammenheng, at en kan skjønne betydningen av de enkelte faktorer som virker inn på en undervisningssituasjon. Som Alfred Oftedal Telhaug sa i en kronikk i Dagbladet 26. august 2003, må forskningen tale åpent om de verdier den bekjenner seg til, og så må den analysere det som skjer i en vid samfunnsmessig sammenheng. Forskningen må være utdanningspolitisk og sosiokulturelt orientert. Den må samtidig innse hvilken begrenset verdi kontekstløse studier av sammenhenger har.

Denne rapporten fokuserer på studentenes evalueringer av læringsprosessene i lys av vektleggingene i undervisningen, og hvordan disse evalueringene kan forstås som opplevelse av mening. Vektlegginger og opplevelse av mening analyseres som helhetlige handlingsmønstre (Schutz 1982), dvs. at vektleggingene og studentenes responser forsøkes forstått i lys av interaksjonen og samhandlingskulturen som utvikles. De didaktiske vektleggingene analyseres videre i et kunnskapsteoretisk perspektiv. Kunnskapsteoretisk analyse gir allmenngyldige og teoretiske pedagogiske forklaringer på vektlegginger og responser.

Når undervisning gjøres til gjenstand for mer systematisk utprøving og evaluering, kan vi snakke om aksjonsrettet virksomhet. Det dreier seg om å prøve ut organiseringsformer og fokusområder i undervisningen, for å se hvordan det fungerer i sammenhengen.

Jeg arbeidet aksjonsrettet for profesjonsretting av lærerutdanningen gjennom første og andre studieår i en fulltids allmennlærerutdanningsklasse ved Høgskolen i Nesna. For å anonymisere litt, angir jeg ikke årstallet dette skjedde. Aksjonsrettete tiltak ble betraktet i et aksjonslæringsperspektiv. Aksjonslæring som begrep brukes om den forskningsmessige tilnærmingen som lærere gjør i sin hverdag (Tiller 1999).

Når læreren er forsker og forsøker å både betrakte seg selv i et mest mulig nøytralt perspektiv, forstå studentenes responser i sin sammenheng og sette tolkningen inn i en teoretisk sammenheng, får aksjonslæringen litt preg av aksjonsforskning. Mellom aksjonslæring og aksjonsforskning eksisterer glidende overganger (Tiller 1999).

Studentene var orientert om at jeg hadde en forskningsmessig tilnærming til hva som fungerte eller ikke fungerte hensiktsmessig. Jeg oppfordret gjennom utviklingsprosessen mer og mer til kritisk refleksjon knyttet til både undervisningens temaer og tilretteleggingen av læringsprosessene, og mest mulig tilbakemeldinger fra dem om hvordan de opplevde min tilrettelegging av læringsprosessene.

I denne framstillingen redegjøres det kort for opptakten til prosjektet, hovedkonklusjonene fra forskningen på læreres tenkning i grunnskoleundervisningen og de vurderte konsekvensene for lærerutdanningen. Videre redegjøres det for den handlingsteoretiske forståelsesrammen. Etter en utredning om vektlegginger og prosesstenkning, redegjøres det for hvordan studentene responderte på de vektleggingene som ble gjort, og hvordan både vektlegginger og responser kunne forstås i lys av de valgte forståelsesrammene. I en avsluttende oppsummering framheves sentrale trekk i denne felles erfaringsprosessen.

1.1 Grunnskolelærernes kunnskapsgrunnlag for meningsfull undervisning

Den ene siden av opptakten til prosjektet med profesjonsrettingen av lærerutdanningen var konklusjonene fra grunnskoleforskningen om hvordan de kunnskapene som lærerne uttrykte, kunne sies å gi meningsfull undervisning. Meningsfull undervisning ble forstått ut fra hvordan lærers erfaring med undervisningssituasjonene syntes å gi mening for elevene. Undervisning er interaksjonell handling, og ble forstått som lærerens fenomenologiske opplevelse av disse interaksjonelle handlingene. Forskeren var også til stede i disse erfaringssituasjonene, og mening ble videre i lys av handlingsteoretisk forskningsramme tolket ut fra en felles forståelsesramme, det Schutz (1982) kaller kunnskapsfeltets referanseramme, dvs. viten innen pedagogikken som det fins allment kjente begrep for. Det er kunnskap som kan heves opp på et generelt nivå. Videre ble undervisningen tolket av forsker i lys av forskning på feltet.

I dette forskningsarbeidet på grunnskolelæreres kunnskapsgrunnlag brukte jeg også med utgangspunkt i hvordan Gary Fenstermacher (1993) forsker på lærerkunnskap, begrepene formelle og praktiske kunnskaper. Formelle kunnskaper er da mer enn teoretiske kunnskaper. Det er i tillegg den allment aksepterte hverdagskunnskapen som vår pedagogiske tenkning bygger på, det Schutz (1982) kaller kunnskapsfeltets referanseramme.

Praktiske kunnskaper er derimot bundet til tid, sted eller situasjon. Slik kunnskap er mer enn ”å vite hvordan”. Det er også praktisk pedagogisk visdom eller erfaringsmessig forståelse av tilpasning og balanserte valg. Det dreier seg om å vite noe om en hendelse, en handling eller situasjon i en bestemt sammenheng.

Ut fra en slik kunnskapsteoretisk innfallsvinkel kunne den enkelte lærerens formelle og praktiske kunnskap gjensidig styrke forståelsen av hvilke kunnskaper læreren hadde. Videre kunne jeg handlingsteoretisk ut fra en fenomenologisk, sosiologisk forståelsesramme klargjøre hvilke kunnskaper lærerne tilkjennega.

Undervisning er preget av kompleksitet. Mange måldimensjoner skal forenes på samme tid. Læreren må delvis støtte seg på rutiner. Elevene lærer framgangsmåter for arbeid og samhandling gjennom de erfaringene de gjør. Det skapes innforståtte handlingsmønstre. Begrepet handlingsmønstre, slik Schutz bruker det, viser til hvilke etablerte framgangsmåter og samhandlingsmåter som eksisterer, hvilke forventninger som dermed eksisterer knyttet til de initiativer som tas, rollefordeling, m.m. Begrepet er nært knyttet til forskningsmessig forståelsesramme.

En utvidet forståelse av hva som syntes å gi gyldig undervisning sett i sin kontekstuelle sammenheng, ble styrket gjennom lærerens praktiske argumentasjon. Gjennom forståelse av handlingsmønstre og det Schutz kaller ”aktørmodeller” kunne lærernes kunnskapsgrunnlag sammenlignes og forstås i sin sammenheng. I den videre tolkningen vil en slik kvalitativ forskning bære preg av forskerens forståelsesrammer. I et slikt forskningsmessig perspektiv dreier det seg ikke om å ”parantes-sette” sin førforståelse, men om en økt felles forståelse, i første omgang mellom lærer og forsker, og i neste omgang mellom forsker og forskningsmiljøet. Tilnærmingen var et forsøk på å komme til en nærmere forståelse av hvilke kunnskaper lærere trenger for å oppfylle målsetningene i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.

Gjennom å forsøke å forstå undervisning som helhetlige sammenhenger, ble det tydeliggjort at begrep som for eksempel omsorg eller ansvarslæring, kunne gis svært forskjellig betydning. Omsorg kan for eksempel på den ene side forstås som noe som læreren forholder seg til når noe ubehagelig skjer eller tilknyttet individuell tilpasning av undervisningen, eller det kunne på den annen side også inkludere lærerens bestrebelser for å få elevene til å vise omsorg for hverandre. I det siste tilfellet inkluderte omsorgsbegrepet undervisningsmetodikk i en videre betydning.

På samme måte kunne begrepet ansvarslæring gis variert innhold. Det kunne tilrettelegges for ansvarslæring gjennom at elevene deltok i måldefinering og evaluering, noe som syntes å gi større ansvarslæring enn om læreren forventet at slik læring skulle komme av seg selv.

Flere av lærerne syntes å bli mye opptatt av en måldimensjon, for eksempel den faglige læringen eller elevenes frihet til selvstendige valg. Slik vektlegging syntes å føre læreren inn i selvforsterkende spor. Med selvforsterkende spor menes at læreren er opptatt av enkelt-dimensjoner som er av betydning for meningsfull undervisning, og at betydningen av denne dimensjonen lett forsterkes når læreren engasjerer seg i den tenkningen som denne måldimensjonen bygger på. Dette syntes å hemme det brede målrepertoar som læreplanen framhever.

Fokus på enkeltdimensjoner betegner det som Wagner (1984) kaller «a knot», dvs. at læreren er veldig opptatt av en bestemt dimensjon i undervisningssammenhengen. Hun kan for eksempel være opptatt av noe bestemt som hun fremfor alt må unngå skal skje, eller noe bestemt som hun mener at hun må gjøre eller at elevene burde gjøre. Det fører til at læreren opplever vanskelige dilemmaer, og at det er vanskelig å finne en alternativ rutine når de forventete forhold ikke er innen akseptabel toleransegrense.

I likhet med at læreren kan ha fokus på bestemte kvaliteter i undervisningen, syntes det også nærliggende å rette fokus mot bestemte forhold i skolekulturen. Det stemmer med hva Barnes (1993:31) viser til, at læreren forholder seg til det som kan betraktes som underforståtte institusjonelle måter å opptre på.

Når den sosiale dimensjonen i læringsprosessene ikke ble viet oppmerksomhet ved siden av den faglige læringen, syntes det å virke uheldig på læringsmiljøet. De som ikke mestret å hevde seg så godt faglig, ble den skadelidende part. Faglig sterke elever syntes også å overta holdninger som signaliserte en kontrollfunksjon og ytre krav, og fikk dermed stor makt over andre elever.

Det samme skjedde når læreren forventet at elevene som gruppe skulle ta ansvar, uten at denne ansvarslæringen ble satt i system og fulgt opp av lærer. Da var det noen av elevene som dominerte andre. For disse andre fikk da undervisningen et teknisk preg, dvs. at det ble noe som de passivt innordnet seg i forhold til i stedet for å bidra ut fra egen forståelse og egne behov.

Når læreren derimot hadde en tydelig tilrettelegging ut fra både faglige, ferdighetsmessige og sosiale mål, og hadde en dialog med elevene i måldefinering og evaluering, syntes det å utvikles det Grannis (1978) kaller noe bakenforliggende som dempet spørsmålet om elev eller lærerkontroll.

For at elevene skulle mestre samhandlingen seg imellom, syntes det nødvendig å utvikle deres evne til å vise empati og involvering. Meningsfulle samarbeidssituasjoner syntes å forutsette at alle ble sett og hørt, at arbeidet ble tilpasset den enkelte, og at elevene støttet hverandre. Når det eksisterte et godt grunnlag for samhandling, syntes det å gi rom for at det ble naturlig å spørre hverandre og gi hverandre råd om framgangsmåter. Samtidig syntes det å føre til at flere av elevene fikk en form for eiendomsfølelse til arbeidet.

Det blir for snevert å se læring bare i form av faglig-tematisk læring. At felles bevissthet om strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling syntes å ha så stor betydning i de undervisningssituasjonene som min forskning tok utgangspunkt i, skyldes sannsynligvis den betydningen som følelsene har i sammenhengen. Følelsene koples spontant inn som emosjonelt ladete erindringer (Goleman 1997). Forholdene vi lærer under gir oss i stor grad en medlæring som igjen virker inn på motivasjonen og læringsutbyttet. Forskning viser at det i stor grad gjelder barn (Hundeide 1989) og unge voksne (Packer 1985). Det er grunn til å tro at det i større eller mindre grad gjelder oss alle.

For å utvikle god samhandling mellom alle parter, syntes det nødvendig at læreren i en dialog med elevene stegvis tilrettela undervisningen med tanke på både faglig tilpasning, samhandling elevene imellom og mestring av arbeidsformene. Når læreren for eksempel stegvis tilrettela for at elevene på egen hånd skulle mestre framgangsmåtene i prosjektarbeid, kunne elevene ta ansvaret og læreren holde seg i bakgrunnen, men være tilgjengelig om behov. Den stegvise tilretteleggingen gjorde at elevene hadde et forståelsesgrunnlag for felles kommunikasjon. Samtidig som det selvsagt var viktig at de faglige temaene engasjerte elevene, syntes det å være like så viktig at elevene mestret samhandlingen og framgangsmåtene i arbeidet.

Jeg forstår dette som Grannis betegner som noe bakenforliggende, som elevenes og lærerens felles bevissthet om det som skulle skje i undervisningen og det som hadde skjedd i en bestemt sammenheng. Hansen (2000) framhever, på grunnlag av en tolkning av Bateson, slik metabevissthet. Denne bevisstheten utgjør et grunnlag for hvilke forventninger elevene har til arbeidsprosessene, og deres forståelse av hvordan de kan forholde seg i arbeidet og samarbeidet. Hansen framhever at den felles bevisstheten som utvikles i et læringsfellesskap, er et grunnlag for henvendelse og henvisning. Det er et grunnlag for aktiv og meningsfull læring.

Metabevisstheten er nært knyttet til de handlingsmønstre (Schutz 1982) som utvikles i fellesskapet. Handlingsmønstrene utvikles på grunnlag av gjensidige forventninger, erfaringer og utvikling av felles læringsmiljø. Undervisningen kunne bare forstås som helhetlige sammenhenger, og det prosessrettede ved undervisning var meget framtreddende.

Meningsfull undervisning kunne altså bare forstås som undervisning som ga rom for alle elevene, og der elevene lærte å gjensidig støtte hverandre i et inkluderende fellesskap. Etter som undersøkelsen var rettet mot lærere med aldersblandet undervisning i små skoler, ble behovet for at elevene tok selvstendig ansvar og støttet hverandre i et inkluderende fellesskap særlig framtreddende, men det er grunn til å tro at inkluderende holdninger har stor betydning i et hvert læringsfellesskap.

Metodebruk som ga elevene muligheter til å være aktive og ta selvstendig ansvar, syntes å måtte utvikles suksessivt. Når metodebruk som for eksempel prosjektarbeidsmetoden var innarbeidet, syntes metodebruken i seg selv å styrke elevenes metabevissthet om fram-

gangsmåter i arbeid og samhandling. Praktisering av involveringspedagogisk samtalering syntes likedan å bidra som et grunnlag for det å støtte hverandre og spørre hverandre om råd, samt det å gi hverandre positive og oppmuntrende tilbakemeldinger på godt utført arbeid.

Den aktive samhandlingen og metabevisstheten om mål og læringsprosesser framsto som sentrale forutsetninger for det som kunne forstås som meningsfull grunnskoleundervisning. Aktiv samhandling og metabevissthet om målsetninger og læringsprosesser kan neppe være mindre betydningsfullt i lærerutdanningen.

Flere mål enn faglig-kognitiv læring må også ivaretas i lærerutdanningen, hvis studentene skal få en læringsprosess der helhetlige perspektiver på den læringen som skjer i grunnskolen blir en selvfølgelighet. De må erfare betydningen av helhetlig tilrettelegging, og at prosessmål vies oppmerksomhet ved siden av den faglige læringen.

Studentene må også, når det er mulig, relatere målene for grunnskoleelevenes læringsprosesser til egne arbeids- og læringsprosesser. De må erfare betydningen av at undervisningen oppleves å ha relevans og gir mening gjennom aktiv samhandlings- og refleksjonsprosesser, og gjennom at temaene utdypes i relasjon til praksiseksempler. Læringen må ses som en konkretisert refleksjonsprosess knyttet til de temaene som tas opp. Slik kan studentenes metabevissthet knyttet til undervisning og læring styrkes. Kunnskapene kan dermed bli mer personlige og varige, slik at det er større sjanse for at de kan omsettes til praktisk handling i framtidig grunnskoleundervisning.

1.2 **Hvordan lærernes kunnskapsbaser kunne forstås kunnskapsteoretisk**

Den kunnskapsteoretiske analysen av grunnskolelærernes kunnskapsgrunnlag ga, foruten å avklare kunnskap, også en forståelse av hvordan kunnskapene framsto i lærernes begrunnelser og årsaksforklaringer, og en pragmatisk tolkning av hvordan slike kunnskaper utvikles. Konklusjonen på hvordan læreres kunnskaper utvikles, tilkjennega at elevenes læringsprosesser og lærernes læringsprosesser har sammenfallende trekk. Undervisningen syntes å gi personlig mening og relevans for elevene ut fra hvordan de mestret å involvere seg i de helhetlige undervisningssituasjonene. For elevene framsto en meningsfull undervisningssituasjon som en helhetlig «livs-læringsprosess». Det var mye som tydet på at lærernes kunnskapsutvikling måtte forstås på samme måte. Herbart (1901; 1910) forklarte lærerens læring som en «tanke-livs»-prosess. Denne forklaringen framhever også det subjektive og helhetlig meningsfylte i læreprosessen.

Lærernes begrunnelse og årsaksforklaringer, og deres forståelse av egen læringsprosess, tilkjennega at kunnskapsutviklingen måtte bygge på gjenkjennelse, var avhengig av metabevissthet i en kontekstuell sammenheng, og utgjorde en personlig og helhetlig kunnskap som bygges opp steg for steg.

Lærernes argumenter var preget av en praksisnær språkdrakt. De var mest opptatt av hvordan de helt konkret skulle forholde seg. Samtidig hadde de ikke problemer med å definere klare mål med det de gjorde. Formelle kunnskaper syntes å ha blitt forent med praktiske kunn-

skaper. Det syntes også å være et generelt trekk at formelle kunnskaper som ikke var forent med praktiske kunnskaper, i stor grad hadde blitt glemt.

Undervisningssituasjonene er for komplekse og mangesidige til at det er mulig for læreren å i hvert enkelt tilfelle tilføye teori korrekt til praktisk handling. Undervisningsøyeblikket krever sikker og resolutt handling. Refleksjon i det avgjørende øyeblikket i hvert enkelt tilfelle skjer alt for sakte til at det på denne måten kan skje en kopling mellom teori og praksis. Kunnskapene syntes å måtte være så personlig og helhetlig forstått at læreren som en selvfølgelighet kunne forholde seg i relasjonen til denne forståelsen i praksis.

For å forsøke å forstå lærernes kunnskaper, og hvordan læreres kunnskapsutvikling skjer, gikk jeg til teoretiske kilder som forsøker å forklare læreres kunnskapsutvikling. En sentral kilde for å forstå utviklingen av læreres kunnskaper er hvordan Johann Friedrich Herbart (1989) forklarte slik utvikling, og hvordan det som betegnes som utvikling av «pedagogisk takt» kan forstås som læreres kunnskapsutvikling.

Herbart (op.cit.) forklarte altså lærerens læringsprosess som en «tanke-livs»-prosess. Han vektla det personlige, intuitive og prosessrettete i enhver læringsprosess, og framhevet lærerens selvstendige tenkning. Undervisning er praktisk handling, og lærerens perspektivmessige utgangspunkt for forståelse utvikles i nær tilknytning til en praksisforståelse.

Herbart oppsummerte lærerens forståelse med begrepet «pedagogisk takt». Han framhevet at «pedagogisk takt» utvikles gjennom praksis, gjennom det vi erfarer i praksis (Herbart 1989, del 1, s. 284-290). Den nære tilknytningen til praksis gjør at beslutninger og vurderinger i stor grad også blir knyttet til en sedvane.

På den annen side framhevet Herbart at en ikke kan ignorere teori. Selv om «pedagogisk takt» er nært knyttet til praksis, kreves det refleksjon over praksis. Verdiene av disse praksiserfaringene kan måles gjennom de konklusjonene som trekkes ut fra erfaringene, og aktiviseres og utformes gjennom den vitenskapelige utformingen av den aktuelle tenkemåten.

Herbarts betraktning av kunnskapsutviklingen som en «tanke-livs»-prosess, må forstås ut fra den filosofisk-historiske tiden han levde i (1776-1841). Som Metz (1995) påpeker, fulgte Herbart sine instinkter, og disse var et resultat av observasjoner og systematiserte praksiserfaringer. Metz viser til at Herbart åpnet for at hans begrep «pedagogisk takt» kan tolkes videre i relasjon til nye vitenskapelig-historiske perspektiver, og at begrepet er blitt forsøkt tolket og videreutviklet av flere. Metz viser til at Hilgenheger lanserer begrepene «trenet og utrenet intuisjon», og at Hilgenheger forsøker å forklare at det skjedde en utvikling i Herbarts begrepsbruk. Det mente Hilgenheger å kunne dokumenteres gjennom at betydningen av begrepet «pedagogisk takt» minket kort tid etter Kants innflytelse på vitenskapelig tenkning.

Trenet intuisjon, mener Hilgenheger (Metz 1995), kan sammenlignes med kunstnerens blikk for å se. Han mener at blikket for å se knyttet til både «trenet intuisjon» og «pedagogisk takt» fyller gapet mellom empirisk, pedagogisk vitenskap og pedagogisk praksis, siden de virkelige behovene i hvert enkelt tilfelle verken kan deduseres fra teori eller garanteres gjennom praksis. Enhver teori er for generell og enhver praksis for begrenset for å kunne sikre en suksessfull utdanningsprosess.

Slik jeg forstår det, framstiller Hilgenheger trenet intuisjon som en formal innsikt som er

intuitivt lært. Lærerdyktighet kan imidlertid ikke forstås som en mental forståelsesprosess knyttet til erfaring hvis det uavhengig av en praksisforståelse skal gå an å trene denne forståelsesprosessen. Som Metz (1995) påpeker, utgjør Hilgenhegers forklaring av begrepet «pedagogisk takt» enten en selvmotsigelse i utviklingen av Herbarts begrepsbruk eller i Hilgenhegers fortolkning av begrepet. Metz påpeker forøvrig at en instinktiv fortolkning ikke kan begrense seg selv. En slik fortolkning framstår i seg selv som valid for den som fortolker, også om den ikke holder mål. Tolkningen er i utgangspunktet blind for mulige eksterne argumenter.

Samtidig må det vel erkjennes at det er noe intuitivt i enhver personlig læringsprosess. Vi er virksomme i verden og i hodet samtidig. Lærerprosessen er for øvrig ikke bare kognitivt intuitiv, men inkluderer både verdier, holdninger og følelser. Teoretiseringen skjer først og fremst i på bakgrunn av handling og erfaring, i ettertid (Pettersen 1997). For å bli meningsfull i den filosofisk-historiske fasen vi lever i, må mening skapes i en aktiv samhandling og dialog med andre.

Metz (ibid.) viser til at Herbart, i likhet med filosofer i tiden som han var influert av, definerte gjensidigheten mellom formell og praktisk kunnskap. I stedet for å forsøke å definere teori og praksis i detalj, satte imidlertid Herbart inn mellomledet pedagogisk «takt». Metz påpeker at i en fortolkning ut fra filosofisk-historisk diskurs, er det ikke begrepet «takt» i seg selv som er gjenstand for tolkning, men i hvilke sammenhenger begrepet inngår. Forstått på denne måten kan begrepet «pedagogisk takt» først settes inn i en idéhistorisk sammenheng. Metz anbefaler at begrepet forstås på den måten som Etienne Bonnot de Condillac i sin *Traité des sensations*, publisert i 1754, så mellomledet «pedagogisk takt».

Condillacs (ibid.) grunnleggende forskningsteori er fortellingen om en marmorstatue som bare er i stand til å persipere. Den er en sjel fri for alle ide'er avsondret fra den ytre verdenen ved sitt harde skall. Med tiden erverver den seg imidlertid gradvis alle sanser. Statuen blir etter hvert et totalt bevisst individ på en slik måte at den gjennom sine sanser blir i stand til å persipere. Egoet er her summen av alle sansene. Oppfatningen og tenkningen er imidlertid immateriell, nemlig den uforanderlige sjelen. Metz viser til at det sett i sammenheng med en slik forståelse av begrepet «pedagogisk takt», er verdt å merke seg Herbarts realistiske filosofi. Denne filosofien kombinerte rasjonalisme med empirisme, og forsøkte å unngå Kants forklaringer av tingen *a priori* og tingen *per se*.

Den eneste sansen som tillater Condillacs statue å konkludere med andre objekters eksistens, er iflg. Condillac den taktile sansen. Hvis statuen berører seg selv, gir dette enn annen sansefølelse enn det gir å berøre et annet objekt. Denne forskjellen er basisen for bevis av den ytre verdenens eksistens. På samme tid utgjør det forskjellen mellom ide'er og følelser så vel som forbindelser mellom dem.

Through sensations the statue only knows of the existence of objects it can touch and it is through ideas that it knows what it has touched and that it touches them no more. It only assesses objects it touches by comparing them with what it has already touched, and since current sensations are the source of know-ledge, the recollection of past sensations or intellectual ideas is the basis of it all; it is through the help of recollection that new sensations become clear and continually developed (Metz 1995 etter Condillac 1754/1984, s. 133).

Metz (ibid) påpeker at i kontrast til Herbarts «pedagogiske takt», er «takt» i denne forståelsen knyttet til aktuell berøring og forstås ikke som en mental prosess. Det er nødvendig forutsetning for erfaring, men ikke en konsekvens av erfaring, slik som Herbart ser det. Ikke desto mindre er «takt» iflg. Condillacs ide´ et effektivt mellomledd mellom virkelighet og handling på den ene side og førforståelse på den annen side, slik som hos Herbart. Kants dualistiske forståelse er unngått og sjelen metafysisk forstått.

Slik jeg forstår det, må den enkelte lærer personlig berøres samtidig som han/hun konkret forholder seg til det som skjer ut fra sin førforståelse. Handling og forståelse er nært knyttet sammen. Læringsprosessen dreier seg ikke kun om mental forståelse som grunnlag for handling, men om å bli berørt med hele sin personlighet som grunnlag for praksisforståelse.

Det er vel også slik personlig og meningsfull læring skjer, som livsrelevante sammenhenger i helhetlig levd liv. Sett filosofisk-historisk vil også denne balansegangen bli avhengig av den historiske fasen vi forholder oss til. *Mye tyder på at vår forståelse av effektene av utdanning er i endring, og det samme kan man si om problemstillingene i debatten om utdanningens rolle* (Norges forskningsråd, Program for kunnskap, utvikling og læring 2003-2007, s. 4).

For når vi tanke- og erkjennelsesmessig splitter teori fra praksis, splitter sjelen og det mentale liv (bevisstheten) fra kroppen og materielle fenomener, så må vi tankemessig kunne koble fenomenene sammen igjen, dersom vil ikke vil hevde at vi lever i en faktisk splittet verden, eller i to verdener som ikke henger sammen på et eller annet vis eller står i en eller annen form for samspill. Med andre ord må de to kategoriene, trass sin vesensforskjell, være omsettbare eller konvertible, slik at det som foregår i den teoretiske, mentale verden påvirker den praktiske, fysiske verden og vice versa (Pettersen 1997, s. 220)

«Pedagogisk takt» forstått ut fra en nåtidig filosofisk-historisk diskurs må sannsynligvis oppleves som relevant og meningsfull i aktuell sammenheng, og berøre den som skal lære på flest mulig måter ut fra en velfundert forståelse av hva som fungerer innen feltets referanserammer. Som for Condillacs statue aktiveres mange sanser i mennesket, slik at det til syvende og sist bare kan helhetlig forstås i sin sammenheng. Dette gjelder lærerens så vel som elevenes eller studentenes læringsprosesser.

Lærerens tilrettelegging må derfor, i tillegg til at den alltid må bygge på personlig ervervet pedagogisk «takt», ha sine røtter i en helhetlig balansert for tiden gjeldende ide´historisk betraktning. Da blir det velinformert kunnskap som på en personlig måte kan begrunnes og underbygges, og samtidig rasjonelt forklares.

Det er mye som tyder på at lærernes kunnskapsbaser i stor grad utvikles som akkumulerte praksiserfaringer. Lærernes praktiske argumentasjon tyder på at det er gjennom praksis at den personlige, handlingsrettete kunnskapen oppstår, og at en perspektivutvidelse må skje som en helhetlig og personlig fornemmet livs-lærings prosess. I denne livs-lærings prosessen må den personlige kunnskapsutviklingen tilføres nye perspektiver gjennom formelle kunnskaper, men de formelle kunnskapene må oppleves så meningsfylte at de beriker den personlige og helhetlig forståtte kunnskapen..

Når ”pedagogisk takt” skal utgjøre et bindeledd mellom formell og praktisk kunnskap, må dette ha blitt en personlig tilegnet kunnskap. Uansett læringsprosess må dette utgjøre en

personlig, helhetlig læring der tanke, handling og følelser forenes for å bli lærerens personlige «pedagogiske takt».

Det er den overveiende tilføringen av formelle kunnskaper som er blitt det problematiske i lærerutdanningen, etter som foreningen av praktiske og formelle kunnskapsaspekter er en personlig læreprosess. Når lærerne etter noen år i praksisfeltet syntes å ha utviklet en mer praksisnær og helhetlig kunnskap, og at mange av de formelle kunnskapene syntes å ha blitt glemt, må lærerutdanningen ta sikte på en kunnskapsutvikling som blir både en personlig, helhetlig og kontekststøttet læringsprosess. Slik jeg forstår det sett i lys av hvordan «common sense»-forståelse forklares (Sivertsen 1996), kan denne personlige forståelsen utvikles som en helhetlig erfart prosess der studenten er berørt både i egen læreprosess og gjennom aktiv problemløsning og personlig stillingtagen.

Når den personlige forståelsen blir mest mulig helhetlig forstått i relasjon til praktiske og formelle kunnskapsaspekter, vil forståelsen få et preg av «common sense»-forståelse. Kunnskapen blir personlig og tatt for gitt. Det kan den bli bare hvis studentene erfarer at vi som lærere gjør slik vi sier. Vi forstår fullt ut bare det som gir mening for oss i våre hverdagsvirkeligheter, det vi kan forholde oss til.

Schutz (1982, s. 351) påpeker at de kunnskapsaspektene som blir problematiske, tegner seg ut i den sosiale situasjonen. De prosedyrer (med hensyn til tegn og symboler) som er egnet til å løse problemet, framstår som typisk løsning og inkorporeres i den tatt for gitte kunnskapsbasen. «Common sense»-uttrykker selvfølgeligheter, men reviderbare selvfølgeligheter. Vi kan revidere vår forståelseshorisont stykkevis gjennom refleksjon og implisitt forståelse (Sivertsen 1996, s. 69).

