

Praksisfeltet som læringsarena – for hvem? Hva kan vi som faglærere lære av studenters refleksjoner etter GLSM-praksis?

Solveig Methi og Anne-Lise Wie

I forbindelse med gjennomføring av GLSM-faget ved Høgskolen i Nesna (HiNe), høsten 2005, kom prosjektet «Styrking av praksis i lærerutdanninga» i stand. Studenter, øvingslærere, faglærere og prosjektledelse fikk kurs sammen i metoden storyline, som måtte benyttes av studentene da de gikk ut i småskolepraksis. Som faglærere har vi som mål å utdanne dyktige allmennlærere som er bevisste og har kunnskaper om grunnleggende begynneropplæring. Men hva vet vi om hvorvidt vi lykkes i oppnåelsen av vårt mål? Vi har i denne sammenhengen valgt å ta utgangspunkt i studentenes egenrefleksjoner fordi de der får tydeliggjort hva de ser på som sin viktigste læringserfaring. «Når erfaringene blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei til å lære av de erfaringer vi gjør.» (Tiller, 2006, s. 25).

Solveig Methi
Høgskolen i Nesna
methi@hinesna.no

Anne-Lise Wie
Høgskolen i Nesna
alw@hinesna.no

Innledning

«Når vi skal trekke ut det som står klarest for oss etter endt praksis er det vel at det har vært den mest lærerike praksisen vi noensinne har hatt,» kunne vi lese i en praksisrapport etter endt praksis på første til fjerde årstrinn i den desentraliserte allmennlærerutdanningsklassen fra 2003 (DALU03). Rammeplanen påpeker at opplæringen i faget grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (GLSM) skal foregå som et vekselspill mellom teoretisk kunnskap, praksiserfaring, faglig utvikling og didaktisk refleksjon (UFD, 2003, s. 21).

Studentenes egnevalueringer etter praksis på første til fjerde årstrinn danner utgangspunkt for vår refleksjon og analyse. Vi har valgt å se nærmere på det som studentene vektlegger mest, det vil si storyline som metode, undervisning av de yngste skolebarna og lærerrollen, samarbeid blant studenter, verdien av observasjon samt felles læringsarenaer. Hva kan vi som faglærere lære av studentenes praksiserfaringer, og hvordan kan vi bruke disse erfaringene i vårt videre arbeid med GLSM og gjennomføring av praksis? Dette er spørsmål som vi, faglærerne, stiller oss etter gjennomlesning av egnevalueringene, og som vi ønsket å arbeide mer med.

I denne artikkelen vil vi sette søkelyset på hvordan vi gjennom nærlæsning av studentenes praksisrapporter og egnevalueringer har fått ny innsikt i studentenes oppfatning av samspillet mellom teori og praksis, og vi vil se på hvordan vi kan bruke denne innsikten i vårt arbeid med å videreutvikle GLSM-faget.

Rammebetingelser for GLSM i DALU03

Prosjektet «Praksisfeltet som læringsarena for GLSM-faget» ble satt i gang våren 2005 ved Høgskolen i Nesna. Prosjektgruppa besto av undervisningsleder, tre faglærere fra matematikk, pedagogikk og norsk, og to lærere fra praksisfeltet. Prosjektet skulle utprøves på 26 studenter i DALU03 høsten 2005. Studenter, sammen med øvingslærere og faglærere, deltok på et to-dagers-kurs i storyline i uke 36. Øvrig undervisning i emnet GLSM gikk over én dag i samme uke, samt forelesninger lagt ut på nett i perioden fram til praksissamlingen, som var i ukene 43 og 44 samme høst.

Studentene i DALU03 hadde til vanlig praksis i sine basisskoler, de fleste alene, og på enkelte større steder i mindre grupper. I denne praksisen fikk noen av dem prøve å arbeide i praksisgrupper sammen med andre studenter for første gang. I etterkant av praksis skulle hver praksisgruppe levere inn en praksisrapport der den enkelte student la ved en egnevaluering.

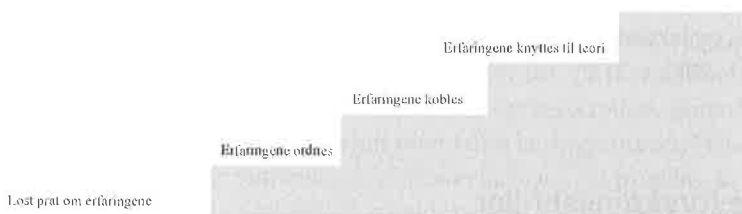
Et av målene for prosjektet var at «[...] praksisfeltet skulle få fokus som læringsarena for GLSM gjennom en egen *praksissamling*» (HiNe, 2005). Studentene i DALU03 skulle få to ukers praksis på de laveste årstrinnene i skoler i høgskolens nærområde. Et annet mål for prosjektet var «[...] å utvikle *felles læringsarenaer* der kommunikasjon og samhandling mellom faglærere ved HiNe, praksisskolene og studentene skulle vektlegges» (HiNe 2005). Ved HiNe ble det i 2003 bestemt at det nettbaserte læringssystemet Moodle skulle brukes som klasserom på nett for alle klasser. I tilknytning til det ble det også laget *grupperom* for de enkelte praksisgrupper der også faglærere og øvingslærer hadde adgang. *Storyline* ble valgt som den metoden studentene skulle bruke i praksis. Denne metoden egner seg godt for de laveste årstrinnene, man arbeider både tematisk og med lekpregede aktivi-