Tilpasset til dagens forhold kan vi forstå at en slik prosess må dreie seg om å lære helhetlig i en sammenheng, reflektere over de erfarte læringsprosessene og stadig være i en læringsprosess gjennom å møte og aktivt forholde seg til utfordringer. Kunnskap som kjennes relevant og er omsettbart til praktisk handling, er «snappet opp» i uformelle så vel som formelle sammenhenger. Dette stemmer med hva vi vet fra innovasjonsforskning (House 1974). Kunnskapsutvikling er personlig, og utvikles like så gjerne gjennom personlig kontakt som at den er avhengig av strukturelle forhold på flere plan.

Med denne nære praksistilknytningen i utviklingen av «pedagogisk takt» synes det svært forståelig å konkludere slik Buchmann (1987) gjør, med at det er mer nærliggende å bruke begrepet «teaching knowledge» enn «teacher knowledge». Kunnskapsutviklingens nære påvirkning av kontekstuell og organisasjonell sammenheng støtter opp om en slik tolkning. Dette gir utenfra sett en kunnskap som kan synes å ha så mye preg av «common sense», at den kan fortone seg som en «folkways of thinking». Kunnskap som er forstått på et så helhetlig nivå at den kan omsettes til handling, må ha preg av «common sense». Kunnskapen må være så personlig og tatt for gitt at den sitter som en «ryggmargsfølelse», og oppleves som en naturlig måte å forholde seg på i praksis.

«Common-sense» utgjør en standard for hva vi kan være sikre på, det som har blitt selvfølgeligheter for oss. I eventuelle konflikter mellom «common sense» og vitenskapelige kunnskapsaspekter må vitenskapen vike for «common sense»-oppfatninger (Sivertsen 1996, s. 67).

Disse «common sense»-pregete oppfatningene utgjør vår personlige forståelseshorisont (ibid., s. 68). Forståelseshorisonten utgjør en bakgrunn for de oppfatninger vi er oss bevisst til enhver tid. De utgjør som sådan også en forventningsskapende helhet. Enten vi er oppmerksomme på det eller ikke, forstår vi noe i samme grad som det passer med de forventningene vi har.

Samtidig er ikke god undervisningskunnskap noe som kan vokse fram kun gjennom praktiske oppskrifter og akkumulert som generell «folkways of thinking». God undervisningskunnskap krever forståelse av de mange didaktiske relasjonene som innvirker på situasjonen. Slik kunnskap krever evne til å analysere sammenhenger og konsekvenser i et helhetsperspektiv, og forutsetter et profesjonelt blikk både for modellpregete helhetlige sammenhenger og de impliserte konsekvenser og måldimensjoner.

Det at skolemiljøer utvikler sine forskjellige skolekulturer eller skolekoder, viser til det relativt stabile i en slik livsverdenforståelse. Begrepet livsverden må imidlertid forstås som livsverden i en sammenheng (Siversten 1996, s. 88). «Common sense»- forståelse sett i lys av livsverden impliserer endring av både sammenheng og partenes forståelse (ibid., s. 78). Slik endring impliserer mange forhold, og tar lang tid.

Schutz (1970, s. 239-241) skiller mellom eksperten («the expert»), mannen i gata («the man on the street») og velinformert innbygger («the wellinformed citizen»). Ekspertkunnskapen er begrenset og knyttet til et allerede etablert og avgrenset område innen feltet. Det er kunnskap som er klar og distinkt. Oppfatningene med bakgrunn i slik kunnskap er basert på rettfærdiggjorte påstander. Vurderingene er ikke bare gjetninger og løse antagelser. Hva som er pålagte relevante kunnskaper innen feltet er akseptert.

Kunnskapen til mannen i gata (ibid.) kan utgjøre en selvfølgelig forståelse innen mange felt som ikke nødvendigvis står i en sammenheng med hverandre. Kunnskapen er gjerne mer oppskriftspreget for hvordan en skal gå fram i bestemte situasjoner. Det kan vises tillit til disse oppskriftsmessige prosedyrene uten at de nødvendigvis forstås. Denne kunnskapen er i all sin vaghet likevel tilfredsstillende presis for den praktiske hensikten i øyeblikket. Personen forholder seg til de kunnskapene som er relevante i den intersubjektive sammenheng («the in-group»). I en slik forståelse utvikles også overbevisninger og ikke klargjorte perspektiver som lites på så lenge personen finner seg til rette i situasjonen. Det er iflg. Schutz også en av grunnene til at personen er mer styrt av følelser enn av informasjon.

Den som har velinformert kunnskap, har en kunnskap som skiller seg fra både den spontane erfaringen og ekspertkunnskapen. Schutz (ibid., s. 240) kaller dette idealtypen kunnskap. Å ha en velinformert kunnskap betyr å ha en rimelig velfundert formening knyttet til hva som synes å fungere i feltet. Dette er meninger som både kan begrunnes i sammenheng, og forstås ut over øyeblikkelig hensikt.

Alle mennesker innehar i forskjellige sammenhenger kunnskaper på forskjellige nivåer, som «mannen i gata», «ekspert» eller «velinformert innbygger», men i hver sammenheng i forhold til forskjellige kunnskapsfelt eller «meningsprovinser» (Schutz 1970, s. 240). Innen det enkelte kunnskapsfeltet vet hver og en av oss at det samme er gyldig kunnskap for de andre innen feltet. Slik utvikles en felles referanseramme. «Mannen i gata» vet at eksperten kan spesifikk ting innen feltet. Den velinformerte er den som anser seg selv i stand til å avgjøre hvem som er kompetent ekspert. Han/hun er også i stand til å gjøre seg opp en selvstendig formening etter å ha lyttet til eksperten. Slik kan han/hun også opponere mot ekspertopp-

fatningene. Den velinformerte kan sammenstille egne erfaringer med hva som fungerer og ekspertens formelle kunnskapsaspekter.

Herbart (1910, s. 78-94) viser til fire mulige forhold mellom formell og praktisk kunnskap. Man kan 1) *være ureflektert, og tingene fungerer på et vis uten at en reflektert forsøker å forstå sammenhengene i det som skjer*. Som lærere kan vi også gjennom 2) *velberegnet eksperiment* komme langt lengre. Vi kan også, slik teorien i hovedsak gjør, 3) *reflektere over våre erfaringer og systematisere dem*. Dertil trenger vi 4) *«takt», evnen til å bedømme hurtig hva som er tilfellet i en undervisningssituasjon*.

Det som utgjør det vesentlige skillet med hensyn til læreres profesjonalitet, er først og fremst en velfundert systematisk og reflektert helhetsoppfatning av hensikter og mål, årsak og virkning som både er forankret i formell kunnskap og utgjør en *personlig «takt»* (Løfsnæs 2002).

Kunnskapens intuitive, personlige karakter krever mange kanaler for utvikling, ikke minst muligheter til å reflektere over og sette egne ord på sammenhenger mellom praktiske og formelle kunnskapsaspekter. Det er på en måte en annen språkdrakt vi bruker når vi snakker om praksisforståelse, selv om formelle kunnskapsbegrep må knyttes til den praktiske forståelsen. I prinsippet kan det også kommuniseres om praksis ut fra en språkdrakt preget av rent formelt kunnskapsnivå. Det erfarte jeg i min grunnskoleforskning spredte eksempler på, men det var på en måte en annen type kommunikasjon enn den kommunikasjonen som var knyttet til konkrete praksistilfeller (Løfsnæs 2002).

Undervisningens kompleksitet styrker sannsynligvis mulighetene for at lærerstudenten når han/hun kommer ut i yrket, fjerner seg fra teoretiske kunnskapsbegrep. Begrepene som forstås helhetlig, gis en praksisrelatert språkdrakt preget av «common sense»-begrep. Når formelle begrep er etablert tilknyttet praksisforståelse, utgjør den formelle kunnskapen en referanseramme i relasjon til praktisk kunnskap. I den grad kunnskaper som ikke er koplet til praksisforståelse huskes, kan de sannsynligvis i noen sammenhenger gi et visst refleksjonsgrunnlag, men tilkoplingen mellom teoretisk eller løsrevet formell kunnskap og praktisk kunnskap er ikke enkel og entydig. Det synes derfor å være en sentral utfordring å skape en mer helhetlig læring der formelle og praktiske kunnskaper søkes forent.

Praksisrelevante eksempler og problematisering i forhold til praktisk gjennomføring kan kanskje lette koplingen til praksis, og gi en mer helhetlig og aktiv læring. Slik forening synes å kreve intuitiv og personlig opplevd forståelse av sammenheng og nyanser som innvirker på praktiske handlingsmønstre.

En personlig og individtilpasset læringsprosess krever likevel at det må gis rom for noe varierte innfallsvinkler for læring, og at en på best mulig måte må forsøke å ivareta både en generell felles læringsprosess og enkeltstudenters preferanser ut fra hva som oppleves å gi mening. Samtidig må en sikre at den enkelte har beredskap for å analysere sine egne preferanser for læring, og en forståelse av hvilke måldimensjoner dette ivaretar. Slik kan læreren bli mer bevisst både i relasjon til egne valg og i relasjon til offisielt uttrykte målsetninger.

Som Buchmann (1987) påpeker, utvikler nok lærere mye undervisningskunnskap gjennom deltakelse i kulturelle situasjoner og sammenhenger («teaching knowledge»). Når den formelle kunnskapen får en annen språkdrakt i integreringen med praktisk kunnskap, må

ordbruken nødvendigvis få et visst preg av forståelse på «common sense» nivå. Slik kunnskap er imidlertid formell kunnskap som har blitt gjort personlig og livsnær omsatt til praktiske handlingsmønstre. Undervisning fanger lærerens helhetlige livsverden. Lærere vil imidlertid alltid reflektere på både et praktisk og formelt nivå. Uten det kunne de ikke forholde seg til og ha tolkningsperspektiver på læreplanen. Slik refleksjon er også nødvendig for at regjerende myndigheter skal ha mulighet til å styre og påvirke den utdanningen som gis. Formell styring krever kommunikasjon gjennom formell kunnskap.

Med hensyn til begrepet «takt» forstått som profesjonell tolkning viser Metz (1995) til Tuiskon Zillers tolkning av Herbart, der det forsøkes å gi et bidrag til skjematiskeringen av «formell plattform» («formal stage»). Den grunnleggende ideen bak profesjonalisering ble Zillers «rasjonelle takt». Som Metz viser til, vil direkte oversetting av Ziller eller Herbarts idéer om «takt» skape et program som vanskelig kan rettfærdiggjøres innen læreplantenkning og utdanningssystem. Hvis grunnleggende pedagogiske prinsipper skal bestemme retning på handling, må de gjennom trening bli ganske sterkt innpodet i praktikerens bevissthet. Praktikerer må blindt forholde seg til presise uttrykk gjennomtrengt av teoretiske dogmer.

Metz (ibid) viser til at Ziller ikke trodde at undervisningskunsten berodde på en skjebnegitt gave, sunn menneskelig forståelse eller lykkelig mental tilstand, selv om han ikke utelukket slik innvirkning. Han vektlegger, i motsetning til Herbart, i sin fortolkning av begrepet «takt» sterkt rasjonaliteten i trening og utdanningsaktivitet. Ziller antar at det i stor utstrekning er mulig å rasjonalisere lærernes holdninger. Han mener at dette kan skje gjennom teori som impliserer en streng korrekthet i forskjellige situasjoner i overensstemmelse med varierte forhold. Metz viser imidlertid til at det til tross for den systematiske struktureringen i Zillers formelle utdanningsteori, ikke er klart hvordan rasjonell takt er relatert til andre strukturer som regulerer teoritilkoplingen i utdanning og undervisning.

Selv om det i et demokratisk samfunn aldri kan være mulig å lage direktiver for «rasjonell takt», kan forståelsen av rasjonelle sammenhenger være til hjelp i den enkelte lærerens praktiske resonnering. Dette trenger ikke formidles teknisk rasjonelt, men som sagt heller i form av modellpregete forståelsessammenhenger som grunnlag for drøfting og problematisering i relasjon til egen pedagogisk «takt». Å ha utviklet individuelt en slik form for plattform synes å kunne fungere som støtte for raskt og selvsikkert å gjøre vurderinger og handle i gitte situasjoner (Løfsnæs 2002). Det dreier seg om helhetlig forståelse.

Refleksiv bevissthet knyttet til metodebruk syntes delvis å utgjøre en slik form for plattform. Metodebruken kan ha formelle og praktiske kunnskaper og flere måldimensjoner i seg, og utgjør med dette en modelltenkning som også ser ut til å kunne overføres til andre undervisningssituasjoner (opcit.). Verdien av involverende kommunikasjon praktisert i involveringspedagogisk samtalering synes f.eks. å bli overført til andre undervisningssituasjoner. Samtidig ivaretar strukturen «samtalering» prosedyrepregete framgangsmåter som sikrer både vertikal og horisontal demokratidimensjon. Noen av disse prosedyrene er generelle, overførbare prosedyrer. Faren som ligger i å sette fokus på metodebruk, er at dette kan føre til teknisk rasjonalitet. Å forsøke å gjøre læreren til en teknisk funksjonær vil bære helt galt avsted. Informert «takt» kan bare utvikles intuitivt som forståelse av undervisningens mange balanseangler.

I denne intuitive læringsprosessen, som vi alltid er inne i, er kunnskapen mer eller mindre vag eller mer eller mindre mulig å uttrykke på både praktisk og formelt plan. Det er denne

intuitive karakteren som preger helhetlig kunnskap. Dette gjør også at det er lett å havne inn i bestemte spor, og bli «blind» for hvilke helhetlige sammenhenger dette impliserer.

Med hensyn til å forstå begrepet pedagogisk «takt» i en videre fenomenologisk forstand viser Metz (ibid) til forskjellige fenomenologiske fortolkninger. Metz påpeker at de fenomenologiske fortolkningene rettferdiggjøres ved at de avdekker nye aspekter og forandrer vektlegginger. I den sammenheng viser han til at Jakob Muth forsøkte å komme fram til en dypere definisjon eller i det minste en beskrivelse av hva som mentes med «pedagogisk takt». Dette ble gjort ved å kople begrepet sammen med den eksistensielle retningen som var framhevet av Martin Buber og Otto Friedrich Bollnow. Metz viser til at det imidlertid oppstår et problem når denne fortolkningen går seg vill i vilkårligheten av måldimensjoner. Det blir lett ren moral i stedet for å følge formelle, analytiske hensikter. Forsøk på å definere begrepet ytterliggående eksistensialistisk nedtoner også lærerens planlegging.

Metz (1995) viser til at Muth syntes å være overbevist om at det til tross for den grunnleggende uforutsigbarheten som preger undervisning, ikke er umulig å lære å bli eller bli trent til å være pedagogisk «taktfull». En kan ikke enkelt ignorere Zillers kritikk av «takt» som naturalisme og enkel rutine. Samtidig vil dette overdrevne perspektivet på rasjonell «takt» nedvurdere det vitenskapelige perspektivet på undervisning og det autonome i forståelsen av fakta i favør av den uavhengige, formelle metoden.

Metz (ibid.) viser til at i Muths arbeid er det imidlertid heller ikke noen forklaring på hvordan «pedagogisk takt» som indre følelse og rask vurdering og beslutning kan eller ikke kan bli skapt av institusjonaliserte metoder. Dette skyldes at slik skaping, som også nødvendiggjør «pedagogisk takt», til syvende og sist er uforutsigbar. Disse forklaringene av pedagogisk takt og de institusjonaliserte metodene å skape det på forblir forskjellige og uforenlige.

For å kunne forstå og analysere helhetlige erfaringsprosesser trengs praktisk forståelse av hvordan ferdigheter og refleksiv bevissthet kan utvikles i fellesskap i et læringsmiljø. Dette gjelder både lærere og elever i grunnskolen og lærer og studenter i lærerutdanningen. Samtidig trengs formelle perspektiver på hvilke mål disse erfaringsprosessene sikter mot. Å tilgodese den interaksjonelle dimensjonen ved undervisning synes nødvendig. Meningsfull undervisning krever utvikling av en *intersubjektiv refleksiv bevissthet* om strukturer for framgangsmåter i arbeid og samhandling (Hansen 2000). For at undervisning skal oppleves å gi mening, må både lærer og studenter lære sammen.

Det synes lett å ta et for snevert begrepsperspektiv på de kognitive prosessene som trenger å ligge bak undervisningen til fordel for den brede erfaring, tro og viten som ligger bak handlingene. Samtidig må selvsagt psykologiske begrep for den kognisjonsprosessen som er relevant for undervisningen stå svært sentralt.

At lærere trenger personlig informert, perspektivmessig og helhetlig modellforståelse av hvordan de helt konkret vil forholde seg, er kanskje det de signaliserer når de ønsker seg «matnyttige kurs». Dette trenger likevel ikke bety den tilstrekkelige og inntil videre tatt for gitte oppskriftsmessige forståelsen til «mannen i gata», jfr. Schutz (1970, s. 239-241). Det er naturlig at de forventer å bli dyktigere i forhold til det handlingsfeltet de skal fungere i (Schnack 1992, s. 89). For å knyttes til praksis må den formelle kunnskapen gjøres gjenkjennelig som praksiskunnskap.

Som Clark og Yinger (1979) påpekte, er rutiner eller strukturelle forhold et viktig produkt av planleggingsprosessen. I denne planleggingsprosessen må læreren, som tidligere vist til, ha en «mixed scanning» (Etzioni 1984). Ved reflekterte erfaringer kan læreren bygge en personlig praktisk kunnskap i sin tenkning og planlegging (Conelly & Clandinin 1988, s. 59). Lærerens kunnskap er personlig i den betydning at læreren formulerer og trekker erfaring av sin personlige forståelse av den praktiske konteksten de arbeider i (Carter 1993, s. 111).

Formelle perspektiver uttrykt og underbygget isolert, som «delsannhet» i det pedagogiske landskapet, blir ofte til lite hjelp for læreren. Dette har svært ofte ført til en dualistisk tenkning. Som Hansen (2000, s. 71) sier, er læring og medlæring «uadskillelige tvillinger». Bevissthetsfilosofien ser bort fra det vesentligste i vår tilværelse, at vi på forhånd er innfelt i strukturer av intersubjektivitet. Praktisk handling impliserer den begrepsforståelsen som er utviklet i denne intersubjektive virkeligheten.

Det blir like galt å ensidig formidle formell kunnskap uten å forsøke å knytte dette til handlingsrettet og praksisnær forståelse hos de som skal anvende kunnskapen, som å gjennomgå en ferdighetsrettet praksiskunnskap uten at en kan underbygge denne kunnskapen på et formelt kunnskapsnivå. «Pedagogisk takt» er noe som bare kan utvikles gjennom selvstendig bearbeidelse, noe som læreren må utvikle i sin egen «livs-lærings»- prosess.

Utdanningssystemets utfordring er hvordan utviklingen av studentenes personlige «pedagogiske takt» kan styrkes. Begrepet «pedagogisk takt» er ikke blitt mindre problematisk å forstå med tiden. Formell og praktisk kunnskap, implisitt filosofisk innsikt i undervisningens mange og vanskelige balanseanger, har utgjort en mer og mer omfattende referanseramme gjennom den historiske utviklingen.

Både formell og praktisk kunnskap er nødvendig for å styrke engasjementet og den yrkesetiske dimensjonen i lærerens tenkning. Formell kunnskap blir imidlertid stående på et «utenpånivå» hvis ikke denne kunnskapen integreres med kontekstuell praktisk kunnskap.

Den kunnskapen som lærerne gir til kjenne i praksisfeltet, tilsier at den enkelte lærerstudent og lærer i yrkesfeltet bør få hjelp i å analysere praktiske undervisningseksemplere som anskueliggjør sammenhenger mellom formell og praktisk kunnskap. De trenger også formell innsikt for å reflektere selvstendig og utvikle en «livsteori» som harmonerer med kunnskapsfeltets referanseramme. Samtidig må de gis et grunnlag i praktisk akkumulert «pedagogisk takt» som kan utgjøre et grunnlag for å reflektere selvstendig.

1.3 Problemstilling

Ut fra den ovenfor beskrevne erfaringen og kunnskapsfordypningen stilles følgende problemstilling: **Hvordan fungerer pedagogikkfaglige læringsprosesser med vektlegging på personlig, praksisrelatert og teoretisk underbygget refleksjon?**

Problemstillingen er i denne framstillingen avgrenset til den prosessorienterte undervisningen i pedagogikkfaget og i pedagogikkdelen i tverrfaglige temauker og prosjektperioder. Med prosessorientert undervisning menes at det tilstrebes at studenten skal stå i sentrum i sin egen læring, men at det målrettet tilrettelegges for disse læringsprosessene. Læringsproses-

sene søker å ta utgangspunkt i studentenes ”common sense”-forståelse. Personlig refleksjon søkes utviklet gjennom forening av teoretisk og praktisk kunnskap i drøfting av praksis-tilfeller, skriving av mapperefleksjoner og utvikling av metabevisthet om målsetninger og framgangsmåter i pedagogikkundervisningen.

2.0 Aksjonslæring som innfallsvinkel for forskning

Begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring brukes om hverandre. Tiller (1999) bruker aksjonslæring som begrep om den forskningsmessige tilnærmingen som lærere og skoleledere gjør i sin hverdag, og aksjonsforskning om det forskere foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen. Han påpeker at det samtidig som det foretas et skille mellom de to begrepene, er det klare overlappinger og mange grenseoverganger. Begge begrepene kan plasseres innenfor konstruktiv pedagogikk.

Aksjonslæring er aksjonsforskningens lillebror, sier Tiller (1999). Aksjonslæring har mye til felles med erfaringslæring, men er en mer kontant og direkte utgave av det å lære gjennom erfaring. Ordet aksjon retter oppmerksomheten mot handling. Utgangspunktet er å reflektere over praksis i praksis. Det dreier seg om å avdekke problemer og behov i praksis, samarbeide om en felles lærings- og utviklingsprosess.

En undervisningssituasjon har i seg selv visse preg av aksjonslæring, der studentene er aksjonslæringens deltakere. Aksjonslæringen skjer gjennom innhenting av studentenes erfaringer med undervisningssituasjonene. Lærer og studenter diskuterer og kartlegger problemer og utfordringer. Det som framkommer i felles læringsprosess knyttet til de konkrete utfordringene, påvirker videre undervisningshandlinger. Dette er en tilbakemeldingsprosess som kan ha karakter av en spiral, eller en syklisk prosess hvor en sammen planlegger, gjennomfører og evaluerer handlingene. Det skjer en vekselvirkning hvor målet hele tiden er å søke å forbedre, endre eller utvikle praksis.

I sentrum for aksjonslæringen står i denne sammenhengen hvordan studentene opplever undervisningssituasjonene i pedagogikkfaget og i pedagogikkdelen tilknyttet tverrfaglige tema- og prosjekter, hva som gir mening for dem i deres læringsprosess. Den praksisrelaterte aksjonslæringen skjer imidlertid i lys av allerede definerte målsetninger knyttet til framtidig yrkesprofesjon. Felles drøfting mellom lærer og studenter skal imidlertid bidra til en klarere forståelse av hvordan den praktiske tilretteleggingen kan bidra til oppfyllelse av slike målsetninger. I den syklisk forskningsprosessen understøttes praktiske erfaringer med teori.

I den pedagogiske terminologien har det vært vanlig å bruke termen aksjonsforskning. Jeg velger å bruke termen aksjonslæring, men setter aksjonslæringen inn i en aksjonsforskningsramme gjennom at jeg har valgt å forstå og forklare den utviklingsprosessen som skjer i et handlingsteoretisk perspektiv.

Schutz (1982) framhever forholdet mellom det menneskeskapte samfunnet og enkeltmennesket. Over tid får det menneskeskapte samfunnet preg av å være en objektiv virkelighet som virker tilbake på menneskenes erfaringer gjennom internalisering.

En slik forståelse må også få betydning for tenkningen omkring forholdet mellom lærer og studenter. Det vil eksistere en balansegang mellom den lærerskape innflytelsen og den enkelte students muligheter til å etablere personlige visjoner og mål i et lærende fellesskap.

Aksjonslæringen dreier seg om å tolke rammene for utvikling, og derigjennom få en bedre forståelse for muligheter og begrensninger. Målet i et aksjonslæringsperspektiv er å forstå hvordan planer og mål kan realiseres innen de foreliggende situasjonene. Aksjonslæringen er derfor en læringsprosess som implementerer alle som deltar i læringsprosessene. Tolkningen av foreliggende visjoner og situasjoner vil alltid variere fra person til person. De enkeltes livserfaringer vil sette farge på tolkningene.

Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess der intensjonen er å få gjort noe. Det som skal gjøres i denne sammenhengen, er å forsøke å oppnå en større profesjonsretting av pedagogikkundervisningen i lærerutdanningen. Undervisning i et aksjonslæringsperspektiv er avhengig av en kontinuerlig dialog med de studentene som erfarer den målrettede tilretteleggingen av undervisningen. Perspektivbrytninger og perspektivmøter er nødvendige ingredienser i aksjonslæringen. Andres undring, spørsmål, problemstillinger eller provokasjoner er de utfordringene vi vanligvis trenger for å se oss selv og våre handlinger, og for å kunne lære av det vi gjør til daglig. Uten utfordringer blir det ingen læring (Tiller 1999).

Kritisk refleksjon kan bidra til å bedre kontakten mellom det man ønsker å gjøre, og det man faktisk gjør (Tiller 1999). Aksjonslæring dreier seg om å legge til rette for at eksisterende "bakhodemodeller" og praksisteorier undersøkes, artikuleres, utfordres og hele tiden gjøres til gjenstand for revisjon (ibid.). I denne forskningssammenhengen er det lærers og studenters felles læringsprosess som står i sentrum, hvordan tilrettelegging for definert måloppnåelse fungerer som læringsprosess.

Pensumlitteratur og annen allment akseptert litteratur innen feltet utgjør det forståelsesgrunnlaget som undervisningen bygger på. Hvordan dette grunnlaget skal forstås, og hvilke konsekvenser det må gi for studentenes læringsprosesser, er imidlertid et åpent tolkningsgrunnlag som gjøres til gjenstand for en nærmere læringsprosess i samhandlingen og dialogen mellom studenter og lærer.

Sett i lys av den handlingsteoretiske forståelsesrammen, dreier aksjonslæringen seg om å sammen nå fram til en dypere erkjennelse av hvordan profesjonsrettingen kan forbedres sett i relasjon til den virkeligheten en forholder seg til.

Aksjonslæringen uttrykker eksplisitte mål og virkemidler (Tiller 1999). Den kan ikke skjule seg bak sine skrivebord med at argumentene skal være verdifrie og nøytrale. De som deltar i aksjonslæring og aksjonsforskning har tatt stilling. Forskningsplaner og prosedyrer er utarbeidet med grunnlag i verdier og tro på at man kan forandre det bestående til beste for andre og seg selv. Det er fundamentet i engasjementet. Det dreier seg om å lære gjennom bevisst utprøving og målrettet handling. Men både endringen og evalueringen er avhengig av en felles erfaringslæring. Refleksjon over erfaringer er aksjonslæringens kjernepunkt. Styrken ved aksjonslæring er at de som deltar i endringsprosessene, blir mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg det som allerede er der av kunnskap, og genererer læring ut fra de foreliggende erfaringer ved at de refortolker tidligere erfaringer i lys av dagens erfaringer.

Aksjonslæringen og aksjonsforskningen kan ha trekk fra både påvirkning og progressiv utvikling. Samtidig som læreren i denne sammenhengen bevisst tilrettelegger for utvikling, har tilretteleggingen en progressiv utvikling som målsetning. Påvirkningen går først og fremst på å skape rammer for erfaringsprosesser. Målet er studenter som har ervervet seg så pass

erfaringer og perspektiver som refleksjonsgrunnlag, at de kan gjøre sine egne selvstendige pedagogiske valg. Lærerens tilrettelegging og studentenes progressive læringsprosess ses som gjensidig avhengige av hverandre.

Gjennom at det tilrettelegges for at studentene skal reflektere over praktiske problemstillinger, erfaringer og målsetninger, kan studentene utvikle sine personlige og mest mulig helhetlige kunnskaper. Erfaringer kan belyse og nære den generelle kunnskapen, men den formelle kunnskapen kan også vekke våre erfaringer og skape nye koplinger mellom erfaringene. Ved å kople registreringer til teori, er det mulig å se sammenhenger mellom erfaringer som det ellers ville være vanskelig å sammenkople. *Erfaringstilknytningen øker den analytiske kraft og spenst* (Tiller 1999, s. 35).

Det logiske grunnlaget for aksjonslæring er anvendelse av en vitenskapelig framgangsmåte, søking etter fornuftige avgjørelser, utveksling av gode råd og konstruktiv kritikk samt læring av ny atferd (Revans 1982, s. 631).

Aksjonsforskning og aksjonslæring er ikke bestemte metoder eller særegne typer data, men heller helhetlige forskningsopplegg av konstruktiv karakter. En aksjonsforsker skal forstå to ting, både hva partene i samhandlingen forstår og hva de ikke forstår. Man må ha et kyndig blikk på situasjonen, og kunne navigere i et komplisert menneskelig terreng (Tiller 1999).

Læring utvikles i samvirke, som språket gjør det. For å forstå hvordan læringen foregår, må man derfor utforske "the situated character", den situasjonen som styrer og påvirker menneskelig forståelse og kommunikasjon. Relasjonen mellom læring og læringens sosiale situasjon blir viktig i dette perspektivet. Læringen betraktes som interaktiv og produktiv. De som lærer, konstruerer sin læring aktivt i møtet med andre, (...). Forskeren må derfor innenfor sirklene for å forstå hvordan læringen foregår og blir konstruert. Men når forskeren i feltet lærer, er også denne læringen noe som finner sted i deltakelsen og i konteksten. Derfor blir det viktig å ha distanse til virksomheten og kunne tolke tolkningene, dvs. metarefleksjon (ibid, s. 52).

Når jeg opptrer som både lærer og forsker i et aksjonslæringsperspektiv, blir det særlig viktig å forsøke å ta et distansert perspektiv samtidig som jeg kontinuerlig forholder meg til målrettede utviklingsprosesser. En kan sannsynligvis aldri bli nok distansert, men en må forsøke å forstå det som skjer i lys av det handlingsteoretiske begrepet "helhetlige handlingsmønstre".

Ut fra den handlingsteoretiske forståelsesrammen (Schutz 1982), kan den virksomme kunnskapsteorien kun forstås som helhetlige sammenhenger, og teoretiske eller formelle kunnskaper forklare praksis og omvendt (Fenstermacher 1994).

Den forskningsmessige tilnærmingen vil i lys av tolkningsrammen og studentenes og lærers praktiske erfaring med hva som synes å fungere hensiktsmessig, fortelle noe om hvordan det ER TJENLIG Å ARBEIDE FOR Å GJØRE UNDERVISNINGEN MER PROFESJONSRETTET.

2.1 Handlingsteoretisk forankring som grunnlag for tolkningsramme

Undervisningsforløpet er avhengig av både lærerens tilrettelegging og studentenes responser og medansvar i arbeidet. Hvordan denne undervisnings- og læringsprosessen fungerer, kan best forklares gjennom å forstå evalueringen av studenter og lærer i et valgt handlingsteoretisk perspektiv.

Schutz (1970, 1982) sin måte å tolke samhandlingsprosesser på, sett i et fenomenologisk, sosiologisk perspektiv, gir en ramme for hvordan utviklingsprosessen i de aktuelle sammenhengene kan forstås og forklares. Et sentralt begrep i Schutz sin forklaringsmodell, er begrepet handlingsmønstre. De personene som inngår i samhandlingen, påvirkes gjensidig av hverandres synspunkter og atferdsmønstre. Slik utvikles handlingsmønstre. En utviklingsprosess må derfor forstås som handlingsmønstre i sin sammenheng.

I pedagogikkundervisningen i lærerutdanningen utvikles handlingsmønstre i en samhandling mellom lærer og studenter. Det dreier seg om å åpent forholde seg til målsetninger og utfordringer, og om å utvikle sammen.

Schutz (op.cit.) tar i sin tolkning utgangspunkt «common sense»-forklaringer til de partene som inngår i samhandlingen, dvs. som deres umiddelbare opplevelse av mening og sammenheng. Avklaringen av denne forståelsen skjer innen en bestemt yrkessammenheng eller et bestemt kunnskapsfelt i lys av kunnskap som utgjør en viss felles referanseramme. Slik kunnskap kan i denne sammenhengen være for eksempel det at undervisningen må oppleves relevant og meningsfull, eller at gruppeprosessene må fungere tilfredsstillende hvis det skal være tjenlig å arbeide i grupper.

Etter som forskeren i denne sammenhengen også er lærer og aktør i dette undervisningsfellesskapet, må tolkning ses som lærerens opplevelse av responser og samhandlingsmønstre. I denne tolkningen må læreren stille seg mest mulig åpen for å forsøke å forstå studentenes handlinger og vurderinger. Studentene er de som erfarer handlingsmønstrene. Deres røst må derfor være tungtveiende i analysen av de virksomme handlingsmønstrene. Ut fra disse forklaringene kan en leser som er litt innforstått innen feltet, forstå beskrivelsene av handlingsmønstre og responser som gjenkjennelige og typiske måter å forholde seg på. Slik kan leseren gjøre sine egne refleksjoner knyttet til de beskrevne handlingsmønstrene. Forskningstilnærmingen må altså forstås i et sterkt hermeneutisk perspektiv der leseres tolkning settes sentralt (Gudmundsdottir 1998)

The object of interpretation, says Bruner 1996, is understanding. Its instrument is the analysis of texts, the strong hermeneutic program¹⁾, I would like to add. Mediated action becomes texts (or data to be interpreted like a text) for the following reasons (Ricoeur 1981). 1) By writing down a description of a mediated action, the action becomes fixed. This means that the action is no longer tied to the moment it occurred. 2) By fixing the mediated action has become "autonomized". The action and the meaning have been detached from the moment, event and the person, and have assumed consequences of their own. They leave traces in the social space and become "documents of human action" through collective memory in institutions. Ricoeur points out that we "read" these traces in the social institutions we belong to....

3) The mediated action can assume importance that goes beyond the initial situation and becomes relevant in other contexts. The episode has been emancipated from the original

discourse and may now enter into new interpretative frames where it might assume meanings not intended by the persons involved in the original action. 4) The mediated action (as text) is considered an "open work" where the meaning is "addressed an indefinite range of possible readers (Gudmundsdottir 1998, s.7).

Tolkningene må forstås både sett i lys av definerte perspektiver på undervisningsprosessene, og som forskerens fenomenologiske forståelse i lys av de handlingsmønstre som avklares. Det kan gi grunnlag for både å forstå samhandlingsprosessene i sin sammenheng, og for kunne generalisere ut fra forståelse av typiske måter å forholde seg på i slike sammenhenger, dvs. som leserens gjenkjenning av typifiserte handlingsmønstre ut fra egen biografisk situasjon.

Fordelen med å anvende samfunnsvitenskapelige forståelseskonstruksjoner (ibid.) av rasjonell atferd er for det første den mulighet dette gir for å framstille sosiale interaksjonsmønstre med standardiserte sett av betingelser, midler, mål og motiver. For det andre innebærer anvendelse av samfunnsvitenskapelige forståelseskonstruksjoner av rasjonell atferd at den konstruerte persontypens rasjonelle atferd, her lærer og studenter i sin samhandling, pr. definisjon antas å være forutsigelig innenfor grensene av de typifiserte elementene i konstruksjonen.

Ethvert problem kan (Schutz 1982, s. 46, med bruk av en av Husserls termer) føre «sin indre horisont av elementer med seg, elementer som er tatt for gitt, men som det i prinsippet er mulig å stille spørsmål ved».

2.1.1 En tolkning med utgangspunkt i «common sense»-forståelse

«Common sense» (Sivertsen 1996, s. 70) er spontane holdninger og oppfatninger som mennesker danner seg på basis av naturlige tilbøyeligheter til å forstå, klassifisere og trekke slutninger ut fra et erfaringsmateriale. Den kunnskapen dette representerer, uttrykker på den ene side felles kunnskaper og felles holdninger. På den annen side viser «common sense» til en felles evne til å bedømme eller vurdere. «Common sense» er det vi naturlig appellerer til når vi vil overbevise andre.

Som Schutz (1982, s. 3) viste til, involverer all vår kunnskap i «common sense» så vel som i vitenskapelig tenkning begrepsdannelse. Verken «common sense»-forståelse eller forskning kan utvikle seg uten å etablere begrep for det som erfares og oppleves.

Den sosiale verdenen (Schutz 1982, s. 6) er ikke strukturløs i sitt vesen. Den har sin særlige mening og relevans for de menneskene som lever, handler og tenker i den aktuelle konteksten. De har en rekke på forhånd valgt og fortolket «common sense»-begrep om denne virkeligheten. Dette innebærer et sett abstraksjoner, generaliseringer, formaliseringer eller idealiseringer som er spesifikke for tankeorganiseringen på det aktuelle feltet. Denne forståelsen gir retningslinjer for atferden til aktørene innen feltet. Mål for deres handlinger og hvilke midler de kan bruke for å nå disse målene, kan forstås i form av tankestrukturer innen feltet. Det er gjennom en slik tankeorganisering de får hjelp til å orientere seg og finne seg til rette i sitt naturlige og sosiokulturelle miljø.

Schutz (1982, s. 4) viste til at til og med det som vi fornemmer i hverdagslivet, er mer enn en enkel sansrepresentasjon. Det er hensiktsmessige tanker som utgjør ganske kompliserte begrepskonstruksjoner. I sin form av etablering av felles forståelsessystemer tilhører alle kjensgjerninger en universell kontekst innen denne forståelsesrammen (ibid., s. 6). Det som

forstås, bygger følgelig alltid på tolkede kjensgjerninger, enten kjensgjerningene betraktes i sin spesielle sammenheng i bestemte omgivelser eller atskilt fra kontekst gjennom en kunstig abstraksjon. De tankestrukturer som konstrueres av samfunnsforskeren, er konstruert gjennom menneskenes «common sense»-tenkning. Det forskeren søker å utlede er begrep av 2. orden, begrep av begrepene aktørene bruker.

For å forstå hvordan min undervisning virker på studentenes i deres læringsprosesser, må jeg forstå hvordan det er typisk for det enkelte individ å forholde seg i sin livsverden. Jeg må også ta et distansert perspektiv på mine egne handlinger i den sammenheng. Det krever perspektiver på hvordan kunnskap utvikles, og hva som skaper grunnlag for forståelse og handling.

Den aksjonsrettede tilnæringsen skjer altså ut fra et valgt perspektiv på læring, og de virksomme handlingsmønstrene analyseres deretter. Dette er utgangspunktet for å forstå hvordan dataanalysen i denne forskningssammenhengen forholder seg både til hensikter og utvikling av handlingsmønstre, synspunkter på samspillrelasjoner, forklaring av årsaker og sammenhenger og oppfatning av rammeforutsetninger. Forklaringen av årsaker og sammenhenger må forstås fenomenologisk på bakgrunn av den definerte analyserammen. Denne analysen må gjøres så uforbeholdent og åpent som mulig sett i lys av definerte målsetninger.

Den kunnskapen som skal avdekkes, er altså dannet på grunnlag av subjektive hypoteser framkommet i en sosiokulturell sammenheng så vel som på sansepersepsjoner. Den forståelsen som uttrykkes, peker fram mot både den subjektive og den interaksjonelle og kontekstuelle siden av kunnskap. Kunnskapen avdekker de mange dimensjonene som virker inn på lærerens tenkning og planlegging, interaksjonen mellom studenter og lærer i klasserommet så vel som lærerens forståelse av øvrige kontekstuelle forhold.

Den individuelle og den intersubjektive karakteren av «common sense»-forståelsen utgjør et system av begreptypikalitet. Både lærerens valg og begrunnelser for disse valgene og den intersubjektive karakteren av «common sense»-forståelse må forstås som del av tolkningen. Den intersubjektive karakteren av tenkning og planlegging i en bestemt kontekstuell sammenheng blir framtrædende i en undervisningssammenheng.

Mennesket lever iflg. Schutz (1982, s. 7-27) i en intersubjektiv verden som preger hvordan han/hun opptrer som menneske og forholder seg til sine medmennesker. Dette er en verden av mer eller mindre begrensede hensikter med mer eller mindre definerte kvaliteter. I denne verdenen har det enkelte mennesket en «kunnskapsbase i øyeblikket» («knowledge at hand») som er fortolkninger basert på en base av tidligere erfaringer, egne og overlevert av andre. Denne kunnskapen er erfart som et tett nettverk av sosiale relasjoner, av systemer av tegn og symboler med sin spesifikke meningsstruktur i en horisont av fortrolighet og tidligere kjennskap. Slike meningsstrukturer er ikke forstått som isolerte hensikter, men inngår i en sammenheng. Dette er hensiktsmessige sammenhenger som individet inngår i, må forholde seg til, og som kan gi utfordringer.

Schutz (1970, s. 72-76) fokuserte på den naturlige innstillingen som mennesket opererer med i forståelsen av sin livsverden. Denne innstillingen innbefatter en kunnskap som inntil videre tas for gitt og ofte ikke reflekteres over, selv om den til enhver tid er mulig å reflektere over. Innstillingen etableres i oppfatningen av de harde fakta, betingelsene for handling slik dette oppfattes i møte med de forhold og objekter det enkelte mennesket omgir seg med. Dette

gjelder oppfatningen av viljen og intensjonene til de hun skal samhandle med eller forholde seg til på andre måter, hva som betraktes som vaner, vegring osv. Slik arbeider og handler mennesket ikke bare i, men også i forhold til den enkelte verdenen det opererer i. Tidligere erfaringer virker inn på videre erfaringer hvis det ikke gis motforestillinger som påvirker forventningene til de nye erfaringene. Denne innstillingen er utpreget pragmatisk. Den er preget av hva som anses som nytteverdig og oppleves som «realistisk».

På et hvilket som helst tidspunkt befinner det enkelte mennesket seg i iflg. Schutz (1982, s. 7-27) i en biografisk bestemt situasjon, dvs. i en fysisk og sosiokulturell verden definert av denne situasjonen der hun har sin posisjon. Dette er ikke bare en posisjon i fysisk rom og tid, eller status og rolle i det sosiale systemet, men også en moralsk og ideologisk posisjon. At denne situasjonen er biografisk bestemt, vil si at den har sin historie. Denne forhistorien er avleiret av alle menneskers tidligere erfaringer. Det enkelte menneskets på forhånd eksisterende kunnskapsbase er organisert på den måten som hun ut fra sin biografiske situasjon har for vane å forholde seg. Som sådan utgjør dette en unik eiendom, gitt til henne alene.

Schutz (1970, s. 73) så den enkelte situasjonen som en episode i det pågående livet. Mennesket står i denne situasjonen som en person som har gått gjennom en lang kjede av sentrale livserfaringer. Dette representerer erfaringer som er unike for henne. Erfaringene har skapt den biografiske situasjonen hun står i. Dette gjør at to mennesker ikke erfarer en situasjon på akkurat samme måte. Hver person har gått inn i denne situasjonen med sine egne hensikter og målsetninger, og vurderer den tilsvarende. Disse hensiktene og følgende vurderinger er bunnet i hennes foregående unike livshistorie.

Det kunnskapsgrunnlaget (op.cit, s. 74) som mennesket til enhver tid har tilgjengelig, fungerer som et referanseskjema for tolkning av erfaringer. Den enkelte må konsultere sitt kunnskapsgrunnlag for å fortolke sine erfaringer og observasjoner, definere situasjonen og legge videre planer. Schutz (ibid., s. 75-76) viste at dette kunnskapsgrunnlaget på ingen måte er homogent. Det viser likevel en spesiell struktur. Der er en relativt liten kjerne som er klar, tydelig og konsistent i seg selv. Denne kjernen er omgitt av soner av variert grad av vaghet, uklarhet og utydelighet. Disse følger soner av ting som tas for gitt, blind tro, rene antagelser og gjetninger. De kunnskaper som den enkelte besitter, kan dermed være relevante, marginale eller irrelevante. Så lenge som ikke sammenhengende og motsatte elementer skal fungere sammen i den samme situasjonen, kan individet være lykksalig uoppmerksom på dem. Den samme pragmatiske tilbøyeligheten forhindrer den enkelte, så lenge som hun/han fortsetter å ha denne naturlige holdningen, å forstå systematisk og logisk hva som ligger bak egne praktiske operasjoner og planer. Det at slike operasjoner i en undervisningssammenheng også nødvendigvis må ha rutinepreg, bidrar til å styrke ytterligere denne naturlige holdningen.

Denne biografisk bestemte situasjonen rommer iflg. Schutz (1982, s. 7-27) visse muligheter for framtidige aktiviteter. Dette kalte han «det formålet hun har for hånden» («purpose at hand»). I den daglige naturlige innstilling er mennesket kun opptatt av bestemte ting som trer fram i forhold til det tatt for gitt feltet av forutopplevelser om tingen eller saken. Alle kulturelle objekter, institusjoner, redskaper, etc., peker tilbake på funksjon og betydning i menneskelig aktivitet. Av samme grunn kan hun ikke forstå et kulturelt objekt uten å referere til hvordan det inngår i en sammenheng. I den sammenheng er hun likevel kun opptatt av oppfatning av noen spesielle aspekter. I bevisstheten bestemmes individuelle og særegne trekk og typiske og generelle trekk. Med utgangspunkt i dette defineres hvilke elementer som

er relevante for sin hensikt i situasjonen, hvilke som skal danne grunnlag for typifiseringer og hvilke som skal vurderes som enkeltstående og spesifikke.

I den naturlige innstillingen i «common sense»-tenkningen (ibid.) tar det enkelte mennesket for gitt at medmenneskene er tenkende individer. Han/hun tar også for gitt at de i prinsippet er mottakelige for å forstå formål og sammenheng som enten kjent av dem eller mulig å bli kjent med av dem. Samtidig vet de i den naturlige innstillingen at den «samme saken» kan bety forskjellig for forskjellige personer på grunn av at de har forskjellig distanse til saker og forskjellig erfaring. De ser saken ut fra forskjellig biografisk situasjon.

«Common sense»-tenkning overvinnes iflg. Schutz (ibid.) forskjellene i individuelle perspektiver gjennom to idealiseringer. Den ene idealiseringen går på standpunktutveksling. Det enkelte mennesket tar for gitt, og antar at andre gjør det samme, at hvis de bytter ståsted, kan de forstås hverandre. Den andre idealiseringen går på relevanssystemets kongruens. Inntil det motsatte er bevist, tar han/hun for gitt og antar at andre gjør det samme, at forskjell i perspektiv ut fra unik biografisk situasjon er irrelevant for hensikten i øyeblikket for dem begge. Det antas at de begge har valgt ut og tolket de aktuelle og potensielt felles hensiktene og trekk ved disse på en lik, eller i det minste praktisk lik, måte. Disse idealiseringene skaper gjensidige perspektiver som preger den enkeltes tenkning og måte å forholde seg på i samhandling med andre. Ut fra dette utvikles typifiserte begrep. Disse begrepene antas å være felles for dem selv og andre som inngår i situasjonen, og videre for alle som det samme systemet som denne situasjonen beskriver, er relevant for.

Slik fører de generelle tesene om gjensidige perspektiver til at kunnskap kan betraktes på et formelt plan uavhengig av de bestemte situasjonene vi i vår interaksjon og ut fra våre potensielle hensikter inngår i (op.cit.). Hva som er antatt å være allment kjent av alle som de samme tingene på samme måte er relevant for, er hva som er betraktet som godt, naturlig eller det rette av medlemmene som tilhører denne gruppen («the in-group»). Som sådan er det opphavet til de mange oppskrifter for måte å gjøre ting og forholde seg til mennesker på, for å komme overens med typisk framstilte situasjoner.

Kunnskap er sosialt distribuert (Schutz 1970, s. 96-110; 1982, s. 15). Disse kunnskapene er imidlertid forskjellig fra individ til individ, noe «common sense»-tenkningen tar i betraktning. Ikke bare hva et menneske vet, er forskjellig fra hva andre vet, men også hvordan de vet de samme tingene. Den enkeltes kunnskapsbase er til ethvert øyeblikk strukturert som soner av variert grad av klarhet, tydelighet og presisjon. Kunnskapen om disse individuelle forskjellene er i seg selv et element av «common sense»-erfaring.

Som en følge av at kunnskap er sosialt distribuert, må den aksjonsrettete tilnærmingen forstått som praktiske argumenter, forstås både ut fra biografisk skapt situasjon og som overført av andre i form av en interaksjonell kunnskap eller kulturarv. Denne kunnskapen er, som en følge av unik biografisk skapte personer i deres unike liv, personlig farget. Kunnskapen rommer både en bevisst og en ubevisst side som begge kan forstås som både lærerens og de framtidige lærernes personlig ”pedagogiske takt”.

2.1.2 Utviklingen av en intersubjektiv refleksiv bevissthet i et aksjonsrettet perspektiv

Den intersubjektive og refleksive bevisstheten som trengs utvikles i et lærende fellesskap, kan ut fra Schutz forstås i forhold til hvordan sosiale strukturer og det han kaller typifikasjoner dannes, dvs. typiske måter å forstå ting på.

Å dele felles rom forutsetter så lenge relasjonen varer, at visse sider av den ytre verdenen er like tilgjengelig for hver av partene og inneholder mål av felles interesse og relevans. For hver av partene er den andres framtoning straks observerbar. Dette er observerbart ikke bare som ting eller hendelser i den ytre verdenen, men som symptomer på den andres tanker. Å dele indre og ytre tid innebærer at hver partner deltar i det framrullende livet til den andre i den aktuelle sammenhengen. De kan i et klart øyeblikk gripe den andres tanker slik de er bygd opp steg for steg. På denne måten kan de dele hverandres foregripelse av videre planer, håp og engstelse. Partene er involverte i hverandres biografi.

I en slik relasjon er den andre iflg. Schutz (ibid.) oppfattet som et unikt individ i sin unike biografiske situasjon. Dette gjelder selv om bare noen aspekter av hans/hennes personlighet kommer tydelig fram, og selv om den biografiske situasjonen kan åpenbare seg bare fragmentarisk. I alle andre former for sosiale relasjoner kan andre forstås gjennom at det skapes typiske meningspresentasjoner. Det konstrueres typiske begrep for måter å opptre på, typiske mønstre for underliggende motiver, typiske personlighetsmessige holdninger osv., der den andre bare fortolkes i form av eksempler. Unntatt i rene vi-relasjoner kan vi aldri få tak i den individuelle unikheten ved andre i deres biografiske situasjon. I konstrueringen av «common sense»-tenkning viser den andre likevel i beste fall bare en del av seg selv, og går inn i en vi-relasjon med bare en del av sin personlighet.

Konstrueringen av den andre (ibid.) som delvis typifisert person, som den som utfører typiske roller eller funksjoner, står i et begrepsmessig vekselforhold i den selvtypifikasjonsprosessen som finner sted når to partene møtes i interaksjon med hverandre. Selv om ingen er involvert med hele sin personlighet, vil defineringen av den andres rolle medføre at den første personen påtar seg selv en rolle. Begges atferd blir typifisert. Det er denne typifiseringen som gjør det mulig å sette opp et skille mellom «jeg» og «meg» i forhold til det sosiale selv. Vi må imidlertid ha i mente at «common sense»-begrep brukt for typifiseringer av den andre og av «meg selv» i stor grad er sosialt utledet og utprøvd.

Partene som inngår i den interaksjonen mellom flere parter som ikke minst undervisning innebærer, er altså medskapere av den sosiale verdenen og typifikasjonene av denne verdenen. Dette kommer til syne gjennom «common sense»-strukturer. Læreren som tenkende pedagog må forholde seg til hvordan denne interaksjonelle verdenen fungerer for å kunne skape en undervisning som ut fra en interaksjonell forståelse kan defineres som meningsfull for studentene. Kunnskap forstått som sosiale, kognitive og materielle kunnskapsstrukturer i et slikt interaksjonelt samhandlingsmønster vil avdekke hvordan undervisningen fungerer.

I den intersubjektive forståelsen i interaksjonen orienterer partene seg ut fra hvordan de oppfatter signaler fra andre og seg selv i sammenhengen. Samtidig gir dette biografisk erfaring som bidrar til å skape eller konsolidere persontype. På denne måten skaper de både den sosiale konteksten og seg selv i sammenhengen.

Handling er iflg. Schutz (1982, s. 19-27) basert på forutantatte prosjekter. Vi prosjekterer på den måten at vi plasseres oss selv inn i framtiden når handlingen er gjennomført. Det er altså den framtidige handling, ikke handlemåte, som er prosjektert. Dette innebærer en idealisering som Schutz med henvisning til Husserl kaller «jeg kan gjøre det igjen». Slik idealisering innebærer en antakelse om at det «under typisk lignende forhold kan handles på typisk lignende måte som det før ble handlet for å oppnå de samme typiske tilstand av anliggender» (ibid., s. 20).

Schutz påpeker at denne idealiseringen innebærer en konstruksjon av et bestemt slag. Den kunnskapen som var til stede i prosjekteringen av handlingen, må nødvendigvis være forskjellig fra den kunnskapen som foreligger etter gjennomføringen av den prosjekterte handlingen. Erfaringene har endret de biografiske betingelsene og utvidet erfaringslageret. En ny gjentatt handling vil dermed være noe annet enn den foregående. Prosjektets bestemte tidsperspektiv setter fokus på sammenhengen mellom prosjektert handling og motiv. Motivet kan p.g.a. ny erkjennelse ha endret karakter (ibid.).

Schutz (1970, s. 126-127; 1982, s. 22) skiller mellom «for-å motiv» og «fordi motiv». «For-å motiver» refererer fra utgangspunktet til framtiden for den som handler, det som Schutz kaller prosjektert handling. Personen som er i den pågående handlingsprosessen, har bare denne typen motiv i mente, og kan ikke tenke tilbake på «fordi motiv». Bare ved å vende tilbake til sin fullførte handling, til de siste begynnelsesfasene av sin fremdeles pågående handling eller til det en gang bestemte prosjektet som foregriper eksakt handling, kan hun retrospektivt forstå «fordi motivet» som fikk henne til å gjøre hva hun gjorde eller prosjekterte å gjøre. Men nå er hun blitt observatør av seg selv. Dette viser til en selvtypedannelse.

Undervisningens kompleksitet og skiftende perspektiver kreve ivaretagelse av flere perspektiver samtidig. Dette utgjøre en kombinasjon mellom «de små trinns planlegging» og overordnet målrettet tenkning (Etzioni 1984). Denne undersøkelsen forholder seg til forståelse av de prosjekterte handlingene («for-å motivene») i lys av de små stegs prosjekter og «fordi motivene» slik disse ses i et retrospektivt perspektiv.

Sosial interaksjon grunnes iflg. Schutz (1982, s. 22-26) på begrepskonstruksjoner tilskrevet forståelse av den andre parten og handlingsmønstrene i sin alminnelighet. Gjennom antatt «for-å motiv» til handlingen oppnås adekvat opplysning. På dette grunnlaget blir det antatt «for-å motivet» i denne spesielle situasjonen den andre partens «fordi motiv» for å utføre handlingen. De gjensidige handlingene opplyser hverandre. Den ene handlingen bygger på en antagelse om at den andre parten er i stand til og villig til å utføre en forventet handling som passer inn i erfarte handlingsmønstre. Aktøren antar at den andre parten vil bli guidet av de samme motiver som hun selv og mange andre tidligere var guidet av under typisk lignende forhold. Denne antakelsen gjøres i tråd med den kunnskapsbasen hun har i øyeblikket. Selv de enkleste interaksjoner forutsetter en rekke «common sense»-konstruksjoner av den andres antaserte atferd. Disse handlingene er basert på idealiseringen om dette gjensidige forholdet mellom partenes «for-å motiver» og «fordi motiver».

Når vi skal gjennomføre en handling, gjennomfører vi iflg. Schutz (ibid.) en kjede handlinger. I denne kjeden kan bestemte linker erstattes av andre eller sløyfes uten at det opprinnelige prosjektet endres i nevneverdig grad. Det er den som har prosjektert handlingen som vet når den slutter. En handlings mening er nødvendigvis forskjellig for den som har prosjektert handlingen og for den andre parten som er involvert i interaksjonen og gjennom dette har et sett av relevanser og formål felles med henne. For å forstå den prosjekterte handlingen må den

andre parten som skal forholde seg til handlingen, konstruere et «for-å motiv» bak den prosjekterte handlingen. Slik kan han/hun klare å forholde seg gjensidig i forhold til et «fordi motiv». I denne forståelsesprosessen kan handling justeres i interaksjonen mellom partene.

I Schutz sitt perspektiv vil slike gjensidige fortolkninger, uansett hvem som tolker, være subjektive «common sense»-tolkninger. Tolkningene vil likevel i lys av allmenn gjenkjenning avdekke noe generelt ved disse gjensidige motivene og responsene. Gjennom de typifikasjonene som dannes i det intersubjektive forståelsesforløpet, kan erfaringene forstås på et allment «common sense»-plan for videre tolkning.

Vi kan si at jeg som lærer handlet hensiktsmessig når motivet og handlingen var forståelig og ga mening for studentene. Det vil være tilfelle når handlingen er i overensstemmelse med sosialt godkjente regler og oppskrifter for hvordan en lærer skal forholde seg til typiske problemer ved anvendelse av typiske midler til oppnåelse av typiske mål. I ordinær språkbruk skiller vi ikke mellom rimelig, hensiktsmessig og rasjonell måte å handle på (Schutz 1982, s. 27-34). Hvis en handling synes rimelig og antas å ha sprunget ut av et valg mellom flere forskjellige alternativer, kan handlingen kalles fornuftig. Rasjonell handling forutsetter derimot at aktøren har klar innsikt i mål, midler, andre dimensjoner som inngår i sammenhengen og mulige følgende resultater. Dette involverer rasjonelle overveielser i forhold til alternative løsninger. Slike overveielser er ikke ensbetydende med en teknisk bestemmelse av handling. Schutz bruker begrepet rasjonalitet i betydningen hensiktsmessig for partene i samhandlingen.

Disse definisjonene av rimelig, fornuftig og rasjonell handling (op.cit.) henviser både til det kunnskapslageret som tas for gitt innen kunnskapsfeltet og til partenes subjektive synspunkter. Dette involverer forståelseskonstruksjoner som oppleves å ha relevans i sammenhengen.

2.1.3 Forskerens tolkning av vurderinger og handlingsmønstre

Når forskeren forsker på en annen aktør, er aktørens kunnskapsgrunnlag annerledes enn forskerens. Aktørens og forskerens system av relevanser står heller ikke i gjensidig relasjon til hverandre slik aktørens og hennes interaksjonelle samarbeidspartneres system av relevanser gjør. Når forskeren skal forske på sin egen undervisning, må forskeren se seg selv i et ovenfra og ned perspektiv. Forskeren er aktør samtidig som hun er forsker. Dette vanskeliggjør selvsagt tolkningsprosessen. I et aksjonslæringsperspektiv må imidlertid målsetningene med vektleggingene og partenes opplevelse av tilretteleggingen for læring være det sentrale utgangspunktet for analyse.

Forskeren må se sine vektlegginger som aktør i et retrospektivt perspektiv. Det er i dette perspektivet læreren kan ta på seg en forskerrolle. Nærmere analyse viser iflg. Schutz (ibid.) at vi alltid, selv når vi vurderer rimeligheten eller rasjonaliteten av vår egen tidligere handling, henviser til den viten vi hadde på forhånd da vi prosjekterte handlingen. Vi kan retrospektivt vurdere handlingen. Hvis overveielser av handlingen i ettertid skal sies å være rasjonell i betydningen hensiktsmessig, må aktøren ha klar og presis viten om de sentrale elementene som inngikk i handlingsforløpet.

Hvis aktøren etter gjennomført handling (ibid.) retrospektivt finner at det hun hadde prosjektert som rimelig handlingsforløp viste seg å ikke holde mål under de da erfarte forholdene, kan dette unnskyldes eller forklares som feiltakelser av forskjellig slag. Det trenger fremdeles ikke tilsi at handlingen var urimelig. Både som tidligere prosjektert og som framtidig prosjektert handling refererer vurderingen av rimelighet til prosjektert handling, ikke til gjennomført handling. Som sådan refererer det til valg mellom flere mulige handlingsforløp.

Hvis lærerens prosjekterte handling skal være hensiktsmessig, må hun kjenne miljøet handlingen skal skje i. Hun må også vite hvordan handlingen inngår i hennes hierarki av planer, og hun må ha innsikt i varierte virkemidler for å nå de intenderte målene. Vurderingen omfatter også mulig anvendelse av disse samme virkemidlene for oppnåelse av andre potensielle mål. Samtidig omfatter vurderingen forenlighet av de utvalgte virkemidlene med andre virkemidler som trengs for nye prosjekterte handlinger.

Kompleksiteten stiger (ibid.) når vi trekker studentenes rasjonelle handling eller reaksjoner inn i bildet. For at de skal kunne forholde seg rasjonelt i sammenhengen, kreves det at de får klar viten om hva læreren ønsker å oppnå, og handlingens plass i et planhierarki. Forståelsen av lærerens tilrettelegging må harmonere med deres egne forståelsesmønstre.

Læreren antar at studentenes reaksjon på hennes handling vil være rasjonell når de prosjekterer sin tilsvarende handling. Disse antagelsene impliserer at partene vil reagere på en måte som tilkjenner at de forstår elementene i hverandres reaksjoner på en klar og presis måte. På denne måten danner vi-relasjoner forutsetninger for rasjonell interaksjon (ibid.). Det er også nettopp denne vi-relasjonen som er det ikke-rasjonelle elementet i forholdet mellom partene.

Schutz (ibid.) konkluderer med at rasjonell handling på «common sense»-planet alltid er handling innenfor en tatt for gitt og ikke nærmere avklart ramme av typikalitetskonstruksjoner. Dette omfatter typikalitetskonstruksjoner av de omgivelser, motiver, midler og mål, handlingsforløp og personligheter som det dreier seg om. Disse konstruksjonene tas for gitt av begge parter som inngår i interaksjonen.

I et aksjonslæringsperspektiv blir alle partene på en måte aktører. Samfunnsvitenskapelig forskning skal ut fra Schutz' (1982, s. 34-44) perspektiv beskjeftige seg med menneskets handling og «common sense»-tolkning ut fra en analyse av hele systemet av prosjekter og motiver, av relevanser og konstruksjoner. Etter som dette er et allment prinsipp for konstruksjon av typer handlingsforløp i «common sense»-erfaringen, må enhver forskning som ønsker å forstå sosial virkelighet iflg. Schutz (ibid.) også anta et slikt prinsipp.

De intenderte prosjektene kan forstås på bakgrunn av hvordan studentene gikk inn i interaksjonen og hvordan de vurderte tilretteleggingen. Rasjonalitet kan bare forstås som gjensidige forståelsessystemer av «for-å motiver» og «fordi motiver». Kunnskap knyttet til slike forståelsessystemer er en interaksjonell kunnskap.

Schutz (ibid.) viste til at det er mulig med et system av «objektiv» kunnskap å forstå subjektive meningsstrukturer. Jeg velger med bruk av Fensterachers (1994) kunnskapsteoretiske forståelsesramme, å bruke begrepet «formell kunnskap» for denne kunnskapen som Schutz betegner som «objektiv». Samfunnsforskeren erstatter «common sense»-tenkningens tankestrukturer, ved å konstruere en modell av en sektor av den sosiale

verdenen. I denne konstruerte verdenen skjer kun typifiserte begivenheter som er relevante for forskerens spesifikke problemstillinger.

Forskeren er interessert i å forstå hvordan tenkningen bak handlingene fungerte i den interaksjonelle sammenhengen. Dermed ser hun på handlingen med samme distanserte sinnsro som naturvitenskapsforskeren iakttar begivenheter i sitt laboratorium. I dette kvalitative forskningsperspektivet dreier det seg likevel ikke om å ”parantesette” sin førforståelse, men om en åpen søking etter nye erkjennelser (Bengtson 1999).

Forskeren må enten vise til hva som kan aksepteres som godkjente forklaringer i relasjon til etablert viten på feltet, eller vise hvorfor noe ikke kan forklares på en slik måte. Dette setter rammen for den innstillingen som forskeren inntar.

Schutz (1982) ga en forklaring av forskjellen mellom «common sense»-konstruksjoner og vitenskapelige konstruksjoner. «Common sense»-strukturene dannes ut fra et «her» som skaper de forutsatte gjensidige perspektivene. Disse perspektivene tar et lager av sosialt avledet og sosialt anerkjent viten for gitt. Sosial fordeling av kunnskap bestemmer slik strukturen i de typifiserte konstruksjoner som framkommer, f.eks. standardiseringen av handlingsmønstre knyttet til «for-å motiver», konsistensen i disse motivene, o.l. Når forskeren tolker sine egne vektlegginger, forholder hun seg ikke til et her-og-nå i den sosiale verdenen, men løfter dette opp på et mer formelt plan i forhold til den forskningsrammen hun har satt problemstillingene inn i. Dette kunnskapslageret er av en helt annen struktur enn «common sense»-tolkningen på her-og-nå nivå.

I en forskningstilnærming forstås interaksjonsmønstrene i deres egen meningsstruktur. Det konstrueres typiske handlingsmønstre i forhold til det som erfares, og disse koordineres til personlige aktørmodeller og typifiserte handlingsmønstre. Vektlegginger i undervisningen og studentenes evalueringer ses ut fra et sett typiske «fordi motiver» som deres opplevelser av «for-å motiver» er grunnlagt på.

Gjennom en analyse av studentenes responser på læreren vektlegginger i undervisningen, kan vektleggingene forstås i sin sammenheng. Dette skjer gjennom at intendert og interaksjonell handling analyseres nærmere ut fra en kunnskapsteoretisk analyse knyttet til definerte målperspektiver.

I forskningssammenhengen har forskeren definert rasjonaliteten ut fra tolkningsrammer, og læreren og studentene må som aktører forstås innen disse rammene. Ikke desto mindre (op.cit.) antas det at aktørene handler ut fra sin selvskapte forståelseshorisont, og må søkes forstått slik de forstår seg selv.

I den fenomenologiske fortolkningen kan altså «common sense»-kunnskap omsettes til vitenskapelig kunnskap. Gjennom forståelsessystemer kan vi få fram kunnskapsteoretisk definert kunnskap. De teoretiske underbygginger som brukes, styrker mulighetene til å igjen forstå formelle kunnskaper omformet til livsverdenessituasjoner preget av «common sense»-tenkning. Med en slik fenomenologisk, sosiologisk tilnærming blir problemstillingene forstått i sin sammenheng. Dette gir bredde i forståelsen, både begrepsutvikling på formelt kunnskapsnivå og forståelse ut fra «common sense»-tenkning.

2.2

Kunnskapsteoretisk grunnlag for undersøkelsen

Kunnskapsteori, eller epistemologi, er den filosofiske grenen som er opptatt av hva kunnskap er. Fenstermacher (1994, s. 19; med henvisning til D.W. Hamlyn) definerer kort kunnskapsteori på følgende måte:

Epistemology, or theory of knowledge, is that branch of philosophy which is concerned with the nature and scope of knowledge, its presuppositions and basis, and the general reliability of the claims to knowledge.

Kunnskapsteori viser iflg. Fenstermacher (1994) til i hvilke former kunnskap framstår, hvordan kunnskap er tilpasset de sammenhenger den står i, hvordan kunnskap er atskilt fra mening eller tro, og hvordan kunnskap kommer til syne i forskjellige begrep og i resonnering. Han sier at det er vanlig å se dette som det feltet av filosofien som definerer hva vi vet og hvordan vi vet det. Fenstermacher (op.cit.) påpeker at begrepet kunnskap ofte brukes ut fra forskjellig kunnskapsteoretisk status. I dagligtalen bruker vi dessuten begrepet kunnskap på mange forståelsesnivåer.

Fenstermacher påpeker at å vite noe må ha en annen epistemologisk status enn å kun tro noe. Derfor er det nødvendig å klargjøre hva vi forstår med begrepet kunnskap, dvs. de kunnskapsteoretiske rammer forståelsen defineres innenfor. Hvis utdanningspolitikk er forsvart med basis i forskning, og forskning igjen hviler på kunnskapsteori som forståelsesramme for naturen av og perspektiver på kunnskap, er kunnskapsteori av avgjørende betydning.

Fenstermacher (ibid., s. 20) mener det er nyttig å sette opp et skille mellom typer kunnskap og hvordan det kan sies at vi har denne kunnskapen. Han (1994, s. 3-4) bruker begrepet «kunnskapsteoretiske aspekter». Med dette synes han å mene tolkninger som forfekter eller innbefatter trekk ved kunnskap, de former kunnskapen tar, hvordan kunnskapen kan «rettferdiggjøres» eller plasseres inn i forståelsesrammene.

Spørsmålet er hvor mange typer kunnskap det kan sies at vi har, og om det er mulig å operere med forskjellige typer kunnskap. Med den begrunnelse at vi i dagligtalen opererer med forskjellige begrep for kunnskap, og at vårt utdanningssystem har utviklet en kunnskap som i stor grad har distansert seg fra praksisfeltet, er det nødvendig å forsøke å forstå den kunnskapen som anvendes forsøkt klassifisert som kunnskapskategorier.

Fenstermacher (ibid.) mener det er tjenlig å skille mellom to grove typekategorier kunnskap, formell kunnskap («teacher knowledge formal») og praktisk kunnskap («teacher knowledge practical»). Disse typekategoriene er indre avhengige av hverandre. Det er vanskelig å ha praktisk kunnskap uten å samtidig ha begrep for denne kunnskapen som kan plassere den i forhold til formell typekategori for kunnskap. Ut fra denne indre relasjonen mellom disse typekategoriene kunnskap kan det likevel ikke konkluderes med at de er deler av den samme helhet, eller at en typekategori kan reduseres til den andre. Samtidig som disse typekategoriene kunnskap er avhengig av hverandre, er de forskjellige. «Rettferdiggjøring» (ibid., s. 27), dvs. plassering av kunnskapen i relasjon til en felles kunnskapsbase som referanseramme, er like viktig enten det gjelder formell kunnskap eller praktisk kunnskap. Disse typekategoriene kunnskap krever imidlertid forskjellig underbygging, avhengig av hvordan og i hvilken sammenheng kunnskapen er uttrykt.

Iflg. Fenstermacher (1994, s. 27) kan ikke det vi kan kalle forslagskunnskap («propositional knowledge») forstås ensbetydende med formell kunnskap. Ferdighetskunnskap («performance knowledge») kan heller ikke forstås ensbetydende med praktisk kunnskap. Forslagsskunnskap kan være både formell og praktisk kunnskap. Dessuten kan langt mer enn det vi kan kalle ferdighetskunnskap falle inn under typekategorien praktisk kunnskap. Den praktiske og den formelle kunnskapen informerer hverandre gjensidig i Fenstermachers analysemodell. Samlet sett viser disse formene for kunnskap hva som reelt uttrykkes av kunnskap.

Begrepet formell kunnskap rommer mer enn det som vi kan kalle vitenskapelig eller teoretisk kunnskap. Dette perspektivet på kunnskap er knyttet til å kunne uttrykke begrep for kunnskapen. Denne begrepsforståelsen må uttrykkes på en måte som gjør at den er gjenkjennelig av andre. Slik viten er en felles kunnskapsbase som det fins allment kjente begrep for, og som kan gjenkjennes i de kulturer fagfeltet gjør seg gjeldende i.

I forskningssammenheng må en for å kunne klassifisere kunnskap som formell kunnskap, kunne begrunne kunnskapen på et nivå ut over øyeblikkelig kontekst, situasjon eller øyeblikk. Praktisk kunnskap er på den annen side bundet til tid, sted eller situasjon. Å kunne si at en vet noe bestemt er å si at en vet noe om en hending, en handling eller situasjon i en spesiell sammenheng.

For å kunne si at jeg viser kunnskap som kan klassifiseres kunnskapsteoretisk, må jeg vise ferdighet, årsak eller grunngeving for å handle som jeg gjorde på en måte som underbygger denne kunnskapen. I den grad et kunnskapsbegrep kan plasseres kunnskapsteoretisk, vil det vise grunnlaget for å bestemme styrken, sikkerheten og påliteligheten av kunnskaps-erklæringen (ibid., s. 34). Dette gjelder enten kunnskapen er formell eller praktisk.

Gjennom klargjøring av egen didaktisk tilrettelegging og studentenes praktiske argumenter knyttet til opplevelsen av denne tilretteleggingen, utvikles en praktisk kunnskap om didaktisk tilrettelegging og virksomme læringsprosesser i lærerutdanningen. I den grad disse praktiske kunnskapene kan underbygges gjennom formelle kunnskapsaspekter, legitimeres både praktiske og formell kunnskapsaspekter knyttet til de felles erfaringsprosessene. Aksjonslæringen forstås som en felles læringsprosess der praktiske og formelle kunnskaper gjensidig støtter hverandre i utviklingen av kunnskap. Hvordan læringsprosessene praktisk fungerer, kan gi innsikt i sider ved lærerprofesjonalisering.

Avklaringen av egne vektlegginger og studentenes responser skjer på to diskursnivåer. Umiddelbart vil jeg i rollen som lærer ha en egen «common sense»-tenkning og forståelsesramme. Videre vil jeg vurdere om valgte strategier og vektlegginger var relevant i sammenhengen. I tolkningen på neste nivå forsøker jeg å forstå vektleggingene og erfaringene i et videre og generalisert perspektiv. På dette nivået vil jeg som forsker forsøke å distansere meg fra mine umiddelbare slutninger, forsøke å se saken fra studentenes side, og analysere felles læringsprosess som handlingsmønstre.

Fenstermacher kaller disse to diskursnivåene for «Discourse of Practice, P-discourse» og «Discourse of Research, R-discourse». P-diskurs refererer hovedsaklig til det som skjedde i de «settinger» læreren arbeidet, og er dermed spesifikk, situasjonsavhengig og spesiell. Selv om denne diskursen betrakter det som skjedde i et tilbakeskuende perspektiv, kan den ofte være preget av den kompleksiteten, usikkerheten, unikheten og de verdikonflikter som Schön (1983, s. 39) sier kan prege undervisning.

P-diskurs representerer i større grad de spontane opplevelsene enn resonnerende slutninger (Fenstermacher 1994). Disse spontane opplevelsene må tolkes i lys av formelle kunnskaper som kan forklare, underbygge, forkaste, eller i hvert fall drøfte, de første tolkningene på P-diskurs nivå. Tolkningen på R-diskurs-nivå skjer i relasjon til forklaringer på formelt kunnskapsnivå.

I kontrast til P-diskus, er R-diskurs (Fenstermacher 1994, s. 39) mindre uttrykk for hendelser og handlinger, men handler mer om hva en kan lære av hendelsene og handlingene. Diskursen dreier seg om å klargjøre beveggrunner for det som skjedde i undervisningen. R-diskurs er den diskursen der P-diskursen koples til det forskeren vil ha svar på. Det er forskerens koplinger mellom de to diskursene. Dette omfatter både hvordan den kunnskapen som læreren hadde i utgangspunktet virket i praksis, og hvordan ulike typer kunnskap kan koples sammen til en helhetlig forståelse.

Gjennom et slikt skille mellom diskurser på to nivåer klargjøres sammenhengen mellom formell og praktisk kunnskap. Dette klargjøres i denne sammenheng for en stor del gjennom at forskeren plasserer kunnskaper som ligger til grunn for de vektleggingene som er gjort i undervisningen, analyser disse vektleggingene i lys studentenes responser, og forsøker å forstå dette som handlingsmønstre i lys av handlingsteoretisk forståelsesramme. Videre kan leseren tolke de beskrevne vektleggingene, studentenes responser og forskerens tolkninger i lys av egne erfaringer og forståelsesrammer.

Verdien av konvensjonell forskning knyttet til formell kunnskap ligger i dens bidrag til å kunne gi kunnskapsteoretisk status til påstander framkommet i P-diskurs. Undervisning er praksis som er informert og hjulpet av konvensjonell forskning, ikke basert på konvensjonell forskning. Slik sett spiller konvensjonell forskning en liten rolle i det større univers som undervisning utgjør (ibid., s. 43). Beretningene, historiene, gjenfortellingene, struktureringen, restruktureringen, refleksjonene, framlokkingen og rekonstrueringene er alt grunngivinger. Slike aktive grunngivinger står i sentrum for aktivt engasjement i P-diskurs. For å avklare kunnskapsteoretisk kvalitet på påstander i P-diskurs må det som skal forstås, settes inn i en forståelsesramme.

Bevisføring i form av overensstemmelse mellom formelle og praktiske kunnskapsforklaringer tjener altså til å forsvare formelle kunnskapsforklaringer og rettferdiggjøre praktiske kunnskapsforklaringer. En annen måte å forsvare at vi vet noe på, er å gi en god grunn for å mene dette. Denne formen for forsvar kan kalles «den gode grunns tilnærming» (Fenstermacher 1994, s. 44). Redegjørelse for grunngeving eller årsaksforhold finner sted på P-diskus nivå. Som sådan kan argumentet settes inn i en større sammenheng og raffineres, men kan ikke som begrunnelse for hva en gjør og hvordan en gjør noe plasseres dirkete over i R-diskurs. Overveielser av relasjonen mellom virkemidler og mål må avklares nærmere i relasjon til formell kunnskap. Praktisk resonnering er tjenlig til å adressere noen av kravene til kunnskapsteoretisk rettferdiggjøring av praktisk handling.

Slik resonnering kan også vise at i den aktuelle sammenheng var f.eks. dette det som var rimelig å gjøre, selvsagt å gjøre eller det eneste som kunne gjøres. Alle disse forklaringene er bidrag til å plassere praktiske kunnskapsforklaringer innen en kunnskapsteoretisk forståelsesramme (ibid., s. 45). Praktisk resonnering kan også plassere moralske aspekter ved praktisk handling. Moralske aspekter viser til hva som var hensiktsmessig, rett eller det beste å gjøre blant en rekke alternativer. Slik sett tillater denne form for argumenter oss å ha i mente den moralske dimensjonen som mange mener står midt i hjertet av undervisning (ibid., s. 45). Å ta

både moralske og kunnskapsteoretiske dimensjoner med i kunnskapsavklaringen gjør det tvingende nødvendig å bruke praktisk resonnering som tilnærming til å studere opplevelser av pedagogiske virkeligheter og de kunnskapene som ligger bak handlingene.

I en slik aksjonslæringsammenheng, må nødvendigvis konklusjonene både bli preget av praktisk resonnering, og delvis kunne underbygges i lys av de teoretiske rammene i et aksjonsforskningsperspektiv. Fenstermacher (ibid., s. 43) framhever at målet med sosialforskningen er å forsøke å forstå det som uttrykkes på en måte som tillater forklaring på et nivå av abstraksjon og generalisering som er tilfredsstillende for å sørge for konstruksjon av robust teori og en gradvis sikrere kunnskapsbase.

3.0 DIDAKTISK ANALYSE

Høgskoledidaktikk må i likhet med all annen didaktikk forstås ut fra en didaktisk forståelsesmodell. Det er kanskje ikke så mye spørsmål om en stabil modell som om vektlegginger fra gang til gang. Derfor synes Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell tjenlig som en grunnmodell for mange sammenhenger. Modellen velges på et nøytralt grunnlag som utgangspunkt for varierte tilpasninger. Det vil da variere om det er studenten, som ansvarlig for sin egen læring, som utgjør sentrum i modellen, eller om det er relasjonen student-lærer eller faglig læring.

Vi kan snakke om en utvidet og en snever betydning av didaktikkbegrepet (Bjørndal og Lieberg 1978, s. 26). Den snevre betydningen vil begrense begrepet til teoretiske synspunkter på undervisningens mål og innhold, og gir dermed bestemte verdier forrang. Den vide betydningen vil i tillegg til en videre teoretisk ramme også ta med forhold som går på den praktiske gjennomføringen av undervisning.

Didaktikken har sin funksjon i krysningsfeltet mellom teoretisk innsikt, eller formell innsikt som jeg i denne sammenhengen vil kalle det, og praktisk undervisning (Bjørndal og Lieberg 1978, s. 27). Den formelle innsikten innbefatter allment aksepterte kunnskapsbegrep innen kunnskapsfeltet så vel som teoretiske kunnskapsbegrep. Enhver didaktisk planlegging og tenkning må ta sitt utgangspunkt i en tolkning av gjeldende formelle læreplanssystemer. Didaktikkens sentrale oppgave er å i lys av dette *forsøke å belyse, integrere og sammenstille de viktigste faktorene som innvirker på undervisningen og undervisningsforløpet, og bl.a. gi læreren redskaper til å vurdere de problemene han står overfor i forbindelse med planlegging, gjennomføring og forandring av undervisning* (ibid., s. 29).

Hvis vi forstår læreplan som synonymt med skolens innhold forstått som lærestoff, og forstår lærestoff i en vid betydning som alt det som læres i den faglige sammenhengen, nærmer læreplanforståelsen seg et utvidet didaktikkbegrep. Bjørndal og Lieberg (1978, s. 26) hevder at begrepet didaktikk, brukt i vid betydning, brukes synonymt med undervisningslære. I det vide didaktikkbegrepet blir det intensjonelle ved læreplanen underordnet didaktikkforståelsen (ibid., s. 27). Læreplanen forstått i snevrere dokumentorientert betydning (Gundem 1990, s. 22), som sentrale retningslinjer eller som den nærmere oppstilling av faglige tema eller emner i en årsplan, skaper rammer for didaktikken. Dette er imidlertid kun et utgangspunkt som igjen gir muligheter for bruk av forskjellige tolkninger og didaktisk modellbruk. Ut fra dette skapes den mer konkrete didaktiske utformingen av undervisningen.

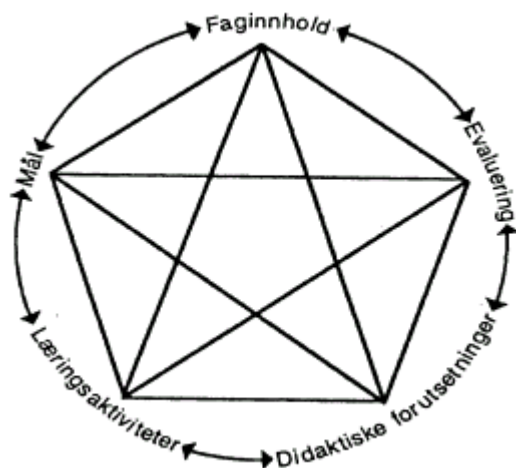
En modell for analyse kan aldri bli et fullstendig redskap for å forstå den pedagogiske virkeligheten (Strand og Kvernbekk 2000). Denne virkeligheten må analyseres på bakgrunn av en teoriramme, i denne sammenhengen den foran skisserte teorirammen.

Jeg oppfatter Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell som tilstrekkelig grunnlag for en nærmere analyse innen valgte handlingsteoretisk og kunnskapsteoretisk forståelsesramme, også forstått ut fra en prosesstenkning. Bjørndal og Lieberg (ibid., s.137) understreker at den didaktiske relasjonsmodellen ikke er tenkt som en lukket modell, men som en «åpen» referanseramme for gjennomtenkning av undervisningsproblemer. De understreker (ibid., s. 137-138) at *planlegging og gjennomføring av undervisning i samsvar med denne modellen, ideelt sett bør være en dynamisk og skapende prosess hvor en forsøker å se de sentrale faktorene og relasjonene i en vekselvirkende sammenheng.*

Som Bjørndal og Lieberg (ibid.) framhever, vil et elevsentrert, her studentsentrert, synspunkt nødvendigvis ikke ekskludere andre kriterier. «*Denne dimensjonen vil imidlertid som alle andre dimensjoner stille opp en referanseramme som har konsekvenser for den helheten som skal bli resultatet av utvelgingsprosessen*» (ibid., s. 104). Det viktigste synes å være å holde fast på forståelsen av relasjonen mellom undervisning og læring forstått i vid betydning som studentenes totale utvikling og grunnlag for selvstendige læringsprosesser. I et slikt perspektiv dreier undervisning seg om samhandling mellom mange parter.

I samsvar med Bjørndal og Liebergs (ibid., s. 27) vide didaktikkbegrep blir didaktikken en integrerende pedagogisk disiplin som setter formelle synspunkter og praktiske erfaringer fra forskjellige områder i relasjon til undervisningsprosessen. Analyse av undervisning i lys av læreplanen krever et vidt didaktikkperspektiv, dvs. et perspektiv der de ulike aspektene ved undervisningen ses i relasjon til hverandre. Det vide didaktikkbegrepet gjør det vanskelig å sette opp et klart analytisk skille mellom begreper som læreplanteori, fagdidaktikk, fagmetodikk og undervisningsorganisering. De betegner alle noe spesielt innenfor det didaktiske området, men de vil være underordnet i forhold til det vide didaktikkbegrepet (ibid.). Samtidig vil det vide og det snevre didaktikkbegrepet i en analyseprosess stå i relasjon til hverandre.

.Bjørndal og Liebergs (1978, s. 135) modell for didaktisk relasjonstenkning involverer de fem didaktiske relasjonene: undervisningens innhold, undervisningens mål, undervisningens læringsaktiviteter, evaluering og didaktiske forutsetninger. Didaktiske forutsetninger omfatter: 1) studentforutsetninger, 2) lærerforutsetninger, 3) fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger. Disse relasjonene griper inn i hverandre i et dynamisk samspill mellom lærer og studenter. I dette dynamiske samspillet skapes undervisningen med sine saklige, sosiale og organisatoriske innholdsaspekter. Lærerens tenkning og undervisningsplanlegging blir viktig i tilretteleggingen og forståelsen av dette dynamiske samspillet (ibid., s. 48).



Figur 3.0.a: Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978, s. 135)

Den didaktiske relasjonstenkningen tar sikte på at læreren ikke skal stoppe opp ved enkeltdimensjoner. Tenkningen skal bidra til en utvikling av formålstjenlige redskaper som gjør det lettere å få overblikk over den kompliserte og mangfoldige virkelighet som undervisning innebærer. Modellen for didaktisk relasjonstenkning gir et forenklet bilde av undervisningen (Bjørndal og Lieberg 1978, s. 136), et bilde som mer eller mindre entydig henviser til deler av tilsvarende, men mer kompliserte undervisningsforløp. Hvordan de enkelte relasjonene i den didaktiske modellen inngår i de pedagogiske sammenhengene, kan bare forstås ut fra lærerens intensjoner, begrunnelser og årsaksforklaringer. Dette må forstås i lys av forståelse av undervisning som en interaksjon mellom lærer og studenter, slik Rammeplanen for lærerutdanningen framhever.

Bjørndal og Lieberg sier (s. 22) at undervisning først og fremst må ses som en skapende og dynamisk virksomhet hvor studenter og lærer er engasjerte i løsningen av felles oppgaver. Forøvrig påpeker de at undervisning også har egenverdi, og at den følgelig bør være preget av bevisste positive kvaliteter som kan bidra til å utvikle lærer og studenter på det personlige plan. Prosessen der de forsøker å se de sentrale didaktiske relasjonene i en vekselvirkende sammenheng (s. 138), setter de i motsetning til f.eks. en deduktiv preget undervisningsteknologisk framgangsmåte. En induktiv framgangsmåte impliserer bl.a. en didaktisk referanseramme der den aktive studenten settes sentralt.

Samtidig med at det argumenteres for et syn på undervisning preget av ideer fra den dynamiske, ekspressive og kreative tradisjonen, stiller Bjørndal og Lieberg (ibid.) seg aksepterende til sider ved den logisk-systematiske tradisjonen som i større grad har et læringspsykologisk utgangspunkt. Dette kommer til syne f.eks. gjennom utvelgning av det innholdet som undervisningen skal bygge på, for eksempel gjennom vektlegging på formidling. Lærerrollen synes vanskelig å ivareta uten at en form for formidling også inngår.

Bjørndal og Lieberg (s. 24-25) framhever at problemløsning, eksperimentering, observasjon, analyse, etc., er «prosesser» som etter deres mening bør stå sentralt i de fleste undervisningssammenhenger. Det påpekes at dette ofte innebærer at studenten selv motiverer sin innsats for å lære. De ønsker derfor (s. 23) «en undervisning der dynamiske, skapende og ekspressive faktorer blir avbalansert i forhold til de mer faglig systematiske innslag». Samtidig påpeker de (s. 25) at dette må implisere at positive holdninger knytter seg til

læringsaktiviteten. En slik balanse gir grunnlag for trivsel og spontan utfoldelse i skolesituasjonen. Bjørndal og Lieberg påpeker også (s. 24) at både lærer og studenter må *være seg bevisst hvorfor de har valgt å arbeide med et bestemt innhold*. Vektlegging på alle disse dimensjonene i prosessene mener Bjørndal og Lieberg vil bidra til å gi undervisningen preg av samarbeid og dialog.

Læreren settes i sentrum for den skapende innsats og originalitet som de mener undervisning forutsetter (ibid., s. 138). De sier (s. 132) at relasjonstenkningen anvendt på undervisningsplanlegging består av en systematisk gjennomtenkning av skolens mål og midler og de relasjoner det er mellom ulike faktorer i undervisningen. Modellen skal også tjene som et begrepsapparat som fungerer som hjelpemiddel til å gjøre den didaktiske analysen så reflektert som mulig. I den didaktiske relasjonstenkningen skal både formelle og praktiske kunnskapsaspekter kontinuerlig fanges inn i den referanseramme den enkelte lærer anvender i sitt arbeid.

Klargjøring av undervisningens og læringens mål kan gjøres av både lærer og studenter. Lærerens tilrettelegging kan forstås som bevissthet om de aktiverte prosessene i undervisningen. Grad av presisering (ibid., s. 88) må derfor tilpasses den aktuelle situasjonen. Med Bjørndal og Liebergs modell er læreren en tenkende pedagog som er bevisst de læringsprosesser som er på gang enten de er lærerinitierte eller studentinitierte. Studentene kan selv planlegge sin undervisning, men det er læreren som ser og analyserer studentenes virksomme læringsprosesser, og stimulerer til utvikling.

Den rammeplanen for allmennlærerutdanningen som disse studentene følger, Rammeplanen av 1. juli 1999, beskriver lærerens framtidige funksjon gjennom begrepene formidler, tilrettelegger, arbeidsleder og veileder. Samtidig framheves det gjensidige forholdet mellom undervisning og læring, mellom lærer og elever. I tillegg til arbeid med barn og unge skal lærerutdanningen forberede for arbeid med voksenopplæring. Alle deler ved lærerutdanningen skal være rettet mot læreryrket. Planen skisserer fem sentrale kompetanseområder: faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Oppnåelse av disse kompetanseområdene synes å kreve bevisst profesjonsretting av lærerutdanningen, noe som for øvrig framheves i den nye læreplanen som vi er på veg inn i.

Didaktikkens sentrale oppgave er å belyse, integrere og sammenstille de viktigste faktorene som virker inn på undervisningssituasjonen. Relasjonstenkningen som redskap til analyse hjelper læreren å vurdere de problemer hun står overfor knyttet til planlegging, gjennomføring, vurdering og forandring av undervisning for å skape en didaktisk helhet (ibid., s. 30), og forskeren til å forstå lærerens og studentenes tenkning og planlegging i den sammenheng.

Som en modell for lærerutdanningens pedagogikkfaglige innhold velger jeg å ta utgangspunkt i Vernersons (1995) kunnskapskategorier med utfylling av relasjonene i Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell.

Mål/ innhold Didaktiske spørsmål	Kunnskaper				Ferdigheter		Sosiale mål	
	Fakta	Begrep	Modeller	Teorier	Basisferdigheter	Studieteknikk	Holdninger	Handlingsberedskap
Innhold								
Mål								
Læringsaktiviteter								
Evaluering								
Didaktiske forutsetn.								

Figur 3.0.b: Lærerutdanningens pedagogikkfaglige innhold

Målsetninger knyttet til undervisning i pedagogikkfaget dreier seg for det ene om at studentene skal utvikle tematisk forståelse på et kognitivt plan. De må forstå sentrale begrep slik disse brukes i faglig forståelsessammenheng. Som grunnlag for argumentasjon og underbygginger må de også lære fakta og teorier. Slik læring skal imidlertid ikke læres isolert, men koples til en praksisrelatert og erfaringsbasert forståelse.

Basisferdigheter forstås i denne sammenhengen som de grunnleggende erfaringsprosessene som gir en innforstått kunnskap som er overførbar som modelltenkning for studentens egen undervisningspraksis. Slike basisferdigheter forstås også tilknyttet lærerrollen, som for eksempel evne til kommunikasjon, samarbeid og problemløsning. Den studietekniske ferdigheten forstås som evne til å lære seg selv, være engasjert og oppsøkende i sin læringsprosess. Det impliserer også for eksempel evne til samarbeid, strukturert gruppeledelse og konstruktiv studiekritisk arbeid.

Hvis studenten skal vektlegge den sosiale dimensjonen i undervisningen i sin framtidige undervisningspraksis, må han/hun også erfare at den sosiale læringen blir ivaretatt som en naturlig og integrert del i lærerutdanningen. Det krever at læreren, som i grunnskolen, bidrar til at studentene definerer prosessmål og evaluerer samarbeidsprosesser. Gjennom at de som en selvfølge lærer å forholde seg til den sosiale siden av læringsprosesser, utvikles videre handlingsberedskap.

Holdnings- og handlingsberedskapen går også på det å selv være pådrivere for utvikling av gode læringsprosesser, medansvar og fagkritisk arbeid. Det utvikler både evne til kommunikasjon, konfliktløsning og det å våge å stå for det en tror på og mener. Samtidig utvikler det ydmykhet overfor undervisningens kompleksitet og de mange forståelsesrammer og svar som kan være knyttet til undervisning.

Disse kunnskapsdimensjonene griper inn i hverandre. Utvikling av holdninger og handlingsberedskap har både følelsesmessige, kognitive og atferdsmessige komponenter (Borg og Gall 1983, s. 341). Det er en positiv helhetsopplevelse og helhetlig læring som søkes oppnådd i pedagogikkundervisningen. I pedagogikkundervisningen må studentene i større

grad sosialiseres inn i en lærerrolle, gjennom å bryne tanker og holdninger mot hverandre, enn å lære seg faktakunnskaper løsrevet fra personlig praksisforståelse.

Tilnærmingen innebærer pragmatiske og situasjonstilpassede valg av innfallsvinkler for læring, med hovedvekt på en prosessforståelse. Den aksjonsrettete læringen må derfor også beskrives som en gradvis læringsprosess.

4.0 Mål

Hovedmål:

Utvikle en bedre undervisningspraksis for profesjonsretting av lærerutdanningen

Delmål:

For studentene:

- utvikle studentenes forutsetninger for problembasert læring med utgangspunkt i drøfting av praksistilfeller og skriving av mapperefleksjoner, som grunnlag for mer problembaserte læringsformer og mappeevaluering som eksamensform tredje studieår
- ansvarliggjøre studentene gjennom krav til forberedelse før undervisningsperioder, og forsøke å gi dem en følelse av å stå i sentrum for sin egen læreprosess
- ivareta både faglige mål og prosessmål i arbeidet mot en personlig og praksiseksempplifisert forståelse
- systematisere fagkritisk arbeid, ha en kontinuerlig dialog og oppfølging
- følge opp praksisanalyse og dokumentering i praksisfeltet

For meg selv:

- utvikle egne ferdigheter m.h.t. å skrive gode praksistilfeller og oppsummere praksisrefleksjoner
- mer systematisk iverksetting av studiekritisk arbeid, dialog og oppfølging for å sikre at studentene systematisk tar ansvar
- forsøke å sikre en selvkritisk holdning, og se sakene fra studentenes ståsted
- gi raske tilbakemeldinger på henvendelser, være lett tilgjengelig for veiledning
- forsøke å opptre lyttende og forståelsesfull, og gi et forbilde for mellommenneskelig involvering og kommunikasjon

Målene for studentene og målene for meg selv griper delvis inn i hverandre, men slik de her er framstilt, vitner delmålene om de sentrale vektleggingene ut fra analyserte behov.

5.0 Forskningsdesign

Læring ses som en personlig erkjennelsesprosess i et bredt målperspektiv, dvs. at læringsprosesser og utviklingen av studentenes metabevissthet ses i et utvidet didaktikkperspektiv og implisere arbeidsformer, samhandlingsstrukturer, rammeforutsetninger, m.m. I lys av den handlingsteoretiske forståelsesrammen med utgangspunkt i Schutz, blir også praktiske og formelle kunnskaper forenet som helhetlig læring.

Sentralt i forskningsdesignet var kommunikasjon for utvikling av intersubjektiv bevissthet, eller om en vil metabevissthet, om læring og læringsprosesser. Forskningsprosessen dreide seg om felles læring, aksjonslæring.

Kunnskap om læringsprosessene forstås i lys av handlingsmønstre i sin kontekstuelle sammenheng (Schutz 1970, 1982). Partenes forståelse av det som skjer, forstås som praktisk og formell kunnskap knyttet til en nærmere analyse av de handlingsmønstrene som inngår i de konkrete undervisningssituasjonene.

Samtidig som praktiske og formelle kunnskaper ses atskilt, bidrar dette skillet mellom typer kunnskap, slik dette inngår i de helhetlige handlingsmønstrene, til at lærerens tilrettelegging og studentenes responser kan forstås på grunnlag av helhetlige perspektiver på vektlegginger og drøftinger av handlingsmønstre i lys av disse vektleggingene.

Den kunnskapsteoretiske forståelsesmodellen av praktiske og formelle kunnskapsaspekter som gjensidig utfyllende og støttende perspektiver bidrar også til å styrke den fenomenologiske tolkningen. I en slik forståelse vil de ulike sidene ved læringsprosessene tilkjennegi både hvordan ulike erfaringer og kunnskaper virker inn på eksisterende handlingsmønstre, og hvilke kunnskaper som kreves i slike sammenhenger. Den fenomenologiske analysen bidrar til nærmere bestemmelse av så vel formelle som praktiske kunnskapsaspekter i lærings- og samhandlingsprosessene.

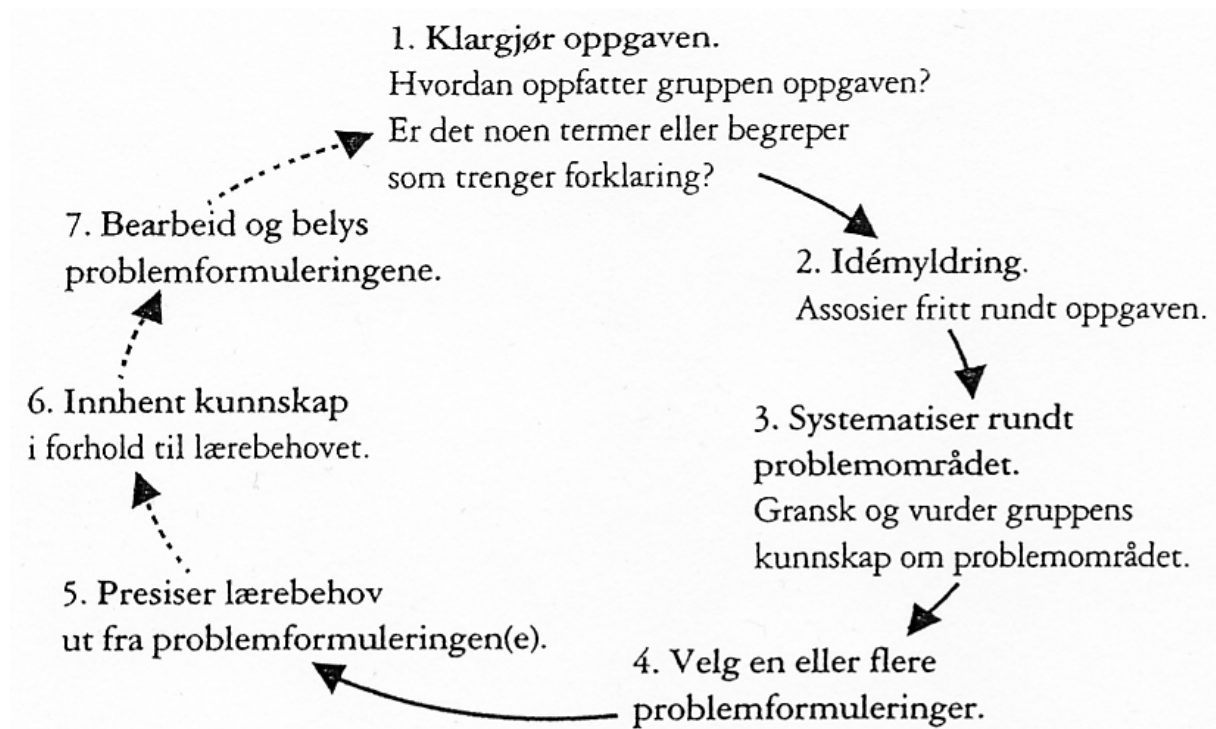
Læringsprosessene i den aksjonsrettete tilnærmingen framstår dermed som kontekstuell kunnskap. I et aksjonslæringsperspektiv må tolkningen av disse læringsprosessene forstås i lys av den subjektiviteten dette representerer. Forstått i sin fenomenologiske sammenheng kan beskrivelsen av utviklingsprosessen likevel fortelle noe om utfordringer knyttet til slik undervisning. Denne kontekstuelle kunnskapen må tolkes av leseren i lys av kunnskapsfeltets referanseramme.

5.1 På vegen mot en økende problembasert læring

På samme måte som det i bruk av prosjektarbeidsmetode i grunnskolen må utvikles et bevissthetsgrunnlag for å mestre metodebruken (Rønning 2002), ble en gradvis utvikling av felles bevissthet om tjenlige arbeidsformer og målsetninger sett som et grunnlag for problembasert læring i lærerutdanningen.

Studentene skulle få erfaring med å ta ansvar for sin egen arbeidsprosess gjennom å komme forberedt til undervisningen og skrive mapperefleksjoner der personlige refleksjoner og praktisk eksemplifisering ble vektlagt. De skulle få erfare betydningen av å delta i en prosess der praktiske og formelle kunnskapsperspektiver ble sammenkøpet ut fra egen erfaringsbakgrunn og forståelsesrammer. Parallelt med erfaringene skulle de delta i en felles drøfting av målperspektiver, og deres evalueringer skulle stå sentralt i utviklingsprosessen. Det refleksjonsgrunnlaget og de erfaringene som dette representerte, ble sett som et grunnlag for å etter prosjektperioden kunne starte med arbeidsformen problembasert læring.

Problembasert læring kan ses som en gradvis utviklingsprosess, og forstås som grader av problembasering. Det at studentene drøfter praksistilfeller, er i seg selv en form for problembasering. Problembasert læring kan for øvrig forstås som en bestemt prosedyre definert gjennom 7 trinn:



Figur 5.1: De 7 trinnene i problembasert læring.

Å gjennomføre problembasert læring med alle de 7 trinnene synes omtrent umulig uten en gradvis tilnærming når en er alene som veileder i en klasse. På vegen mot større og større grad av problembasert læring, forsøkes studentens refleksjoner og engasjement å utvikles gjennom relatering til og drøfting av praksistilfeller, prosjektrettet arbeid og prosjektarbeid, skriving av mapperefleksjoner, erfaringer med å undervise hverandre, utprøving i praksis, medansvar i måldefinering og evaluering, og medansvar gjennom samarbeidsteam mellom studentrepresentanter og klassens faglærere. Engasjement i slike sammenhenger ses som grunnlag for at studentene etter hvert skal bli i stand til å selvstendig definere hva de ønsker å fordype seg i, kunne innhente relevant informasjon, og belyse en problemstilling i relasjon til

både teoretiske/formelle og praktiske kunnskaper.

I denne sammenhengen fokuseres særlig på drøfting av praksistilfeller, arbeid med mappe-refleksjoner og de sosiale prosessene i samarbeidet. De sosiale prosessene er avhengig av utvikling av en viss felles bevissthet om målsetninger og arbeidsformer som grunnlag for samhandling og medansvar.

5.1.1 Praksistilknytning og drøfting av praksistilfeller

Direkte praksistilknytning skjer kun gjennom øvingsundervisningen. Ved vår høyskole fastsettes bestemte fokusområder for de enkelte praksisperiodene. Studentene skal gi dokumentasjoner på gjennomførte opplegg, såkalte praksisrapporter. Praksisrapportene som skrives gjennom studieforløpet, knyttes til bestemte fag i de forskjellige praksisperiodene. Pedagogikkfaget har medansvar for rapportskriving, og kan bidra til at didaktiske opplegg analyseres i en vid didaktikkforståelse. For øvrig gis det pedagogikkfaglige observasjons- og refleksjonsoppgaver tilknyttet de forskjellige praksisperiodene, oppgaver som kun oppsummeres muntlig etter praksis. Slike oppgaver er knyttet til de temaene som studentene har arbeidet med i undervisningen. Studentene fører kontinuerlig protokoll/logg i sine praksisperioder.

Studentene ble også som ledd i sin loggskriving oppfordret til å skrive ned utfyllende praksiseksempler som kunne reflekteres over i sammenheng med skrivingen av mappe-refleksjonene. Siktemålet med det var at bruk av egne erfarte utfordringer og praksiseksempler skulle kunne gi en større personlig og helhetlig forståelse enn referering til mine konstruerte praksistilfeller.

Drøfting av praksistilfeller vektlegges i undervisningen for å utvikle studentenes «common sense»-forståelse og praksisrelaterte perspektiver. Personlige erfaringer og synspunkter utgjør et kritisk refleksjonsgrunnlag for å få fram nyanserte sammenhenger. Drøftingen av praksistilfeller ses også som grunnlag for skriving av mapperefleksjoner.

Nært knyttet til slik drøfting av praksistilfeller ble en praksisnær og hverdagslig språkbruk vektlagt. Som lærer vektla jeg også en slik språkbruk. Det stilte krav om at kunnskapene var internaliserte på en måte som gjorde at de kunne gis en praksisrelatert og «common sense»-preget språkdrakt.

Praksistilfeller er fortellinger, og fortellinger er virkningsfulle. De er lettere å huske enn dekontekstualisert kunnskap. Noen ganger kan et praksistilfelle være konstruert for å illustrere spesielle begrep; et konkret praksistilfelle kan være til hjelp for å belyse relasjonen til andre forhold i undervisningssituasjonen. Praksistilfeller kan også ha som hensikt å utvikle vikarierende forståelse av undervisningsdilemmaer, og å utvikle innfallsvinkler for analyse og refleksjon over undervisning. Andre ganger kan læreren konstruere praksisfortellinger fra egne erfaringer for å stimulere til refleksjon over praksis.

Det ble forsøkt lagt vekt på at studentene ikke bare skulle settes i gang med krevende gruppeprosesser eller individuelle refleksjonsprosesser uten at de først ble "ført litt på banen" gjennom lesing av sentral pensumlitteratur eller innledende forelesninger. I lesningen skulle de også aktivere sin «common sense»-tenkning, og relatere til egen førforståelse og egne

erfaringer. Videre skulle de drøfte praksiseksempler, og etablere personlige og nyanserte perspektiver på problemstillinger.

Undervisningen ble ofte organisert på følgende måte:

1) Studentene fikk på forhånd anvisninger om hvilken litteratur de kunne lese som forberedelse til undervisningen. Noen ganger ble de på forhånd bedt om å i den forberedende lesningen legge vekt på bestemte deler av denne pensumlitteraturen.

Det ble gitt en innførende forelesning i sentrale tema som praksistilfellene berørte. Denne innledningen skulle tjene som motivasjon, og gi noen grunnleggende teoretiske og formelle perspektiver for videre drøfting og analyse. Etter hvert ble den innledende forelesningen nedtonet og erstattet med et kompendium som ble lagt ut på deres hjemmeside.

2) Med utgangspunkt i praksistilfellene arbeidet studentene videre problembasert. De forsøkte å skissere løsningsforslag på de utfordringene som praksistilfellene representerte. Skisserte løsningsforslag ble underbygget, der det var mulig, med teori.

3) Praksisrefleksjonene ble oppsummert i plenum, og lærer ga eventuelle utfyllende utredninger. I denne fasen ble emner berørt som ble nærmere belyst senere. Å forklare praksistilfellene i en større sammenheng hadde som siktemål å forstå helhetlige sammenhenger, og å utvikle den enkeltes personlige ”tanke-livs” prosess. Det innebar å forsøke å gjøre læringen personlig og helhetlig forstått, i den grad det er mulig uten å konkret forholde seg i praksisfeltet.

4) Flere innfallsvinkler for læring kunne benyttes tilknyttet en undervisningsbolk, både i gruppearbeidet og som nærmere utdyping i plenumsoppsummeringen.

Erfaringer med prosjektrettet arbeid og prosjektarbeid kan også ses som ledd i arbeidet mot en større problembasering og selvstendiggjøring av studentene. Studentene hadde tverrfaglige prosjektrettede temaperioder og prosjektperioder gjennom begge studieårene. Det var et mål å utvikle en gradvis større prosjektretting gjennom arbeidet i disse tema- og prosjektperiodene. Målsetningen med det var å utvikle studentenes metabevisssthet om at det å mestre krevende prosjektarbeid krever en gradvis læringsprosess mot større og større utfordringer med hensyn til selvstendig engasjement og fordypning.

Nå kan det tenkes at voksne studenter i større grad enn grunnskoleelever er i stand til ”å kastes direkte inn i” prosjektarbeid. Målet er imidlertid også at de skal lære hvordan en forholder seg rent teknisk til fasene, veiledningen og oppfølgingen i prosjektarbeid. Det foretas ide’myldring på varierte måter. Det settes milepæler eller tidsfrister for de forskjellige fasene i arbeidet. Planskisser leveres inn og godkjennes. Læreren kommer inn i bestemte faser for å kontrollere hvordan arbeidet struktureres og mestres. Erfaringene drøftes i relasjon til hvordan fasene kan gjennomføres i grunnskolen.

Studentframlegginger ble også sett som ledd i dette arbeidet på vegen mot større problem-basering. At studentene står fram i klassen og underviser hverandre, ble sett som ledd i prosessen mot utvikling av medansvar. Erfaringer med å stå fram i en forsamling, må også ses som ledd i profesjonsrettingen av lærerutdanningen. Studenten skal bl.a. kunne lede foreldremøter når han/hun kommer ut i læreryrket.

Medstudentene er kanskje den mest skremmende forsamlingen å stå fram overfor for den enkelte. Slik mestring måtte derfor også utvikles gradvis, gjennom at de først la fram for en gruppe, så gruppevis for klassen og etter hvert individuelt for hele klassen.

5.1.2 Mapperefleksjoner

Mapperefleksjoner og mappeevaluering er betegnelser som favner vidt, og oppfattes forskjellig alt etter hvilke faglige og praktiske sammenhenger dette brukes i. Variasjonene har med forskjellige måter å drive et studium på, hvilke rammebetingelser som gjelder, f.eks studiets omfang og lengde, hvilket fag det gjelder, muligheter for veiledning av lærer og medstudenter, og eksamensløsninger. Tempoet, den totale arbeidsmengden i studentenes samlede studium og den faglige kompleksiteten setter begrensninger i forhold til studentenes valg av mappeoppgaver.

En praksisnær læring stiller krav til at praksisrefleksjoner, problematisering og eksempler gjennom egne eller andres praksiserfaringer, koples til de teoretiske refleksjonene i mapperefleksjonene. Skrivning av mapperefleksjoner krever en best mulig kopling mellom undervisning, praksiserfaringer og drøfting i grupper og i plenum av praktiske og teoretiske problemstillinger. Det viktigste med arbeidsformen og evalueringssystemet, er at studenten blir stående i sentrum for sin egen læreprosess, og at evalueringen forsøker å avdekke den personlig forståtte og brede innsikten som studenten har ervervet seg.

Slik mapperefleksjonene ble brukt i denne sammenhengen, ble det som et redskap for å sikre at studentens brede og personlige refleksjonsprosess ble stående i sentrum. Studenten skulle knytte teoristoff til praksiseksempler og få fram nyanserte perspektiver på temaet som mapperefleksjonen dreide seg om. Mapperefleksjonene skulle på en god måte fange opp det prosessorienterte læringsarbeidet som studiet var preget av.

I første studieår ble to av de tre mapperefleksjonene skrevet individuelt. I andre studieår ble det på grunn av felles erfaring i pedagogikkseksjonen med hvilke arbeidsressurser dette krevde i forhold til tildelte arbeidsressurs for hver klasse, bestemt at mapperefleksjonene måtte kunne skrives i gruppe. I mine klasser fikk studentene andre studieår velge om de ville skrive individuelt eller i gruppe. Den enkelte kunne etter godkjenning alltid individuelt videreutvikle sin mappe fram mot avsluttende eksamen.

Det ble ikke krevd at alle mapperefleksjonene skulle ha sitt utgangspunkt i en problemstilling eller stilt bestemte krav til sjanger i skrivingen av mapperefleksjon. Dette valget ble gjort på bakgrunn av et ønske om at disse refleksjonsdokumentasjonene ikke skulle bli for krevende for studentene. Studentene skulle kunne skrive ned og reflektere på et selvstendig grunnlag uten å være for mye bundet av krav om definert problemstilling og lignende. Hvis kravet er at det skal defineres en problemstilling som utgangspunkt for framstillingen, blir det straks en langt større oppgave å finne svarene på problemstillingen. Dette vitner om pedagogikkens kompleksitet og den kompleksiteten vi forholder oss til når vi forsøker å utvikle en praksisrelatert forståelse. Studentene kunne imidlertid ta utgangspunkt i en definert problemstilling hvis de selv foretrakk det, og det ble forklart både hvilke utfordringer og fordeler som var knyttet til det å ta utgangspunkt i en definert problemstilling. I løpet av andre studieår ble det flere og flere som tok utgangspunkt i en definert problemstilling, og fikk positiv respons på det.

Det ble imidlertid hele tiden stilt krav til at det skulle være en viss "tråd" i framstillingen. Likedan ble det stilt krav om korrekte henvisningsmåter og korrekt oppstilling av litteraturliste. Det ble gitt veiledning i prosessen med skrivingen av mapperefleksjoner, og ofte ble det stilt krav om noe mer utfyllende refleksjoner før endelig godkjenning. De første veiledningsrundene ble gjennomført som obligatoriske.

Til framtidig eksamen, 3. studieår, skal den enkelte student velge ut tre mapperefleksjoner. Disse tre mapperefleksjonene skal danne utgangspunkt for muntlige eksaminasjon. Hver av disse tre mapperefleksjonene skal oppsummeres stikkordsmessig i et sides notat. Ved siden av de momentene som oppsummerer mapperefleksjonene, blir studenten spurt om mange forhold som berører de sakene som mapperefleksjonene setter fokus på. Etter som det meste i pedagogikkfaget griper inn i hverandre, vil det kunne avdekke studentens forståelse av sammenhenger og innsikt i bred forstand.

5.1.3 Tilrettelegging for lesning og krav om deltakelse i læringsprosessene

Erfaringsmessig visste jeg at studentene pleide å sette pris på å få litt hjelp med å sette opp en leseplan, dvs. fordele pensum gjennom studiet i forhold til de forskjellige undervisningsperiodene. Jeg laget derfor en slik plan første studieår, og studentene ba om å få en slik plan også andre studieår. Hvorvidt de enkelte studentene mestret å følge planen, er en annen sak. Etter som de selv ønsket en slik plan, er det vel grunn til å tro at det fungerte tjenlig for i hvert fall noen. Som grunnlag for forberedelse til undervisningen henviste jeg for øvrig til bestemte deler i leseplanen.

Erfaringene fra eget dr.gradsprosjekt tilkjennega også betydningen av den sosialiseringen som skjer inn mot en lærerrolle, og en konklusjon om at lærerrollen innbefattet mange kunnskapsområder som en neppe kan lese seg til. Ut fra tidligere erfaringer, der vi hadde forsøkt å fastsette enkelte emner som obligatoriske, hadde vi erfart at det svært ofte var noen som av en eller annen grunn var borte. Enslige mødre med syke barn har for eksempel ikke full styring på når de kan delta i undervisningen. Obligatorisk ble ved vår høgskole da definert som absolutt obligatorisk, og fravær skulle medføre kompenserende oppgave. Hvis da en student hadde vært alvorlig syk, og fikk en slik oppgave etter fraværet, ble dette opplevd som svært urimelig fra studentenes side. Det viste seg også vanskelig å erstatte en prosess. Noen ganger kunne vi sørge for at det ble en gruppeprosess som erstatning for fravær, men dette var ofte for vanskelig å iverksette. Veldig ofte ble det en oppgave som bekreftet at studenten hadde tilegnet seg det lærestoffet som ble behandlet i fraværstiden. Vi hadde på grunn av arbeidskapasitet heller ikke hatt praksis med å gi grundige tilbakemeldinger på slike ekstraoppgaver, kun vurdere oppgavene til godkjent eller ikke godkjent.

Arbeidet med slike kompenserende oppgaver ga oss lærerne ekstra arbeidsbelastning. Med innføring av mapperefleksjoner ved siden av undervisningen, hadde vi fra før skaffet oss mer arbeidsbelastning enn arbeidsressursene strengt tatt ga rom for. I pedagogikkfaget hadde vi for øvrig innført en ordning med at hva som var obligatorisk ble fastsatt i semesterplanen, da vi mente at obligatorikk måtte knyttes til undervisningsform, og at den enkelte lærer selv visste hvilke undervisningsformer som tilknyttet de enkelte emnene kunne gi grunnlag for obligatorisk frammøte.

Etter som jeg hadde som intensjon å arbeide prosessrettet i alle emnene, spurte jeg studentene om vi i stedet for å fastsette noen emner som obligatorisk disse to første studieårene med kun 2½ vektall pedagogikk, kunne forsøke en ordning som sikret at alle fikk med seg 70-80 %

av undervisningen. Dermed unngikk vi disse kompenserende oppgavene som jeg syntes hadde fungert dårlig. Etter som dette var den første klassen der vi brukte mapperefleksjoner i pedagogikkfaget, hadde jeg også en tro på at de skulle oppleve behovet for tilstedeværelse, og at det ikke skulle bli noe problem. Tanken var at når vi brukte mapperefleksjoner som krevde selvstendige refleksjoner og kopling av praktiske og formelle kunnskapsperspektiver, skulle studentene erfare betydningen av å være med i undervisningsprosessene.

Studentene og jeg var enige om at vi skulle se hvordan det fungerte, og forsøke en slik løsning med at alt i utgangspunktet var obligatorisk, og at jeg skulle ha en samtale med de som eventuelt kom til å overskride 20-30 % fravær. Samtidig skulle jeg vurdere i relasjon til årsaker til fravær. Ugyldig fravær kunne inngå som ledd i en skikkethetsvurdering, mens det kunne gis muligheter til kompenserende oppgaver når det var spesielle grunner til fravær. I ettertid ser jeg at denne ordningen heller ikke var helt uproblematisk, men slik ble det gjort.

5.2 Utviklingen av tilstrekkelig felles metabevissthet som grunnlag for medansvar

Medvirkning og medansvar i lærerutdanningen krever på samme måte som i grunnskolen at det utvikles *intersubjektiv refleksiv bevissthet* (Hansen 2000) på et nivå som gjør at studenten mestrer utfordringene på både faglig-kognitivt, ferdighetsmessig, sosialt og følelsesmessig plan. Slik bevissthet dreier seg ikke bare om en ”substans som lærer og studenter har i sitt hode”, men om en måte å forholde seg til noe på. Å utvikle studentenes metabevissthet om læringsprosessene ble ansett som et ledd i profesjonsrettingen, og en forutsetning for selvstendig engasjement og medansvar. Det krevde at det ble brukt noe tid til drøfting av hensikter og målsetninger, og ikke minst til evaluering av erfarte læringsprosesser.

Med begrepet ”tilrettelegging” menes i denne sammenhengen en undervisningsorganisering som er åpen for justering i en dialog med studentene ut fra et deliberativt demokratisk dannelsesideal. Dialogen om denne undervisningen utgjorde også et sentralt læringsgrunnlag sett i et formalt dannelsesperspektiv.

5.2.1 Måldefinering og evaluering

Undervisningen ble sett i et bredt målperspektiv som integrerte faglige, sosiale og ferdighetsmessige måldimensjoner. Sosiale mål ble særlig knyttet til samarbeidsprosessene i gruppearbeider. Ferdighetsmessige mål ble i stor grad knyttet til det å mestre arbeidsformer, være aktive for å tilegne seg kunnskaper og gjøre kunnskapene til sine egne.

Det ble, i tillegg til semesterplaner, på forhånd gitt ut planer for de forskjellige undervisningsperiodene. Disse planene anga, foruten temaene som det ble satt fokus på, også arbeidsformene som var tenkt brukt. Foruten formelle samtaler med fagutvalg, lå det evalueringer implisitt i drøfting av målsetninger tilknyttet undervisningsopplegg. På denne måten ble studentene både formelt og uformelt kontinuerlig trukket inn i evalueringen av organiseringen og arbeidsprosessene.

Den undervisningen som studentene selv erfarer i lærerutdanningen, gir danningsperspektiver som sannsynligvis får innvirkning på hvilke danningsperspektiver de vektlegger som lærere i grunnskoleundervisning. Måldefineringen og evalueringen hadde som siktemål å bevisstgjøre studentene også på de læringsprosessene de selv erfarte i lærerutdanningen, og i hvilken grad de var tjenlige for den lærersosialiseringen som den hadde som siktemål å fremme.

Gruppeprosesser ble særlig gitt oppmerksomhet for å venne studentene til at den sosiale siden av læringsprosessene skal vies oppmerksomhet ved siden av den faglige læringen. I den sammenheng anså jeg det som viktig at jeg forsøkte å følge opp gruppeprosessene når det var mulig. Når studentene "frisettes" for mye i krevende gruppeoppgaver, oppleves dette som ansvarsfraskrivelse fra lærerens side (Norgesnettrådets rapport 1501-9640: Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner, s. 34).

Samarbeidsteamet mellom studieleder, studenter og lærere utgjorde også et forum for måldefinering, evaluering og samarbeid. I en felles semesterplan på tvers av alle fag, som også omfattet tverrfaglige tema og prosjektperioder, ble pedagogikkfaget organisert i undervisningsbolker. I denne planen ble det også fastsatt frister for innleveringer, eksamener og lignende, slik at det ble en hensiktsmessig fordeling av arbeidet gjennom studieåret.

I samarbeidsteamet kunne alle slags utfordringer og problemer tas opp. Hensikten var å dele erfaringer, og bidra til en felles utviklingsprosess. Slikt forsøk på utvidet samarbeid var særlig knyttet til tema- og prosjektperioder. Videre spredning ble i stor grad som en naturlig prosess, ikke som et uttalt prosjekt. Teammøtene ble ledet av studieleder, og antallet møter ble etter en felles drøfting fastsatt av studieleder. På grunn av alle praktiske ting som skulle tas opp til drøfting og felles beslutning, ble det ofte liten tid til drøfting av faglige tilnærminger og erfaringer.

Fagutvalgsmøtet og klassens time er andre fora for måldefinering og evaluering. Knyttet til pedagogikkfaget eksplisitt hadde vi 3 formelle evalueringsrunder hvert studieår. I disse evalueringsrundene svarte alle på et evalueringsskjema, og påfølgende fagutvalgsmøter oppsummerte evalueringsskjemaene og refererte fra klassens time. For øvrig tilkjennega de sine synspunkter på undervisningen tilknyttet mer uformelle drøftinger av målsetninger og evaluering av undervisningsopplegg og undervisningsprosesser. Etter hver tema- eller prosjektperiode hadde vi i tillegg egen formell evaluering.

5.2.2 Utvikling av sosial samhandling og gruppeprosesser

I første studieår var det i tilknytning til temaet kommunikasjon og gruppeprosesser, et siktemål å arbeide mye med prosessene i studentenes egne studiegrupper. Studentene ble bedt om å definere prosessmål, og etter hvert tilpasse prosessmålene til hvordan den enkelte gruppa fungerte. Videre ble de med jevne mellomrom bedt om å definere og evaluere prosessmål eller ha prosessen med i mente og evaluere den siden av arbeidet til slutt.

Samhandlingen studentene imellom ble også i lærerutdanningen sett som sentral forutsetning for helhetlig læring. Det ble ansett som nødvendig å fokusere på den sosiale læreprosessen som grunnlag for helhetlig læring, ikke minst for den modell-læring det representerer å ha den sosiale læringen med i mente i måldefinering og evaluering.

Studentene var etter første praksisperiode første studieår organisert i praksisgrupper på 4-5 studenter. Vi hadde en intensjon om å forsøke å få praksisgruppene etablert så tidlig som mulig, slik at de fikk innarbeidet gode gruppeprosesser før praksis. Denne intensjon lot seg ikke oppfylle. I tiden før første praksisperiode var derfor studentene organiserte i mulige framtidige praksisgrupper, organisert ut fra ønske om praksissted. Denne organiseringen ble endret noe da praksisgruppene ble etablert.

Det var for øvrig et mål å skape en åpen og trygg atmosfære i studentgruppa, gi dem erfaringer med å stå fram foran klassen og erfaring med at deres synspunkter ble tatt på alvor i en åpen dialog. En kan ikke forvente at de skal opptre slik som lærere hvis det ikke blir en tydelig norm i læringsmiljøet i lærerutdanningen.

6.0 En analyse av felles erfart utviklingsprosess

I framstillingen av erfaringene med de forskjellige vektleggingene settes her fokus på hvordan disse vektleggingene ble mottatt og evaluert av studentene. Studentenes responser blir videre analysert i relasjon til helhetlige handlingsmønstre og mulige årsaks- og virkningsforhold (Schutz 1982) i de aktuelle sammenhengene.

Flere samhandlingsdimensjoner griper inn i hverandre og gir fenomenologisk forståelse av sammenhengene. Erfaringsprosessen beskrives derfor som en helhetlig prosess der flere initiativ og tiltak samvirker. Der eksisterer nok flere variabler som ikke kan beskrives i en slik sammenheng. Fenomenologisk forståelse av undervisningsprosessene kan likevel gi en innsikt i hvordan studentene responderte og deres refleksjoner tilknyttet disse prosessene, dvs. hvordan undervisningen forløp i relasjon til vektlagte prosesser.

Klassene besto av litt i overkant av 30 studenter. Noen flyttet, og nye kom til fra første til andre studieår. I andre studieår var det 31 studenter i klassen.

6.1 Erfaringen på vegen mot en økende problembasert læring

Drøftingen av praksistilfeller, skriving av mapperefleksjoner, lesing av anvist litteratur på forhånd, m.m. griper alt inn i hverandre og skaper grunnlaget for den fenomenologisk opplevde læringssituasjonen. Her analyseres likevel de mest sentrale vektleggingene etter tur.

6.1.1 Erfaringen med praksistilknytning og drøfting av praksistilfeller

Studentene uttrykte generelt stor tilfredshet med korte forelesninger eller selvstendig lesning etterfulgt av gruppedrøfting av praksistilfeller og felles oppsummering i plenum. Dette skapte variasjon i undervisningen. De korte forelesningene ble sannsynligvis også opplevd som mer

målrettete og konstruktive akkurat fordi de var korte, og det var enklere å holde konsentrasjonen oppe av den grunn.

Etter noen få ukers undervisning første studieår, ca. 15 undervisningstimer, ble studentene på et spørreskjema spurt om hvilke synspunkter de hadde på at det ble vektlagt at de skulle reflektere selv gjennom bruk av praksistilfeller. Svært lignende svar ble slått sammen.

Svarene er eksemplifiserte gjennom følgende utsagn (30 svar):

Bra! Ok (2). Veldig godt å få være delaktig (2). Veldig bra (4). Jeg synes det har vært veldig greitt (6). Bra – det trengs. Synes dette er en fin måte å lære på (5). Det gir mye ansvar og det kan være bra. Forholdsvis greitt. Er fornøyd med undervisningen – det er variert og vi får bidra mye selv (3). Jeg synes det er positivt – da får man sin ”hjerne” i gang. Litt mye gruppearbeid. Det er en fin tanke. Kjempe greitt, men liker veldig godt at læreren foreleser, og etter 1 t. kan elevene + lærer diskutere sammen om det som er blitt forelest.

Kommentarene var gjennomgående positive. At en uttrykte preferanse om noe mer forelesning etterfulgt av plenumsdiskusjoner, kunne bety både at studenten ville ha noe mer forelesning, og at han/hun ville ha noe mindre gruppearbeid. I plenumsoppsummeringene var jo også praksistilknytningen framtrødende. Plenumsoppsummeringene kunne kanskje for øvrig oppleves noe mer målrettet enn enkelte gruppeprosesser, avhengig av hvilken gruppe det gjaldt, og hvordan gruppeprosessene fungerte. Evalueringen tilkjenner sannsynligvis også at vi foretrekker forskjellige tilnæringsmåter i vår læring, og at evaluering avhenger av hvilken vinkling saken ses fra.

Undervisningen krevde totalt sett nok så stort engasjement og aktivitet fra studentenes side. Etter som dette dreide seg om en felles ansvarliggjøring og bevissthet om arbeidsformer og læringsprosesser, ble det også på samme spørreskjema reist spørsmål knyttet til studentenes egen rolle i sammenhengen. Erfaringsmessig visste jeg at studiet kan oppleves noe diffust for mange av studentene i starten, i det minste før de har vært ute i første praksisperiode. Spørsmål som noen av studentene tidligere har stilt seg, kunne være som følger: Hvilken bruk får jeg for dette lærestoffet i den praktiske undervisningen? Hva er det jeg trenger å kunne for å fungere i klasserommet? Studentene ble derfor spurt om hvordan de klarte å engasjere seg i læringsprosessen.

Av svarene som følger fra denne klassen, ser vi at det også her er noen som sliter med engasjementet. Enkeltutsagn som *Enorm, fantastisk – sliter med engasjementet (1)*, kan tyde på det. Samtidig er det et overveiende flertall som opplever situasjonen som meningsfull:

Det går fint – har ikke lest så alt for mye. Er ikke helt ukjent for meg – burde vært mer forberedt til timene. Har ingen problemer med det. Det går greitt – synes jeg har fått god innsikt i faget. Kjempeomstilling – prøver så godt jeg kan og synes at det går OK – føler at det av og til går litt fort. Noe – men vanskelig siden jeg aldri har jobbet i skolen. Synes det går kjempegreit (3)t. Ja, det er en omstilling- men veldig lærerikt (3). Har hatt noe lignende på videregående skole. Dette er en omstilling – synes at jeg klarer å engasjere meg bra – men kunne selvfølgelig vært enda bedre. Til tider vanskelig. Har studert et par år, og er vant med dette – føler derfor at jeg har litt å tilføye av erfaringer – men forsøker å få i gang gruppa samtidig som jeg velger å være litt tilbakeholden og ikke overkjøre de ”nye”. Nei. Enorm, fantastisk – sliter med engasjementet. Jeg tror jeg greier meg godt i læringsprosessen (2). Interessant stoff – da er det lett å engasjere seg. Ingen problemer. Litt forvirrende i begynnelsen – men det er i ferd med å synke inn. Nei, egentlig ikke – jeg klarer å engasjere

meg ganske bra. Nei, dette er ikke en omstilling for meg – synes pedagogikkfaget er interessant, så da kommer engasjementet helt av seg selv. Føler dette er greitt (3). En bra måte å lære på – lærer mulig bedre av denne måte. Jeg synes jeg lytter veldig godt (blir engasjert) – tenker på meg selv og mine erfaringer – dessuten er pedagogikk noe jeg skjønner hvorfor vi må lære – også har jeg bruk for det, uansett hva jeg gjør eller hvor jeg er.

På et direkte spørsmål om i hvilken grad de opplevde dette diffuse i begynnelsen av studiet, og om de begynte å få taket på hva pedagogikkfaget dreide seg om, fikk jeg følgende svar:

Føler jeg har en god innsikt. Synes ting går utrolig greitt – leser en del hjemme. Helt klart er det litt diffust, men mye dreier seg om logisk tenkning. Liten grad. Ser igjen mye fra bl.a. psykologi – synes det går igjen i flere fag. Til en viss grad. Jeg begynner å få en del ideer om hva det dreier seg om. Sånn passe – tror jeg til en viss grad har fått taket på hva ped. går ut på. Sliter med dysleksi – så jeg sliter med å lære. Viktig at vi som skal bli lærere lærer oss å beherske oss – tenke før vi prater – takle enhver situasjon. Tror og håper det. Stor (3). Har allerede gitt meg mye tanker og refleksjoner, det å oppdra barn, kommunisere med barn. Begynner å komme godt i gang (3). Har forståelse for faget – interesserer meg også for faget. Helt fint. Synes selv jeg har fått godt tak i ped. 'en – har hatt pedagogikk tidligere så for min del er det helt greitt. Noe, men vanskelig siden jeg aldri har jobbet i skolen. Synes jeg greier meg godt – har hatt litt ped. gjennom jobb. Har fått veldig bra innsikt synes jeg. Tror ikke ped. er et fag jeg vil slite med (2). Føler at jeg forstår det vi har gått igjennom – men det har ikke blitt mitt enda. Har ikke helt kommer i gang – men har vært borti dette før (2).

Et perspektiv på at studentene lærer i en helhetlig sammenheng setter også fokus på hvordan de helhetlig erfarer pedagogikkfaget og de strategiene som anvendes. Jeg stilte derfor spørsmål om hvilke holdninger de hadde til pedagogikkfaget, og om de trodde at de kunne finne faget interessant. De forskjellige spørsmålene og svarene på spørreskjemaet grep nok noe inn i hverandre, men min intensjon var foruten å klargjøre studentenes holdninger, at de også skulle blir bevisstgjorte egne holdninger som grunnlag for læringsprosessene.

Svarene som følger må betraktes som positive. En erkjenner imidlertid at holdningene i utgangspunktet var dårlige. Spørreskjemaet ble besvart anonymt. Svaret kan ha kommet fra en student som valgte og slutte med den begrunnelse at han følte seg presset inn i studiet av foreldrene. Det kan også ha vært en annen av studentene.

Liker pedagogikk – sammenligner med min egen oppvekst (hva skal jeg gjøre og hva skal jeg ikke gjøre når jeg blir lærer.) Jeg synes det er utrolig mye (nye) fremmedord. Holdningen er bra, men sliter med å lære og huske på stoffet jeg lærer. Uten tvil – dette er virkelig interessant! Pedagogikkfaget står for meg som et utrolig spennende fag – er mye i faget som faller naturlig i hverdagslivet. Pedagogikkfaget er viktig i skoleverket – og det er interessant. Ja, tror det er/blir interessant. Det tror jeg absolutt. Faget er ikke bare tørt, men ganske engasjerende (2). Ja, jeg synes pedagogikk er veldig interessant. Jeg liker ped. og håper jeg kan lære mye av det. Ja, veldig interessant! Ja (4.) Tror dette kan bli et interessant fag. Synes det er interessant – tror man har mye å lære om seg selv. Synes det virker interessant, spennende – et reelt fag. Ja, finner det interessant (6). I utgangspunktet dårlig, men finner det veldig interessant. Kjempeinteressant – det faget jeg liker best (2). Vet at det er viktig, og tror det blir interessant når jeg får kommer dypere inn i faget.

I en videre evalueringssammenheng lengre ut i første studieår (31 svar) ble de enkelte spurt

om hva de mente at de selv kunne gjøre for at de skulle se nytten i praksis av det de lærte i pedagogikkfaget. Dette spørsmålet kunne betraktes som en oppfølging av kurset som de i oppstarten av studiet fikk i studieteknikk. Der ble det framhevet at den enkelte måtte gjøre kunnskapene til sine egne gjennom å forsøke å reflektere i forhold til praktiske konsekvenser og praktiske erfaringer.

Studentene ga følgende svar:

Ikke svart på spørsmålet (2). Observere og analysere. Bare følge med og sette meg inn i faget – så kommer det av seg selv. Lære seg mest mulig teoretisk – og fokusere på hvordan jeg --. Lese. Sette meg inn i det og jobbe med det. Bruke det jeg har lært – har allerede begynt med bedre kommunikasjon i samvær med min datter. Sette meg godt inn i stoffet for å kjenne igjen situasjoner i praksis. Være aktiv i diskusjoner – lese i teorien – i praksis kan man se om en har lært noe i teorien og om det stemmer. Lese på forhånd før vi tar det opp i plenum (3). Observere – skrive notater. Være faget bevisst i praksis. Studere dette nærmere i praksistida. Prøve å bruke det (2). Reflektere, arbeide, videreutvikle egen kunnskap (2). Tenke fornuftig – har man hatt med barn å gjøre er det en fordel, fordi da ser du lettere pedagogikken i praksis. Relatere det mot konkrete hendelser – føler nok at vi har noen fordeler vi med barn – som kan "se" det i praksis (2). Bruke kunnskapen. Studere mer, lese i bøkene, se sammenheng. Man må engasjere seg i faget og det man lærer i praksis – pedagogikkfaget er kanskje det viktigste faget. Eksperimentere, følge med i diskusjoner – se om det stemmer det jeg har lært teoretisk (2). Vet ikke. Tenke over ting jeg har lært når jeg er borte fra skolen (eventuelt når jeg er på skolen også) – tenke i hvilke som helst situasjon – hva kan jeg gjøre – hva har jeg lært om dette i ped.

I begynnelsen av andre studieår gjennomførte jeg en undervisningsbolk med noe mer forelesning enn det jeg tidligere hadde gjort. Dette gjorde jeg for å gi studentene et visst sammenligningsgrunnlag. I dette opplegget ble det naturligvis også drøftet en del, etter som studentene var vant med mye drøfting, men det ble ikke brukt gruppedrøfting av praksistilfeller. Både studenter og jeg trakk imidlertid inn mindre praktiske eksempler i plenumsdrøftingene.

Opplegget ble også gitt på bakgrunn av en plenumsdiskusjon om balansegangen mellom formidlingstenkning og prosesstenkning i grunnskoleundervisningen. Noen av studentene uttrykte da det problematiske ved at elever for eksempel lærer sin avgrensede del i for eksempel prosjektarbeid, men at de ofte ikke får lært de andres deler. De trakk også parallell til et temaopplegg som de selv hadde hatt. I dette temaopplegget hadde de gruppevis satte seg inn i hver sine undervisningsmetoder, "Storyline", "Læring gjennom samarbeid" og "Tragetonverksted". Deretter underviste de hverandre, og drøftet undervisningsmetodene nærmere i kryssete grupper. Dette var et undervisningsopplegg som hadde fått svært god vurdering tidligere, men det kan selvsagt ses fra flere vinklinger.

I denne plenumsdrøftingen virket det som at flere av studentene forsøkte å finne argumenter mot en prosesstenkning som grunnlag for læring. Noen av dem hadde kanskje erfart de problemer som er knyttet til bruken av prosjektarbeidsmetoden i grunnskolen, hvilket grunnlag som kreves for at elevene skal mestre arbeidsformen.

Spørsmålene på bakgrunnen av denne nye variasjonen i undervisningen, ble ikke rettet direkte mot disse siste vektleggingene, men ble formulert på et generelt grunnlag rettet mot i hvilken grad de syntes det var en bra balansegang mellom teorikunnskap og praksiskunnskap, - og variasjon i arbeidet.

To av studentene ønsket mer forelesning. Halvparten av de andre ønsket større vektlegging på prosessrettet og praksistilknytning undervisning. De uttrykte at praksistilknytningen lærte dem å se sammenhenger og å forstå det teoretiske stoffet bedre. Den andre halvparten mente at balansegangen mellom teorikunnskap og praksiskunnskap, og variasjon i arbeidet, totalt sett var passende. Disse siste framhevet også at det var lettere å se sammenhengene når praksiseksempler ble brukt, og at de var fornøyd med det slik det ble gjort.

I denne spørreundersøkelsen ble studentene bedt om å sette navn på svararkene. Jeg ble litt forbauset da jeg oppdaget at de studentene som klarest uttrykte skepsis til enkelte former for prosesstenkning i undervisningstilretteleggingen i grunnskolen, selv ønsket større prosessretting i sin egen undervisning.

Som et utdrag fra loggføringen i praksis, ble studentene første studieår bedt om å levere en skriftlig beskrivelse av et praksistilfelle. De praksistilfellene de beskrev krevde mye videreutvikling for å bli gode praksistilfeller som fanget formelle eller teoretiske perspektiver. Praksistilfellene krevde mye problematisering og grunnleggende kunnskaper for å kunne utgjøre et utgangspunkt for utveksling av erfaringer og varierte perspektiver på løsninger.

De praksistilfellene som ble brukt i undervisningssammenheng ved høghskolen, kunne i større grad fange formelle og teoretiske momenter knyttet til praksistilfellet. Praksistilfeller kan være konstruert på måter som setter formelle eller teoretiske momenter i perspektiv. Slik sett styrkes koplingen mellom teori og praksis, om enn ikke i samme personlig og autentisk grad som selvopplevde praksistilfeller gjør. Skrivningen av praksistilfeller som ledd i deres kontinuerlige protokollføring syntes imidlertid å være svært hensiktsmessig tilknyttet skriving av mapperefleksjoner.

Arbeidet med temaet atferdsproblemer i grunnskolen ble ved juletider andre studieår gjort slik at et kompendium var lagt ut på forhånd, og undervisningstiden ble brukt til gruppedrøfting og plenumsdrøfting. I denne drøftingen ble i særlig grad nok så ulike synspunkter konfrontert med hverandre.

At de enkelte studentene skulle sette ord på sin personlige forståelse og ikke godta teoretiske perspektiver uten at de følte riktige for han/henne, syntes å fungere hensiktsmessig. Tilknyttet slike sentrale spørsmål som sosialisering og atferdsproblematikk, vil hverdagskunnskapen bli framtrede for den enkelte. Treningen på å kople teori og praksis syntes å aktivere både følelser og motforestillinger, og bidro til at vi fikk fram mange nyanser innen et komplisert problemfelt. Det ble, etter min vurdering, en intens og interessant læringssekvens, der begrepet ”sosialisering inn i læreryrket” syntes å få en framtrede mening. Mange av studentene syntes å trenge å få bryne egne holdninger mot andres, og syntes å få en god del å tenke på gjennom drøftingen av praksistilfeller.

Hvordan de som framtidige lærere vil forholde seg til atferdsproblematikk, vil sannsynligvis ofte i sterk grad avhenge av deres egen oppvekstbakgrunn. Målet med pedagogikkundervisningen er å rokke ved personlige og kanskje fastlåste holdninger, og gi den enkelte beredskap til å kunne se saken fra flere vinklinger. Tilnærminger krever vanskelige balanse ganger og innsikt i at tilnærmingsmåter må tilpasses aktuelle utfordringer. Lærerens evne til å analysere, se saken fra flere vinklinger og i relasjon til øyeblikket og framtidige utviklingsmål blir viktig. I denne sammenheng var det veldig tydelig at drøftingen av praksistilfeller, der tiltak sett fra forskjellige vinklinger måtte brukes for å kunne komme

videre, ga en ny og utvidet innsikt for de som forut ikke hadde vært åpen for å se saken fra flere vinklinger, særlig drøftingen av eksempel på såkalte "fighter-relasjoner".

Samtidig er det ikke noe mål at alle skal komme fram til enighet. Forskjellige perspektiver vil alltid eksistere i slike komplekse spørsmål. Målet er at alle skal få mer nyanserte perspektiver og kunne opptre reflekterende og gjøre personlige valg.

I en evaluering etter denne undervisningssekvensen mente alle studentene at drøfting av praksistilfeller fungerte godt, og de ga gode tilbakemeldinger på vektleggingene med gruppe- og plenumsdrøftinger. Et par uttrykte at det var bra med gruppedrøfting hvis alle i gruppa bidro like mye. Hvis ikke syntes de det fungerte bedre med plenumsdrøftinger.

I samme evaluering uttrykte alle at det var fint at de måtte forberede seg på forhånd, men to uttrykte at de selv nok kunne forberede seg bedre. To andre ønsket å et par dager før undervisningen få en påminning i form av e-mail om å lese det som var lagt ut.

Noen studenter hadde nok større problemer enn andre med å holde seg orientert og påse at de kom forberedt til timene. Det at vi hadde en felles semesterplan på tvers av fag, som lå på deres hjemmeside og hele tiden var oppdatert, skulle kunne være til god hjelp for dem i å holde seg orientert. Med periodeundervisning ble det delvis flere uker mellom hver undervisningsbolk. Det kunne sikkert medføre problemer for noen med hensyn til å "føre seg selv på banen" til rette tidspunkt. Om læreren skal drive med påminning i tillegg til at de har et meget klart system å forholde seg til, er vel heller tvilsomt. Dette forholdet vil nok bedre seg med den nye læreplanen der pedagogikkundervisningen hos oss er konsentrert til de to første studieårene.

På samme spørreskjema fikk studentene en forespørsel om hvordan de ønsket at vi skulle arbeide med det neste emnet, mobbing. De fikk velge mellom tre alternativer: a) lese kompendium på forhånd og arbeide med gruppeoppgaver i undervisningstiden som grunnlag for plenumsoppsummering, b) lese kompendiet og arbeide med oppgaver heime, slik at vi fikk god tid til plenumsoppsummering i undervisningstiden, c) få mer forelesning i emnet. De aller fleste mente at de kunne arbeide med oppgavene på forhånd, slik at vi fikk bedre tid til plenumsoppsummering. Fem mente at oppgavene kunne arbeides med i undervisningstiden, og en mente at jeg kunne vektlegge forelesning i dette emnet. Denne siste framhevet at han/hun likte forelesning. Samtidig hadde vedkommende på samme skjema gitt positive vurderinger av vektlegging på drøfting av praksistilfeller og en preferanse for plenumsdrøftinger foran gruppedrøftinger.

Det er viktig at plenumsoppsummeringer etter gruppedrøftinger ikke får et repetitivt preg. Det unngikk vi for det meste. En forutsetning for at det ikke skal skje, er at en som lærer mestrer å trekke tråder mellom kunnskapsområder, og at det tilføres en utvidet forståelse i forhold til det som fra før er drøftet i gruppene. Det krever også at en som lærer klarer å gripe fatt i utsagn fra studenter som kan belyse relevante problemstillinger knyttet til feltet. I slike sammenhenger kunne jeg legge inn korte forelesningsøker for å utdype nærmere. Det krever også at en har godt oversikt over kunnskapsfeltet.

I en avsluttende vurdering 2. studieår var det blitt 3 som ønsket mer forelesning. Det kan skyldes at de like før evalueringen hadde en læringsstrategioppgave som de strevde en del med, og som tok vel mye tid. En spesialpedagogisk fortelling, utfordringer inklusive løsninger, var klippet opp i enkeltopplysninger, og disse enkeltopplysningene skulle

studentene i grupper på tre omforme til begrep i et tankekart. At så mange som tre uttrykte ønske om mer forelesning, kunne også skyldes at forelesning ble satt opp som et alternativ sammen med det å arbeide problemrettet og legge fram for hverandre. Om det skyldtes reelt ønske om mer forelesning, eller ønske om å slippe merarbeid med å arbeide problembasert, er da usikkert. Begge synspunkter kunne være inn i bildet, men uformelle samtaler avdekket at ønsket om mer forelesning i hvert fall ble reist av noen studenter som arbeidet seriøst og kanskje kunne klare å få utbytte av noe mer forelesning. Pedagogiske vektlegginger dreier seg jo om en balansegang, ikke om å ha funnet en entydig og absolutt løsning.

Som tverrfaglig utviklingsprosess var det først og fremst oppleggene tilknyttet tema- og prosjektperioder som ble gjenstand for samarbeid. Pedagogikkdelen i temaopplegg bygde i hovedsak på samme tenkning om praksisrelatert drøfting og studentaktiviserte arbeidsformer. Det ble lagt opp til en gradvis utvikling av omfang og krav i prosjektarbeider, men korte prosjekter gjorde nok at studentene ikke erfarte tydelig nok de kravene som prosjektarbeid stiller til lærerens rolle, bevissthet om faser, hvordan sikre stopp-punkter for å kontrollere hvordan arbeidet går og gi eventuell veiledning, m.m. Selv om prosjektene fungerte godt for studentene, skjedde det nok ikke god nok overføring til å bruke prosjektarbeidsmetoden som lærer. Det vitnet praksisrapportene 2. studieår om.

Praksisrapportene hadde tilknytning til et bestemt fag, og skulle dreie seg om et prosjektarbeid med utgangspunkt i dette faget. Innføringen i rapportskriving var tillagt dette faget. Jeg var på forhånd klar over at det kom til å bli en krevende utfordring at praksisrapportene skulle dreie seg om prosjektarbeid, og skulle nok ha insistert sterkere på å gjennomføre en obligatorisk veiledningsrunde. Studentene hadde ment at de mestret dette på egen hånd, og faglærer hadde ment at de burde kunne ta ansvaret selv for å komme til veiledning. Noen hadde søkt fagspesifikk veiledning, men ingen kom til pedagogikkfaglig veiledning. De fleste gruppene fikk ikke sine rapporter godkjent, og det ble krevd at alle gruppene kom til pedagogikkfaglig etterveiledning.

Vi hadde jo fokusert ganske grundig på emnet prosjektarbeid, men prosjektarbeid er det vanskelig å lære teoretisk. Det må erfares i praksis, og det må skje en bevisstgjøring med hensyn til både de avveiningene som må foretas med hensyn til elevgruppas utgangspunkt for å mestre de kravene som det legges opp til at de skal mestre i prosjektarbeidet, og med hensyn til lærerens rolle i sammenhengen. Koplingen teori-praksis har altså mange utfordringer, og utgjør egentlig en nok så omfattende sak.

Min generelle vurdering var imidlertid at det store flertallet av studentene uttrykte seg lett og engasjert, og tilkjennega at de så mange sammenhenger mellom kunnskapsområder. Det kom særlig fram i muntlige framlegginger og plenumsdrøftinger, men progresjonen i mapperefleksjonene tilkjennega også at de bedre og bedre mestret å forene teoretiske og praktiske perspektiver til personlig kunnskap.

6.1.2 Erfaringen med mapperefleksjoner

Arbeidet med mapperefleksjonene må ses i sammenheng med prosessene tilknyttet de enkelte undervisningsbolkene, anbefalte leseplaner knyttet til disse undervisningsbolkene, og veiledningsprosesser tilknyttet skrivingen av mapperefleksjonene. Dette utgjorde en helhet.

Jeg opplevde kun positive kommentarer til dette med mapperefleksjonene, med unntak av en av studentene i sluttvurderingen 2. studieår. Studentene syntes generelt å mene at det ga en meningsfull og god læringsprosess. Det var veldig mange som ikke fikk sine mapperefleksjoner godkjent i første omgang, og måtte levere på nytt, men de aller fleste syntes å mene at slike tilbakemeldinger innebar en god læringsprosess. Mange uttrykte at mapperefleksjonene gjorde at de kontinuerlig måtte arbeide med faget. Det tvang dem til å tenke over egen læringsprosess. Etter at de var ferdige med et arbeidsområde, og hadde fått sin mapperefleksjon godkjent, visste de også at de hadde lært noe. Som en konklusjon ble det framhevet at det var bra at studenter ble stilt krav til, og at de ble fulgt opp gjennom studiet.

Mapperefleksjonene hadde, særlig i begynnelsen, en tendens til å i hovedsak dreie seg om oppsummering av teoristoff. Den selvstendige refleksjonen og praksistilknytningen strevde en del av dem med. Etter hvert skrev imidlertid de aller fleste personlig og reflektert. Det var mest egne erfaringer som ble drøftet, erfaringer fra praksis, fra annen erfaring med undervisning eller fra arbeid med egne barn, i svært liten grad konstruerte eksempler. I løpet av andre studieår ble det for de fleste vedkommende en markert nivåforbedring i skrivingen av mapperefleksjonene. Denne nivåforbedringen gikk på at de i større grad så sammenhenger og trakk selvstendige forbindelseslinjer mellom kunnskapsområder. Dermed ble også framstillingen generelt mer personlig og reflektert.

Med mer innslag av problembasert læring, som er siktemålet for påfølgende tredje studieår, kan sannsynligvis arbeidet med mapperefleksjonene knyttes mer direkte til den problembaserte læreprosessen. Det vil gi større grunn til å få med seg det problembaserte undervisningsopplegget, og kanskje binde undervisningsform og skriving av mapperefleksjoner enda nærmere sammen.

6.1.3 Erfaring med tilrettelegging for lesning og krav om deltakelse i læringsprosessene

Da jeg i begynnelsen av andre studieår presenterte semesterplanen, mente noen av studentene at jeg forventet for mye av dem i pedagogikkfaget. En av studentene sa at han oppfattet det som at alle lærerne syntes at deres fag var det viktigste i studiet.

Sammenlignet med tidligere praksis i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen, innebar selvsagt definerte gruppeoppgaver, skriving av mapperefleksjoner og krav om deltakelse i undervisningsprosessene langt mer kontinuerlig oppfølging og krav enn det studenter i tidligere klasser hadde erfart. Samtidig var det flere av studentene i klassen som tok ekstrafag i tillegg til normalt studieomfang i et studieår.

Jeg startet vel imidlertid det andre studieåret litt vel hardt med hensyn til krav til forberedelse til undervisningsøktene. Sammen med de mange praksistilfellene som skulle drøftes, hadde jeg også laget en gruppeoppgave som måtte videreutvikles utenom undervisningstiden og leveres inn for godkjenning. For å komme studentene litt i møte, gjorde jeg innleveringsoppgaven til en frivillig oppgave. Ca $\frac{2}{3}$ av studentene leverte imidlertid oppgaven.

I den første formelle evalueringen andre studieår mente imidlertid alle at vi skulle fortsette slik vi gjorde det med forsøk på tilrettelegging av en helhetlig læringsprosess. En ga til uttrykk at pedagogikkfaget opplevdes som krevende, men at faget var basert på refleksjoner

rundt et rimelig tungt stoff, så egeninnsatsen var helt avgjørende. En mente å ha fått en økt forståelse av pedagogikk, og at en del hadde "løsnet". En annen uttrykte at det var greit at pedagogikkfaget var tilknyttet praksisperiodene, men at faget kanskje ble litt "glemt" mellom disse periodene. En ønsket seg imidlertid mer sammenhengende undervisning, at ikke undervisningen ble oppdelt i blokker. En uttrykte at det var bra å måtte sette seg inn i stoffet på egen hånd. Da festet det seg bedre. De andre uttrykte nærmere kommentarer om at de var fornøyd med det slik som det ble gjort.

Som vi ser, er det positive holdninger til undervisningsorganiseringen. Likevel vil det alltid eksistere noe forskjellige synspunkter på enkelte ting. En vil ha 2 timer pedagogikk hver uke. Andre påpeker at det er et problem med lang tid mellom hver undervisningsbolke. Det er det også selvsagt, men mitt synspunkt var at det var vanskelig å gjøre noe med det når det dreide seg om kun 2 ½ vektall i året.

Ved oppstarten av andre studieår uttrykte en student ønske om at forelesninger, transparenter o.l. skulle legges ut på hjemmesiden noen dager før undervisningsøktene. Jeg hadde tidligere praktisert at transparenter og enkelte kompendier ble lagt ut i etterkant. Det skyldtes delvis at de som forberedelse skulle forholde seg til pensumlitteraturen. Når de særskilt var blitt bedt om å lese noe på forhånd, hadde de fått henvisninger til pensumlitteraturen eller på forhånd fått kompendier i papirutgave. Jeg forsøkte i en dialog med studentene å følge opp det forslaget. Sett fra mitt perspektiv mente jeg at det da måtte innebære at de på forhånd leste kompendier som ble lagt ut på hjemmesiden, slik at vi kunne bruke mer tid på gruppevis drøfting av praksistilfeller og plenumsoppsummeringer i undervisningstiden.

Da jeg spurte om de leste på forhånd, fikk jeg fra noen bekreftende svar på det. I videre samtaler med de som hadde mest fravær, kom det imidlertid fram at de "*ikke alltid hadde lest alt på forhånd*". Det syntes som at i hvert fall de fleste hadde lest nok til at det ble en bra drøftingsprosess i undervisningstiden, og at dette fungerte meget hensiktsmessig, også for dem som eventuelt ikke hadde lest.

Noen studenter framhevet også i uformelle samtaler at anbefalte leseplaner knyttet til de forskjellige undervisningsbolkene, fungerte som hjelp til å strukturere arbeidet. De framhevet også det positive i at de fikk raske tilbakemeldinger på spørsmål og henvendelser.

Første studieår var det ingen som overskred grensen for akseptabelt fravær, men på slutten av andre studieår, var det 4-5 som nærmet seg grensen for akseptabelt fravær. Jeg tok da en samtale med disse. Et par av disse hadde veldig gode grunner til fravær, og ønsket selv å arbeide sammen med oppgaver i et av de emnene som vi hadde arbeidet med mens de var borte. En av de tre andre framhevet at pedagogikkfaget "*var det faget som ga mest mening å få med seg undervisningen i*". Han syntes selv at han hadde vært mye til stede, men satte pris på å få beskjed om at han nærmet seg grensa for fravær. De andre to mente også at det var bra at de ble innkalt til en samtale, "*for de trengte et puff*", og "*hadde selv snakket om at de måtte skjerpe seg*". En av dem uttrykte ønske om at jeg ikke måtte endre på kravet til tilstedeværelse.

Dette skjedde helt på slutten av andre studieår, og i debatten om obligatorisk tilstedeværelse kom det fram at jeg kanskje hadde valgt å gjøre dette på en ikke legal måte. Den generelle formuleringen i studiehandboka stilte krav om at det skulle fastslås hva som var obligatorisk. Jeg stilte meg helt åpen i spørsmålet om legaliteten av den ordningen vi hadde praktisert, men etterlyste en større debatt på tvers av fag om profesjonsrettingen i lærerutdanningen. De fleste

var enige i at ordningen med kompensatorisk oppgave, som i alle fall ble praktisert tilknyttet tema- og prosjektperioder, ikke alltid fungerte så bra. Noen faglærere i samarbeidsteamet framhevet også at de ikke kunne tenke seg å definere noe som obligatorisk.

I oppsummerende evaluering mente litt over halvparten av studentene at den beste ordningen var slik vi hadde gjort det, mens de andre gikk inn for at bestemte emner skulle fastsettes som obligatorisk. Jeg sa derfor at det i siste studieår ville bli fastsatt hvilke emner som skulle være obligatoriske, og hadde tanker om at opplegg basert på problembasert læring kunne gjøres obligatoriske. Det studieåret ville jo også bli dobbelt så omfattende som hvert av disse to første studieårene.

6.2 Utviklingen av tilstrekkelig felles metabevissthet som grunnlag for medansvar

I de uformelle oppsummeringene av første studieår ble det uttrykt at flere noen ganger hadde problemer med å forstå hva jeg mente med oppgaveformuleringer. Det ble også påpekt at noen ganger kunne oppgaveformuleringene ha vel omfattende forklaringer av hva som skulle gjøres, slik at de ikke klarte å holde tråden i hva det dreide seg om.

I drøftingen av denne utfordringen medga jeg at jeg sannsynligvis kunne arbeid med å forsøke å formulere meg klarere. Samtidig mente jeg at pedagogikkfaget ikke var så preget av at det fantes såkalte riktige eller gale svar. Jeg framhevet at hvis oppgavene var diffuse, gjorde det ikke noe om de definerte inn sin egen nærmere forståelse av hva dette dreide seg om. De måtte for øvrig gjerne spørre og søke veiledning både muntlig når jeg gikk rundt til gruppene og via hjemmeside eller e-mail.

Den ene oppgaven som de siktet til var knyttet til praksisforberedelse. Alle gruppene hadde ikke godt nok greie på hva de skulle gjøre i praksis, slik at forberedelsen ikke kunne blir like målrettet for alle gruppene. Bruk av biblioteket var også et uttrykt mål i sammenhengen, som ledd i et utviklingsprosjekt initiert av biblioteksjefen, og jeg mente at de uansett grad av målrettethet kunne tenke ut temaer som de kanskje kom til å forholde seg til i praksisrapporten, slik som for eksempel bruk av nærmiljøet, elevenes samarbeidsprosesser, læringsmiljøet eller bestemt metodebruk som de hadde lyst til å prøve ut. Om de ikke fikk direkte bruk for de momentene de samlet gjennom bibliotekbruken, ville de i alle fall ha nytte av dem senere.

Det er klart at denne sekvensen ikke kunne oppleves like målrettet av alle. Studentenes opplevelse vitner også om at de ønsker en målrettet undervisning der det er tydelig hva de skal gjøre og de opplever mening i relasjon til denne tydeligheten. Lærers ”for-å motiv” (Schutz 1982) harmonerte imidlertid for alle gruppene ikke i relasjon til deres ”fordi motiver”. Mer dialog og felles drøfting av hvordan vi skulle forholde oss til situasjonen, ville sannsynligvis utviklet en større felles metabevissthet om mål og hensikter med opplegget, og generell metabevissthet som grunnlag for medansvar og samarbeidsprosess.

Den andre episoden var knyttet til en veiledningsøvelse. Flere av gruppene mestret ikke å gå inn i roller der formålet var å lytte og spørre. Sett i ettertid ser jeg at det her ble forlangt vel mye av studentene. Det var på grunn av dårlig tid arbeidet for dårlig med veilednings-

grunnlaget. Et større kunnskapsgrunnlag på det feltet de skulle veilede hverandre i, hadde kanskje også gitt en større forståelse av hvordan de kunne forholde seg. Med den korte tiden til rådighet var hensikten i hovedsak å trene på å lytte og stille spørsmål, men metaforståelsen knyttet til oppgaven var for dårlig for flere av gruppene.

En av gruppene hadde også hatt problemer med å komme i gang med temaarbeidet om undervisningsmåter. De fikk imidlertid hjelp underveis, men syntes å mene at de skulle ha klart arbeidet uten hjelp fra lærer.

Jeg uttrykte at jeg satte pris på tilbakemeldingen. For øvrig sa jeg at de oppgavene som det var snakk om, nok også var litt ment som en ansvarstildeling fra min side, og at jeg forventet at de tok medansvar og gjorde det beste ut av situasjonen. Studentene mente at jeg kanskje overvurderte dem i denne arbeidsprosessen, og det hadde de nok rett i. Som gruppe er det vanskelig å ta selvstendig ansvar. Når oppgaven da oppleves diffus, er det vanskelig å komme i gang.

Å forholde seg i gruppeprosesser må også hos voksne ofte skje som en utviklingsprosess i henhold til de kravene som stilles til gruppearbeidet (Borchgrevink et al. 1981). Det må skje en utvikling fra at gruppene gis direktiver i detalj om hvordan de skal forholde seg, til gradvis mer frihet til både å finne fram til det som kan trenges og med hensyn til presentasjonsform og lignende, og til at de til slutt også selv kan velge hvilke delemner som skal behandles (ibid.).

Etter denne drøftingen skjedde en åpenbar utvikling med hensyn til at studenter støttet opp og tok medansvar for å ordne opp i ting på forhånd eller få ting på plass etter undervisningsøkter. Det gledet et pedagoghjerte.

Erfaringen med denne drøftingen av tilrettelegging kontra medansvar syntes å gi en god læring med hensyn til utvikling av en felles metabevissthet om hva arbeidsprosessene krevde av hver enkelt. Eksemplet viser betydningen av å åpent forholde seg til de utfordringer en møter, og analysere disse på en uforbeholden og åpen måte. Som lærer er en bare en part i sammenhengen. Å tydeliggjøre de feilvurderingene en selv gjør som lærer, har også en viss overføringsverdi til utfordringene i grunnskoleundervisningen. Jeg refererte derfor til det vi tidligere hadde snakket om med hensyn til å kommunisere om målsetninger og betydningen av at de som skulle arbeide og samhandle hadde tilfredsstillende bevissthet om framgangsmåtene i arbeidet og samhandlingen. Vi kunne på den måten forstå både betydningen av at oppgavene engasjerte og ga mening, og betydningen av metakommunikasjonen om framgangsmåter, mål og hensikter.

Undervisningsprosesser er altså gjensidig påvirkning og interaksjonell handling. Parallelt med denne interaksjonen utvikles en felles bevissthet om hensikter, rollefordeling og målsetninger. Enten en bevisst tilrettelegger for prosesser der studentene selv skal drøfte og finne sine svar, eller en formidler, utvikler studentene en metabevissthet. Denne metabevisstheten kan ikke ses uavhengig av lærerens tilrettelegginger og målsetninger. Det dreier seg derfor om å skape noe sammen innen de definerte målsetningene.

Tilretteleggingen av studentenes læringsprosesser hadde som siktemål å utvikle en gradvis "livs-lærings"-prosess som skulle sette dem i stand til å arbeide mer og mer problembasert. I slike sammenhenger syntes jeg å se en tydelig utvikling mot mer og mer selvstendighet og medansvar i læringsprosessene. Det skyldes nok også gradvis utvikling av en større

pedagogikkfaglig innsikt, men utviklingen av handlingsmønstrene i undervisningen og læreprosessene må også tillegges avgjørende betydning.

Å arbeide problembasert synes å kreve at det legges et grunnlag i læringsmiljøet både med hensyn til metabevisssthet om framgangsmåter metodisk og samarbeidsmessig, opplevelse av mening i en "livs-lærings"-prosess og eiendomsfølelse til og medansvar i læreprosessene. I hvilken rekkefølge alle disse forutsetningene skal utvikles, er et sentralt spørsmål. Her har jeg forholdet meg til en balansegang mellom tilrettelegging for utvikling av slike forutsetninger i et kategorialt dannelsesperspektiv og et deliberativt demokratisk dannelsesperspektiv. Begge perspektivene ble ansett å utgjøre et grunnlag for utvikling av studentenes eiendomsfølelse til læringsprosessene. Det er mye som tyder på at voksne har de samme behovene som grunnskoleelevene for en god balansegang mellom tilrettelegging og selvforvaltning.

Jeg kunne ha "kastet studentene ut i" en fullstendig problembasert læringsprosess med en gang, og krevd at vi måtte forholde oss til de utfordringene dette innebar. Læreprosessene syntes krevende nok i seg selv slik de ble gjennomført på et enklere nivå. Problembasert læring krever oppfølgende veiledning. Hvis alle gruppene arbeider samtidig, og krever veiledning samtidig, kan prosessen bli problematisk for noen. Det syntes derfor riktig å ta en gradvis tilnærming til en større grad av problembasert læring og selvstendig ansvar.

Jeg var delvis til stede i oppstarten av klassens time første studieår for å forsøke å bidra til at de fikk klassens time til å fungere. I andre studieår ble jeg bedt om å møte studentene noen ganger i sammenheng med klassens time, etter som de syntes det ble vel lang tid mellom noen av undervisningsbolkene. Fagutvalsrepresentantene mente at det var viktig at vi beholdt kontakten.

Vi hadde også god kontakt gjennom studentenes hjemmesider. Beskjeder og påminnelser kunne gis der. Jeg valgte likevel å stikke innom i klassens time. Jeg ble litt imponert over hvordan de tillitsvalgte ledet klassens time i andre studieår. Alle store og små ting som det var blitt uttrykt synspunkter på, ble tatt opp til avstemning. Svært mange deltok, og de tillitsvalgte hadde gitt beskjed om at de som ikke deltok i klassens time, hadde ikke noe de skulle ha sagt etterpå. Dette var imidlertid en klasse der mange studenter hadde sterke meninger. Det kunne dreie seg om praktiske ting, slik som for eksempel flytting av timer, der pendlere og fastboende hadde forskjellige interesser. De hadde også arbeidet mye med slike forhold som at noen kom etter at undervisningen var startet, glemte å slå av mobiltelefonen, tok ordet uten å ha fått det i plenumsdrøftinger og lignende. Dette var forhold som både lærere og studenter syntes var vanskelig å få ryddet bort i denne klassen, men de studenttillitsvalgte viste stor vilje til å arbeide med saken. Slike forhold ble også forbedret etter hvert.

6.2.1 Utviklingen av den sosiale dimensjonen knyttet til læring i et fellesskap og studentenes gruppeprosesser

Etablering av basisgrupper, som også skulle utgjøre praksisgrupper, ble en komplisert prosess. Det berørte hvilke praktisk-estetiske fag de enkelte hadde valgt, og mange av studentenes kamp for å få praksis i nærheten av sine hjemsteder. I ettertid er det lett å se at vi skulle ha etablert foreløpige basisgrupper i stedet for å forsøke å forholde oss til så mange uavklarte faktorer. I andre studieår forholdt vi oss, ut fra en tanke om at grunnlaget for arbeidet med gruppeprosesser skulle være lagt første studieår, mer fleksibelt til gruppesammensetninger.

Det ble brukt delvis styrt gruppesammensetning og delvis frivillige gruppedannelser.

Vi arbeidet grundig med kommunikasjonen og den sosiale læreprosessen i basisgruppene første studieår. Det var et sentralt siktemål at det de lærte om kommunikasjon og gruppeprosesser ikke bare skulle peke fram mot framtidig yrkespraksis, men også skulle gjelde studentene selv i deres samarbeidsgrupper.

På et spørsmål i den første evalueringsrunden om hvordan de hadde opplevd det å arbeide i grupper, ble det gitt uttrykk for rotet med gruppeetableringen. Samtidlige av de som deltok i evalueringen uttrykte imidlertid positive holdninger til gruppearbeid.

Ja, veldig greitt. Ja, men det har vært litt rot med hvilken gruppe jeg tilhører. Gruppearbeid er bestandig positivt (3). Ja, så lenge gruppene fungerer (2). Det har vært gøy. Ja, veldig bra (5). Helt greitt! (5). Tja. Ja, det er en grei variasjon. Syns det er topp med gruppearbeid – lærer mye av å diskutere med andre. Ja (4). Jepp. Det synes jeg er helt greitt – men det har vært litt tull med praksisgruppearbeid. Flott – både for faget og for ”bli kjent” prosessen nå i starten. Glimrende. Etter som den gruppa jeg har jobbet i har fungert veldig bra, har jeg følt at det er helt i orden. Ja, det gjør det litt lettere å bli kjent med de andre i klassen.

Videre stilte jeg spørsmålet: ”Jeg har videre intensjon om å la dere legge fram ting i plenum. Hvis det gjøres gruppevis, at hele gruppa kommer fram og støtter hverandre, går vel det kanskje greitt. Hva er dine synspunkter på det? Er det like greitt ”å hoppe i det” jo før jo heller?” Svarene var som følger:

Greitt å bare ”hoppe i det” – men hvis en gruppe ikke fungerer, hva gjør vi da? Greitt det – man skal jo ut og stå foran en klasse senere. Må jo tørre å stå fram – helt greitt (4). Synes det høres helt flott ut – vi skal jo bli lærere så vi må jo tørre å stå fram og legge fram. Om hele gruppa kommer fram er det greitt – ellers er det bare å ”hoppe i det” (4). OK! (2) Ha en viss balanse. Plenum = skummelt. Det er bra (2). Jeg synes det å gruppevis legge fram i plenum er en fin måte, da særlig hvis gruppa fungerer godt. Ja (6). Det er helt greitt, men da må det være god tid til oppgaven slik at man er skikkelig ferdig med den før han blir lagt fram. Kan jo være skremmende i begynnelsen – men en god erfaring. Ja, men i begynnelsen er det fint at hele gruppa er samla (2). Greitt å få øvelse i det allerede fra starten (3). Litt usikker på det punktet.

Som vi ser, er her mye vilje til medansvar og vilje til å gjøre en innsats, selv om det er noen få tendenser til reservasjoner.

Etter som undervisningen betraktes som en felles søking etter opplevelse av mening og hva som kan fungere tjenlig i profesjonsretting og læreprosess, ble det betraktet som viktig å høre studentenes opplevelse av det helhetlige klassemiljøet. Følgende spørsmål ble reist: ”Hva synes du om miljøet i klassen? Begynner det å ta bra form?”

Svarene var som følger: *Synes det er greitt. Tror det er bra – begynner å bli kjent med flere og flere. Synes vi kunne hatt litt mer ”bli kjent” enn hva vi har gjort – men begynner å bli bedre kjent. Det blir bedre og bedre. Ja (6). Virker greitt (3). Helt greitt – burde bli bedre kjent. Ja, synes det er en morsom klasse. Bra (5). Miljøet i klassen virker veldig bra så langt, når man tar hensyn til at man ikke kjenner alle enda. Fine greier. Sånn passe. Ja, det virker som en fin gjeng – god blanding av unge og ”gamle” (sånn som jeg). Tja, ikke dårlig i hvert fall. Tror denne klassen er bra sammensatt, selv om jeg savner litt mer engasjement fra en del*

- kommer kanskje etter hvert. OK! Miljøet i klassen virker veldig bra, og kommer sikkert til å bli bedre. Synes miljøet er kjempebra – en god sammensetning av folk. Bra form, ja. Bra miljø. Liker miljøet – vi er mange, og ikke alle bor på Nesna (møtes kun på skolen) – så jeg (vi) har ikke fått snakket med alle!

Som en oppfølging av det spørsmålet ble det spurt om hva den enkelte mente han/hun kunne bidra med til å skape et godt og engasjerende læringsmiljø. Svarene tilkjennega sannsynligvis studentenes forskjellige ståsteder, fra å i tråd med det som var vektlagt i undervisningen om kommunikasjon og gruppeprosesser framheve hva de selv kunne bidra med for å skape et positivt sosialt klima til å tilkjennegi sin egen usikkerhet med hensyn til å eksponere seg selv:

Utelukket å svare på det spørsmålet (2). Tørre å rekke opp handa og si at dette skjønner jeg ikke uten å tenke på at andre tror jeg er dum – aksepter alle for den de er – viktig, fordi om du skjønner det, så er det ikke sikkert at andre gjorde det – en gang er det du som ikke skjønner. Være blid og hjelpsom. Være positiv, engasjert faglig og sosialt – vise respekt. Være en positiv pådriver, humørfyllt, engasjert både faglig og sosialt. Det tror jeg alle kan klare. Bli mer sosial. Mer forberedt til timene – lese jevnt – få oversikt over pensumet – være positiv, samarbeidsvillig. Delta (5). Være åpen -. Humor og ironi. Godt humør. Være selv så sosialt det går. Være engasjert i gruppearbeidet. Positiv og sosial (2). Være engasjert – forberede meg godt (8). Være engasjert og få med medstudentene mine. Vanskelig å si – være positiv og prøve å få med resten av klassen.

Spørsmålet ble fulgt opp med et spørsmål om de hadde forslag til hva jeg som lærer kunne bidra med: *Ikke svart på spørsmålet (9). Du bidrar allerede på en fin måte – trenger ikke forslag hos meg. Du som lærer kan bidra med engasjement og gjøre faget interessant (2). Fortsett slik du har gjort til nå (3). Har ikke tenkt på det. Sjekke at gruppene fungerer. Positiv- gjør faget til et spennende og interessant fag. Synes det er bra som det er (5). Fortelle mer konkret hvordan du ønsker at vi skal gripe an faget. Ingen forslag så langt (2). Godt humør – toleranse. Du er flinkt til å få klassen til å diskutere, og det synes jeg er positivt – man får praten i gang. Vær den du er. Fortsett slik du har gjort det til nå (2). Nei, egentlig ikke – jeg synes du fungerer fint som lærer. Er veldig glad i rollespill – passe på at du ikke går for fort fram (mye på en gang) – ellers vær deg selv.*

I gruppeveiledninger tidlig i første studieår hadde det ikke framkommet at noen grupper hadde problemer med gruppesamarbeidet. Jeg hadde hyppig oppfordret gruppene til å ha samarbeidsprosessen i mente i gruppearbeidet. Det ble imidlertid ikke alltid tid til å følge opp og kontrollere at slike evalueringsprosesser ble foretatt. Noen grupper forholdt seg imidlertid tydelig til den sosiale siden av læringsprosessene, også om de ikke spesifikt var bedt om det..

Erfaringsmessig visste jeg at samarbeidsgrupper trenger en tid til å formes før eventuelle konflikter kommer fram, at det skjer en utvikling fra ”forming”, via ”storming” til gruppekonstellering. Basisgruppene, som var identiske med praksisgruppene, ble derfor i første studieår holdt sammen mest mulig. I noen arbeidssammenhenger ble gruppene brutt opp, slik at alle studentene skulle få bedre anledning til å bli kjent med hverandre.

Noe ut i første studieår ble det konflikter mellom studentgrupperinger tilknyttet spørsmålet om undervisningsorganiseringen i et annet fag. Studentene tok imidlertid mye ansvar for å få ordnet opp i dette organiseringsspørsmålet. Administrasjonen støttet også fint opp i denne avklaringen. Det syntes likevel, kanskje sammen med spørsmål tilknyttet organiseringen i praksisgrupper, å utvikle seg en del motsetninger, sympatier og antipatier i klassen. Jeg

advarte dem, og påpekte at hvis de lot slike utfordringer forsure tilværelsen for alle i klassen, og ikke tok utfordringen med å komme positivt ut av konfliktene, kunne dette komme til å prege klassen deres videre i studiet. Jeg framhevet at konflikter måtte betraktes som en naturlig ting. Deres utfordring var å mestre å komme igjennom eventuelle konflikter på en mest mulig profesjonell måte. Det dreide seg ikke om å like alle, men om å mestre kommunikasjon og samarbeid.

Etter andre praksisperiode første studieår foretok jeg en evaluering av de enkeltes opplevelse av arbeidet i basisgruppene/praksisgruppene. Det kom da fram at 6 studenter syntes at gruppesamarbeidet fungerte dårlig, 14 syntes at det fungerte godt og 12 syntes at det fungerte svært godt. På spørsmål om hvilke områder de eventuelt mente gruppa hadde fungert dårlig på, svarte to av disse 6 at problemene hadde vært knyttet til skriving av praksisrapport og pendlerne som skulle rekke ferje. To andre påpekte at det hadde blitt ”full skjæring” på slutten av praksisperioden. En av disse mente imidlertid at gruppa hadde fungert godt tidligere i studieåret. De andre to påpekte dette med å ta ansvar, ikke utsette til siste liten og møte til avtalte tider.

Til tross for mye vektlegging på kommunikasjon og gruppeprosesser, utviklet det seg en god del sympatier og antipatier i klassen. Noen av studentene mente at enkelte studenter kom med motargumenter bare for å komme med motargumenter. Jeg mente imidlertid at i de fleste sammenhenger syntes motargumentene å være relevante for å bidra til utvidete perspektiver på problemstillingene, i hvert fall ut fra det som kunne tenkes å være den enkeltes erfaringsbakgrunn og utgangspunkt for refleksjoner.

Det er mulig at jeg kunne avbrutt noen drøftinger tidligere. Min naturlige holdning var å ta alle på alvor, og i tillegg forsøke å finne en balansegang i prosessene. Dette utgjør imidlertid en vanskelig balansegang mellom det å gi rom for drøfting som kan være svært betydningsfull for noen og det å ivareta andres behov for fortgang i prosessene. Jeg erfarte imidlertid etter hvert at tre av studentene fortalte noe om både årsaksbakgrunn for sine holdninger og om at de hadde utviklet et mer nyansert syn på bestemte temaer. En av dem framhevet at den erkjennelsen kom under praksisperioden.

Min refleksjon er da: Hvor mange studenter har vi ikke tidligere sendt ut i læreryrket med kunnskaper som kun har eksistert på et teoretisk ”utenpå-nivå”, noe som har medført at de har forholdt seg til sin ”common-sense”-pregete ”oppvekstforståelse”, og raskt glemt teorien? Hvilken nytte har da den undervisningen vi forsøker å gi dem i lærerutdanningen? Samtidig må jeg selvsagt ha forståelse for motstridende interesser. På samme måte som i grunnskoleundervisningen, er undervisning også i lærerutdanningen bestående av en del dilemmaer.

Jeg erfarte at mange måldimensjoner måtte balanseres i drøftingene av praksistilfeller. Grossman (1992) peker på at når vi i drøftingen av praksistilfeller har som hensikt å frambringe motsetningene og kompleksiteten i undervisning, må vi lede diskusjonene på måter som avverger at en bestemt løsning ligger i kortene. Lærere som bruker denne metoden, må respektere at studentene kan lære på forskjellige måter ut fra drøfting av praksistilfeller, og at en mengde synspunkter kan komme fram i en slik drøfting. Å fokusere hovedsakelig på utvikling av refleksjon og problemløsning kan også utvikle potensielle problemer. Diskusjonen kan lede til en holdning om at alle argumenter er brukbare.

Diskusjonsprosessen i seg selv må imidlertid også ivaretas. Samtidig som en skal stimulere til saklig drøfting, må en ikke avstenge noen fra å komme fram med sine synspunkter. Noe

kontroversielle synspunkter må derfor tales, og en må vise en holdning som tilsier involvering og respekt. Både rekkefølgen på temaene, praksistilfellene og mulighetene til å se sammenhenger på tvers av praksistilfellene blir viktig i sammenhengen (ibid). Vi må også ha med i mente hvordan praksistilfellene passer inn i samlet læreplan, jfr. fig. 3.0: *Lærerutdanningens pedagogikkfaglige innhold* (ibid).

Det er mulig at utviklingen av sympatier og antipatier ble utviklet gjennom slike drøftingsprosesser. Dette kunne også ha sine røtter i den konflikten som pågikk tilknyttet et annet fag i første studieår, men det virket som at de kom positivt gjennom denne utfordringen. Det er også mulig at jeg, i samarbeid med ansvarlige for praksisorganiseringsen, på bakgrunn av de konfliktene som eksisterte ga for lett etter i spørsmålet om gruppeorganisering i praksis. Jeg kunne arbeidet grundigere, mer målbevisst og konkret, med konfliktløsning. Problemet synliggjør kanskje også behovet for mer utstrakt tverrfaglig samarbeid.

Selv om dette med definering av prosessmål og evaluering av gruppeprosesser ble vektlagt ganske mye, kunne jeg sannsynligvis forsterket det ytterligere. Selv om jeg kontrollerte definering og evaluering av prosessmål en del, kunne jeg for eksempel bedt de forskjellige gruppene i en loggbok for gruppa skrive om hvordan de definerte prosessmål og evaluerte samarbeidsprosess for hver gang de samarbeidet. For de aller fleste gruppene ville det blitt en enkel sak, da gruppeprosessene fungerte svært fint. For de andre gruppene hadde det kanskje blitt vel mye å passe på i tillegg til alle de andre kravene som ble stilt til dem. Jeg kviet meg derfor for å pålegge dem enda et gjøremål.

Det kom imidlertid i flere sammenhenger fram at studenter som lett tok en aktiv rolle, forsøkte å dempe seg selv og slippe de andre til. Øvingslærere kunne bl.a. referere til at de studentene som det gjaldt, virkelig forsøkte å være bevisst sin rolle i så måte. De aller fleste deltok etter hvert i plenumsdrøftingene, selv om det var noen som oftere tok ordet enn andre, både i gruppedrøftinger og plenumsdrøftinger.

Halvparten av klassen uttrykte i avsluttende evaluering at de ikke var fornøyd med miljøet i klassen. Denne evalueringen kan jo tenkes å ha sin bakgrunn i den fokus de hadde hatt på klassemiljøet. Den kan også ha blitt noe påvirket av at den kom nært drøftingen av kravet til tilstedeværelse i undervisning, og dermed forsterket irritasjon over at det i mange sammenhenger gikk ut over fellesskapet når noen uteble. Samtidig er selvsagt evalueringen reell nok.

Samtidig som der eksisterte visse sympatier og antipatier, var studentene opptatt av at det skulle være samhold i klassen. Fagutvalgsrepresentantene og tillitsvalgte tok tydelig ansvar, og det ble, til tross for denne avsluttende vurderingen av klassemiljøet andre studieår, en positiv utviklingsprosess i klassen. En av studentene uttrykte da miljøet ble tatt opp som sak i "klassens time", at det var vanskelig å gi noen bestemt skylden for utfordringene i klassemiljøet. Det var også mitt inntrykk. Hun mente at alle fikk forsøke å passe på seg selv, og ikke bry seg så mye med hva de andre gjorde. En annen student mente at det var tilfeldigheter som gjorde at denne klassen var sammensatt av så mange individualister.

I et fellesskap kan det utvikles gjensidige forventninger og handlingsmønstre som trengs tatt opp til revurdering. Til tross for forholdsvis grundig fokusering på kommunikasjon og gruppeprosesser, delvis oppfølging av samarbeidsproblemer, og aktivt engasjement fra de tillitsvalgtes side for å komme fram til felles avgjørelser, kan studentenes avsluttende

evaluering av klassemiljøet tyde på at de sosiale målene knyttet til læringsprosessene ikke ble godt nok oppfylt.

Som pedagogikkdel gjennomførte jeg nok så tilsvarende opplegg i to andre klasser. I disse klassene ble det, selv om engasjementet også der var stort, en langt mer samstemt prosess med mer konstruktive meningsbrytninger enn det delvis ble i denne prosjektklassen. Engasjementet var imidlertid stort i denne klassen også, og i likhet med hva noen av de andre lærerne uttrykte, syntes jeg at det av den grunn var en god klasse å undervise i.

Et sentralt spørsmål er om det i noen sammenhenger kan bli slik at ulik erfaringsbakgrunn og personlighetstyper kan bli til hinder for konstruktive utviklingsprosesser i fellesskapet, eller om det er fellesskapet som har skapt uheldige utviklingsprosesser. Pedagogikkfaget dreide seg om kun $\frac{1}{8}$ av den helhetlige studiesituasjonen disse to første studieårene. Det er mulig at større vektlegging på tverrfaglig samarbeid, helhetlig evaluering og helhetlige mål kan virke mer konstruktivt for en positiv utviklingsprosess. Kanskje burde den sosiale siden av arbeidet tillegges større betydning som ledd i profesjonaliseringen inn i læreryrket, og kanskje burde pedagogikkfaget inngå i et bredere samarbeid for å få satt større fokus på den siden av profesjonaliseringen inn i læreryrket.

Å fungere som lærer, i samarbeidsprosesser med elevene, i teamsamarbeid og foreldre-samarbeid stiller store krav til samarbeidsevne, evne til å lytte til andre og til å legge kommunikasjonen på et konstruktivt nivå. Slik det fungerer, er det først og fremst øvingslærerne som får oppgaven med å vurdere den enkelte students evne til kommunikasjon og samarbeid, og i noen sammenhenger kan det stilles spørsmål ved om det er nok. Kanskje burde vi i lærerutdanningen hatt både et tettere samarbeid og mer ressurser til å klare å følge opp enkelte studenter i slike læringsprosesser. Hos oss har studielederne overtatt rollen med oppfølging av den enkelte student, etter som fagpersonalet på grunn av ressursspørsmålet protesterte på å ta på seg denne oppfølgingsrollen. Jeg har riktignok likevel hatt individuelle oppfølgingsamtaler med enkeltstudenter.

På den annen side kan det jo stilles spørsmål ved hvilken betydning slike prosesser skal tillegges i en helhetsvurdering av strategier for profesjonalisering. Det spørsmålet impliserer i hvilken grad det alltid er mulig å påvirke til en positiv sosial læringsprosess i voksne personers læringsfellesskap. Spørsmålet blir særlig vanskelig når det ikke så tydelig dreier seg om bare enkeltpersoner. Som modell-læring for læreryrket synes det likevel nødvendig at den sosiale læringen er med i mente som en sentral dimensjon.

7.0

Oppsummerende konklusjoner

Med et så nøytralt og helhetlig vurderingsperspektiv som det er mulig for meg å innta som part i aksjonslæringen, må jeg konkludere med at tilnærmingen absolutt har utviklet en bedre undervisningspraksis for profesjonsretting av lærerutdanningen.

- Studentene brukte en mer hverdagspreget og personlig språkbruk tilknyttet teoretiske begrep

Studentene ga gjennom studieløpet sterkt uttrykk for at det ga mening for dem å drøfte praksistilfeller, men noen få studenter kunne tenke seg mer forelesninger. Jeg syntes generelt å merke at studentene utviklet en mer personlig og sikker kunnskap. De uttrykte seg lettere og brukte et mer avslappet hverdagspråk, ikke minst når de reflekterte over erfaringer fra praksisperiodene. Læringen fikk tydelig preg av en større ”tanke-livs”-prosess (Herbart 1989). At det gjennom drøfting og selvstendig refleksjon utvikles et begrepsapparat og en språkbruk som gjør det lettere å kommunisere omkring temaene som det er arbeidet med, bekreftes også av andre (Dysthe 2001, s. 338).

Drøftingen av praksistilfeller må likevel dreie seg om en balansegang. Det kreves en utviklingsprosess i både problembasering og selvregulert læring parallelt med at studentene blir bedre og bedre i stand til å oppfatte teoretiske kunnskapsperspektiver knyttet til sin personlige og praksisrelaterte forståelse.

Den dypere læring som er knyttet til drøfting av praksistilfeller, er i særlig grad påkrevet for noen. Her hadde jeg som lærer et valg og en balansegang med hensyn til i hvilken grad jeg skulle vektlegge at de studentene som tydelig hadde behov for å starte refleksjonene på sitt personlige ståsted, fikk anledning til det uten at det gikk for mye ut over dem som var tjent med en raskere progresjon i drøftingen.

Tilnærmingene for større grad av prosesstenkning i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen syntes å bli positivt mottatt av studentene. I en studentklasse vil det imidlertid alltid eksistere noe varierte synspunkter angående preferanser, men den generelle tendensen var meget klar. Pedagogikkfaglig læring må ta sitt utgangspunkt i hverdags erfaringene og «common sense»-tenkningen, selv om tilnæringsmåter også må balanseres i forhold til studentgruppas preferanser.

- Stort engasjement og aktivitet i timene

Målet var å gi studentene en opplevelse av å stå i sentrum av sin egen læreprosess, gjøre dem engasjerte og aktive i sin kunnskapstilegnelse. Å delta i læringsprosessene ble sett som en utvidet læring i forhold til det kunnskapsinnholdet de kunne lese seg til. Læringsprosessene ble sett som ledd i en sosialisering inn i læreryrket. Læringsprosessene var dermed avhengige av en balansegang mellom en strukturert tilrettelegging og den enkeltes selvforvaltning. Denne balansegangen syntes, for de aller fleste, å bli bra ivaretatt gjennom de organiseringsformene vi brukte. Mye tyder på at en slik balansegang er viktig, i hvert fall for det store flertall av lærerstudenter. Jeg har svært ofte fått høre at de setter pris på at det blir stilt krav til dem.

Sett i lys av kvalitetsreformen, var mitt mål å få studentene til å yte mer. Helhetlig undervisningsorganisering førte også tydelig til en mer kontinuerlig arbeidsprosess, og vektleggingen på selvstendige refleksjoner og problematisering knyttet til praksistilfeller

gjorde at de aller fleste studentene opplevde undervisningen som meningsfull og relevant. Vektleggingen på drøftinger i grupper og plenum gjorde at studentene ble meget aktive. Det må nok sies å utgjøre et viktig grunnlag for læring, selv om det også krever en balansegang i forhold til fortgang i progresjonen. Med lesning av kompendier på forhånd, ble det imidlertid god sammenheng mellom teoretiske betraktninger og drøftingsprosesser, og dermed en ganske stor fortgang i progresjonen.

Selvbestemmelse og autonomi i forhold til egen læring er et sentralt kjennetegn ved problembasert læring. Det syntes imidlertid nødvendig å først utvikle et grunnlag for slik selvbestemmelse og autonomi. Det kan imidlertid fortsatt se ut til at noen av lærerstudentene gjør kun det de må, et inntrykk som bekreftes av andre (Jonsmoen 2004).

Det er sannsynligvis også grunn til å spørre om i hvilken grad prosessene i andre faglige sammenhenger øver innflytelse på prosessene i pedagogikkfaget. Studentene inngår i en helhetlig sammenheng. Ideelt sett burde det skjedd et samarbeid mellom alle fag som ledd i profesjonaliseringen. I denne runden følte det imidlertid som stor nok utfordring å forholde seg til eget fag samt felles tverrfaglige opplegg og generell erfaringsutveksling.

- Teorien var hele tiden til stede, framstillingsmåten ble bare annerledes
Selv om ikke alle studentene leste like mye på forhånd, ble teoretiske perspektiver hele tiden koplet til praktiske perspektiver både i gruppedrøftingen og plenumsdrøftingen. Studentene syntes å oppfatte teorien i praksis, og den perspektivmessige drøftingen gjorde det lett å kople inn teoretiske perspektiver knyttet til praktiske problemstillinger. Det ble ”trukket tråder” til teoretiske kunnskapsmomenter. Studenter som ikke leste så grundig på forhånd, var derfor også fornøyd med drøftingen av praksistilfeller.

Koplingen mellom praksistilfeller og teoretiske begrep og momenter, skaper en kopling mellom fag og funksjon. Drøftingen og eksemplifiseringen gir grunnlag for en dypere og mer personlig forståelse. Samtidig vil slik form for læring på samme måte som all læring kreve motivasjon og engasjement.

I den grad læringen ble forsøkt skapt som refleksjon over egne læringsprosesser, skjedde også en erfaringslæring. Læring er først og fremst å forstå som erfaringslæring (Pettersen 1997). Vi har ikke forstått en teori fullt ut før vi kan omsette den til praksis. Samtidig er å erfare ikke det samme som å lære. Når det er arbeidet med å utvikle et begrepsmessig grunnlag for refleksjon over erfaringene, og det reflekteres over de erfaringene som gjøres, etableres kunnskapsbegrep.

Teoretisering er noe vi gjør. Det er en bestemt form for menneskelig handling og virksomhet som alltid er knyttet til, inngår i og refererer til bestemte temaer og fenomener i bestemte, konkrete situasjoner. Teoretisering er med andre ord en form for praksis. Et uttrykk for dette er at vi er virksomme ”i verden” og ”i hodet” samtidig. Det kjennetegner teori som teori i praksis (ibid., s. 223).

Utviklingen av kunnskap som oppleves meningsfull i læringssammenhengen og blir en personlig og tatt for gitt kunnskap, krever at studenten selv engasjerer seg. Grundig læring vil kreve både forarbeid og etterarbeid som ledd i studentens arbeid med å forene praktisk og teoretisk innsikt til en internasjonalisert forståelse.

Klasserommet blir aldri det samme som praksisfeltet, men mye praktisk læring skjer også i klasserommet, ikke minst metakunnskap som kan overføres til grunnskolens undervisningsarenaer. Utfordringen er at alle skal berøres av både praktiske og teoretiske eller formelle kunnskaper, berøres på en måte som utvikler personlige og tatt for gitte kunnskaper. Det er mange målsetninger som bør oppfylles på samme tid, og noen ganger blir ikke alle målsetninger like godt ivaretatt.

- En mer krevende, men også mer interessant å undervisningsprosess

Plenumsoppsummeringer stiller krav til at læreren reagerer relevant på situasjoner som oppstår under denne videre drøftingen, kan improvisere og ta nødvendige avgjørelser der og da. Som lærer må en kunne trekke fram det sentrale i det som blir uttrykt, kunne gripe øyeblikket til å fokusere på spesielle momenter, og forsøke å lede diskusjonene på mest mulig konstruktive måter. En må også sørge for at plenumsoppsummering ikke får preg av repetisjon, men at momenter og sammenhenger blir løftet fram og tilført utvidete perspektiver.

Det er for øvrig en krevende prosess å lage praksistilfeller som fanger opp sentrale teoretiske perspektiver, og gir et grunnlag for problematisering og forståelse av helhetlige sammenhenger. For å lage praksistilfeller er det sannsynligvis en stor fordel at læreren har praksiserfaringer fra grunnskolen. Lagingen av praksistilfeller krever også at en mestrer å analysere de læringsprosessene som studentene er inne i, slik at praksistilfellene kan tilpasses deres "tanke-livs"-prosesser. Som så mange andre utviklingsprosesser, ble lagingen av praksistilfeller lettere etter hvert.

Helhetsperspektivet på profesjonsrettingen er ikke enkelt å ivareta. Jo flere målperspektiver som dukker opp, jo mer arbeid skaffer man seg. Arbeidsformene må også ses i relasjon til de arbeidsressursene vi har til disposisjon. Samtidig dreier det seg om å finne meningsfulle strategier innen de eksisterende rammene.

Når en både skal gi erfaringer med variert metodebruk, ivareta læringsprosessene og være litt utforskende i sin tilnærming, kan det bli enkeltopplegg som ikke lykkes så godt som forventet. Det tror jeg er vanskelig å unngå. Et undervisningsopplegg kan imidlertid implisere mange mål, og det er helt nødvendig å åpent analysere målene og måloppnåelse. Det er dermed klart at undervisningstilnærmingen skapte metabevisthet om varierte kunnskapsmål som grunnlag for videre læringsprosesser. Svært mange temaer ble berørt, og studentene fikk en praksisnær og personlig forståelse av mange ting.

Min intensjon var å legge til rette for et grunnlag for å siste studieår kunne gjennomføre en del problembasert læring, med alle de sju stegene i problemløsningsmodellen. Nå burde det være skapt et grunnlag for å mestre slike problembaserte læringsprosesser.

- Mapperefleksjonene ble et sentralt ledd i selvforvaltet læring.

I skriveingen av mapperefleksjoner erfarte studentene at det var en stor fordel å ha vært til stede i undervisningen. Etter som mapperefleksjonene skulle inneholde personlige refleksjoner, eksemplifisering og drøfting, ble det lettere å skrive en mapperefleksjon etter å ha deltatt i undervisningen. Slik sammenheng kan videre styrkes ytterligere i tilknytning til opplegg med problembasert læring.

Studentene hadde generelt positive holdninger til skriveing av mapperefleksjoner. Det ble imidlertid viktig å veilede studentene på at mapperefleksjonene ikke skulle bli oppsummering

av teoristoff, men personlige refleksjoner, enten i form av analyse av praksiseksempler eller i form av at de trakk ”tråder” til andre kunnskapsområder og forklarte sammenhenger. Det ble en tydelig utviklingsprosess i skrivingen av mapperefleksjoner.

Mapperefleksjonene tvinger i seg selv også den enkelte student inn i en kontinuerlig læringsprosess, og demper en mulig ”skippertaksmentalitet”. Det viktigste med mapperefleksjonene er imidlertid den personlige refleksjonen, koplingen mellom teori og praksis og forskjellige kunnskapsområder.

For flere av studentene var det tydelig at skrivingen av mapperefleksjoner førte til økt ansvar for egen læring. En slik effekt dokumenteres også av andre (Lindstrøm 1997). Skrivingen kan for øvrig gi avstand og rom for refleksjon, den kan utvikle abstrakt, analytisk og logisk tenkning (Bjørke 2000). Å skrive understøtter også det å huske (ibid). Det syntes likevel nødvendig at mapperefleksjonene var satt inn i en større pedagogisk sammenheng. Gjennom dialog og diskusjon påvirkes egne tenkeprosesser av andres innspill, en prosess som videreføres i arbeidet med mappene (Dyste 2001).

- Variasjon i undervisningen

Implisitt i tilnærmingen lå forskjellige metodevariasjoner i både gruppearbeidsfasen og plenumsoppsummeringen. Metodebruken skulle utvikle metabevisthet om forskjellige metodiske innfallsvinkler i læringsprosessene, og delvis gi direkte overføringsverdi til grunnskolen. Dramatisering av foreldresamtaler der vi drøftet replikkene til lærer og foresatte, ga for eksempel en dypere forståelse av hva en slik samtale krever enn om de hadde fått en forelesning om det. En prosessrettet tilnærming til læring kan romme mye forskjellig metodebruk og variasjoner i undervisningen.

- Vektlegging på den sosiale dimensjonen i læringsprosessene

Å minne studentene på at de skulle ha den sosiale siden av læreprosessen med i mente i gruppeprosessene, kunne virke som unødvendig enkelte ganger, særlig for de gruppene der prosessene fungerte bra. Det syntes likevel nødvendig å sette fokus på den sosiale prosessen, både for at de skulle venne seg til å ha den sosiale siden av læreprosessen med i mente, og fordi noen trengte en utviklingsprosess på området. Som ledd i en profesjonsretting, synes den sosiale prosessen viktig. Om den siden av læringsprosessene kan være problematisk, trenger det ikke dreie seg om spørsmål om skikkethet. Det handler kanskje mer om ”kjemien” mellom enkeltpersoner.

Utviklingen av gode læringsprosesser krever at det arbeides ut fra flere målperspektiver på samme tid. Profesjonsrettingen må bidra til en forståelse på både begrepsmessig, holdningsmessig og praktisk plan, og skje som en helhetlig læring. Hvordan disse helhetlige prosessene forløper, vil være forskjellig fra studentgruppe til studentgruppe. Hvordan samarbeidsprosessene mellom lærer og studenter, og studentene imellom, forløper, er avhengig av partenes metabevisthet, og av de handlingsmønstre som utvikles i fellesskapet som grunnlag for medansvar og ansvar for egen læring.

- Konklusjon om videreføring

Undervisningsorganiseringen skulle gi et erfaringsgrunnlag som skulle fungere som en hjelp til å få studentene til å sette seg selv i sentrum for læringsprosessene. Min konklusjon er at en slik måte å arbeide på, skaper et generelt bra grunnlag for økende problembasering og ansvarliggjøring av studentene. På bakgrunn av disse erfaringene vet jeg at jeg med sikkerhet

kommer til å arbeide videre med de samme innfallsvinklene til læring, både i oppstarten av nye studiegrupper og generelt.

At problembasert læring i sin fullstendige form stiller krav til et helhetlig kunnskapsgrunnlag utviklet gjennom erfaring, ble bekreftet i dette utviklingsprosjektet. Samtidig som problembasert læring, med alle sine sju trinn, vil utgjøre en tidkrevende arbeidsform, vil arbeidsformen ha mye å tilføre, i hvert fall kombinert med andre arbeidsformer.

Det er mye lærerstudentene trenger å lære. De trenger en læringsprosess som styrker deres personlige læring og samtidig gir metabevisssthet om læringens kompleksitet og mangedimensjonelle sammenhenger.

Den prosessorienterte undervisningsformen er krevende for læreren. Fokus på læreprosessen krever oppmerksomhet mot mange mål på samme tid. Det dreier seg på en måte om en sosialisering inn i didaktikkens mangedimensjonelle sammenhenger, og utvikling av bevissthet om pedagogiske utfordringer.

Noter

¹⁾ Phillips (1992) argumenterer for to typer hermeneutisk tolkning. Den ene involverer generell forståelse gjennom bruk av symbolske systemer som grunnlag for hermeneutiske sammenligninger. Jeg forstår dette som en tolkning i lys av et klart definert utgangspunkt for tolkning. Dette kaller Phillips et svakt hermeneutisk program. Den andre type tolkning innebærer en systematisk bruk av hermeneutisk tolkning som redskap for å fange deltakernes synspunkter i en gitt sosial interaksjon. Phillips kaller denne formen for tolkning et sterk hermeneutisk program. Det er også en form for "grounded theorising", dvs. at datautvikling og tolkning skjer hand i hand.

Litteraturliste

- Andersen, J. (1997): Demokrati og politisk kultur i en moderne verden. I Knudsen, B. og Larsen, S. (red.): *Tidens tendenser - Didaktiske overveielser om samfundsfag*. København, Alinea, i samarbejde med Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag, s. 45-53.
- Barnes, D. (1993): The Significance of Teachers' Frames for Teaching. In Russel, T. and Munby, H. (Eds.): *Teachers and Teaching. From classroom to reflection*. London; New York; Philadelphia, The Falmer Press, pp. 9-32.
- Bengtson, J. (1999): En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Bengtson, J. (red.): *Med livsvärlden som grund*. Lund, Studentlitteratur, s. 9-44.
- Bjørke, G. (2000): *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken?* Oslo, H. Aschehoug & Co.
- Borchgrevink, O., Henriksson, S, Persson, T og Swerin, U. (1981): *Du lærer – for deg som underviser voksne*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Borg, W. R. and Gall, M. D. (1983): *Educational Research. An Introduction*. New York and London, Longman.
- Buchmann, M. (1987): Teaching Knowledge: The lights that teachers live by. In Strømnes, Å. L. and Søyvik, N. (Eds.): *Teachers' thinking. Perspectives and Research*. Trondheim, Tapir, pp. 171-193.
- Carter, K. (1993): Creating Cases for the Development of Teacher Knowledge. In Russel, T. and Munby, H. (Eds.): *Teachers and Teaching. From classroom to reflection*. London; New York; Philadelphia, The Falmer Press, pp. 109-123.
- Clark, C. and Yinger, R. J. (1979): Teachers' Thinking. In Peterson, P. L. and Walberg, H. J. (Eds.): *Research on Teaching. Concepts, Findings and Implications*. California, Berkeley, Mc. Cuthan Publishing Corporation, pp. 231-263.
- Connelly F. M: and Clandinin, D. J. (1990): Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher vol. 19, no 5*, pp. 2-14.
- Dysthe, O. (2001): Mappemetodikk som sosiokulturell forankring. I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspill og læring*. Oslo, Abstrakt Forlag AS.
- Etzioni, A. (1984): Mixed scanning - a third approach. In Faludi, A. (Ed.): *A Reader in Planning Theory*. Toronto, Pergamon Press, pp. 217-230.
- Fenstermacher, G. D. (1994): The Knower and the Known: The Nature of Knowing in Research on Teaching. In Darling-Hammond, L. (Ed.): *Review of Research in Education*. DC, Washington, American Educational Research Assosiation, pp. 3-51.
- Goleman, D. (1997): *Emosjonell intelligens. Å tenke med hjertet*. Oversatt til norsk av Bielenberg, T.- J. Oslo, Gyldendal.
- Grannis, J. C. (1978): Task engagement and consistency of pedagogical controls: An ecological study of different structured classroom settings. *Curriculum Inquiry* 8, pp. 3-37.
- Gudmundsdottir, S. (1998): Narrative research on teaching. Department of Education Norwegian University of Science and Technology, Trondheim. Unpublished Chapter for the *Fourth handbook for research on teaching*. American Educational Research Association.
- Gundem, B. B. (1990): *Læreplanteori og læreplanpraksis*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hansen, N.B. (2000): *Pædagogikkens treklang. Et oppgjør med dualismen i dansk skoletenkning*. København, Gyldendals Uddannelse.

- Herbart, J. F. (1910): *The Science of Education: its general principles deduced from its aim, and The aesthetic revelation of the world*. Translated from the German with a biographical introduction by Henry M. and Felkin, E. ; and a preface by Browning, O., 4th ed. Bloomsbury, Swan Sonnenschein & Co.
- Herbart, J. F. (1989): *Sämtliche Werke*. Aalen 1989, del 1, s. 284-290.
- House, E. (1974): *The politics of Educational Innovation*. CA, Berkeley, McCutchan.
- Hundeide, K. (1989): *Barns livsverden*. Oslo, J W Cappelsens Forlag A.S.
- Jerlang, E. (1991): *Selvforvaltning - pædagogisk teori og praksis*. København, Munksgaard.
- Jonsmoen, K. M. (2004): Hjelp til selvhjelp for studentene. Kronikk i bladet *Utdanning* nr. 8 – 2004.
- Klafki, W. (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim og Basel, Beltz Verlag.
- Lindström, L. (1997): Porteføljen som examinationsform. Ett socialt-konstruktivistisk utveklingsarbeite innoim lærarutbildingen. I *Häftan för didaktiska studier 64*, Lärarhøgskolan i Stockholm, Stockholm, HLS Förlag.
- Løfsnæs, E. (2002): *Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnsfag på fådeltskolens mellomtrinn*. Trondheim, NTNU, Det samfunnsvitenskapelige fakultet,.
- Metz, P. (1995): Interpretations of Herbart's Pedagogical Tact. In Hopmann, S. and Riquarts, K. (Eds.): *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel, Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, pp. 107-123.
- Packer, M.J. (1985): *The Structure of Moral Action: A hermeneutic Study of Moral Conflict*. Basel; New York, Karger.
- Pettersen, R. (1997): *Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Petersen, R. 2000): *Problembasert læring for studenten*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Phillips, D. (1992): *The social scientist's bestiary*. Oxford, Pergamon Press.
- Raaen, F.D. (2003): Lærerutdanningens danningssoppdrag. Ulike syn på danning og danningssidealer. I Brekke, M. (2003): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*. Kristiansand S, HøgskoleForlaget.
- Revans, R. W. (1982): *The Origin and growth of Action Learning*. Lund, Studentlitteratur.
- Rønning, W. (2002): *Likeverdig skole i praksis: presentasjon av ei kartlegging*. NF-rapport; nr. 18/2002. Bodø, Nordlandforskning.
- Schutz, A. (1970): *On Phenomenology and Social Relations. Selected Writings*. Edited and with an Introduction by Wagner, H. R.. Chicago and London, The University of Chicago press.
- Schutz, A. (1982): *Collected papers 1: The Problem of Social Reality*. Edited and introduced by Natanson, M., with a preface by Breda, H. L. v. Netherland, Hague, Martinus Nijhoff.
- Sivertsen, J. (1996): *Vitenskap og rasjonalitet*. Oslo, ad Notam Gyldendal.
- Strand, T. and Kvernbeek, T. (2000): Problems of educational models and their use. *Nordisk Pedagogik*, vol. 20, nr. 1, 2000, pp. 1-11.
- Telhaug, A.O. (2003): Skolepolitisk linjeskift og pedagogisk vitenskap. Kronikk i *Dagbladet*, 26. aug. 2003.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand S., HøgskoleForlaget.
- Vernersson, F. (1995): *Undervisa i samhällskunskap. Grundskolans sociala omvärldsorientering*. Lund, Studentlitteratur.

Wagner, A. C. (1984): Conflicts in consciousness: imperative cognitions can lead to knots in thinking. In Halkes, R. and Olson, J.K (Eds.): *Teacher Thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets & Zeitlinger, pp. 163-175.

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
<u>2004/7</u>	Prosessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
<u>2004/6</u>	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 22. – 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
<u>2004/5</u>	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
<u>2004/4</u>	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
<u>2004/3</u>	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
<u>2004/2</u>	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-
<u>2004/1</u>	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
<u>2003/9</u>	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringsystem för en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
<u>2003/8</u>	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-
<u>2003/7</u>	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
<u>2003/6</u>	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
<u>2003/5</u>	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
<u>2003/4</u>	"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 nøytralitetidealet / 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 Epidaurus / Tor-Helge Allern	40,-
<u>2001/2</u>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<u>2001/1</u>	Mjøss-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,-