teter. Rammeplanen peker på at studentene skal kunne bruke temaorganisering og lekpregede aktiviteter til å styrke den grunnleggende opplæringen (UFD, 2003, s. 21).

Våre forskningsbriller

Hovedmålet for oss faglærere er å utdanne dyktige allmennlærere, som er bevisste og har kunnskaper om grunnleggende begynneropplæring. For å kunne det må vi finne ut hvordan vi best tilrettelegger undervisning og praksis. I vårt arbeid med å evaluere dette prosjektet valgte vi å nærlese samtlige praksisrapporter, i alt ni stykker. Disse ble skrevet av studentene som grupper, mens siste del av rapporten skulle være en individuell egevaluering, der den enkelte student skulle reflektere over sin egen rolle. Vi ga ikke noen mal for hva denne egevalueringen skulle inneholde, her fikk studentene selv uttrykke sin egen opplevelse av samspill og egen rolle i praksis. Studentenes egen stemme, deres egne fortellinger skulle komme tydelig fram (Tiller, 2004, s. 157). Etter å ha lest gjennom alle praksisrapportene og egevalueringene valgte vi å sette vårt fokus på studentenes egevalueringer. Her fikk de vist hva de så på som sin viktigste læringserfaring, og siden klassen inneholder bare 26 studenter, har vi kunnet ta utgangspunkt i samtlige egevalueringer.

Vi faglærere deltok sammen med studentene i innføring og utprøving av storyline, vi var i dialog med studenter og øvingslærere før og under praksis gjennom elektronisk grupperom, vi var i praksisbesøk, deltok på praksisoppsummering og ga veiledning på praksisrapport før eksamen. Innen praktisk aksjonsforskning er det et gjensidig samarbeid mellom forskere og deltakerne. Forskeren oppmuntrer deltakerne til å reflektere rundt sin egen praksis (Bjørnsrud, 2005, s. 38). Vi har valgt å se vårt læringsutbytte fra aksjonsforskningens perspektiv. «Aksjon retter oppmerksomheten mot aktiv handling, at vi pirrer eller pirker bort systemet, irriterer det eller setter det i sterkere bevegelse. I den pedagogiske terminologi har det vært vanlig å bruke betegnelsen aksjonsforskning» (Tiller, 2006, s. 43). Vår rolle som faglærere og forskere var å være til stede og stille spørsmål både til studenter og øvingslærere. Vi ønsket å åpne for studentenes refleksjoner gjennom hele prosessen, og få studentene til å bli mer bevisste sin egen læring for å kunne nå opp til Tillers øverste trinn i «læringstrappa». Tillers læringstrapp har fire nivåer, hvor det nederste handler om løst prat rundt det som skal skje, mens det øverste handler om å kunne knytte sine egne erfaringer til teori (Tiller, 2006, s. 39). Slik handler dette ikke bare om studentenes læring, men også om vår læring.



Figur 1 Læringstrappa (Tiller, 2006)

Aksjonsforskning har gitt oss muligheten til å endre vår egen undervisning og har kunnet bidra med erfaringer ut fra den tette oppfølgingen av studentene som vi har hatt gjennom denne praksisen. Den tette tilknytningen GLSM-faget har til praksis, er noe nytt på allmennlærerstudiet. GLSM-faget gjennomføres ulikt på de ulike høyskolene, og vi ønsket å prøve en ny type undervisning og praksis for våre studenter. Selv om vi kjente til praksisarenaene, øvingslæreren og praksisoppgaver, ble dette noe nytt. Thomas Mathiesen, beskriver «Det uferdige» i Tiller (2004): «[H]vis man ikke våger seg inn i det nye og uferdige, vil forskningen og utviklingen stanse og størkne» (Tiller, 2004, s. 17). Vi våger det uferdige, vi vil være i forskerens dilemma-sone mellom det ferdiges krav og det uferdiges nødvendighet (ibid., s. 17). «Som aksjonsforsker stiller du med mange spørsmål. Spørsmål som er tett knyttet opp mot et ønske om å forbedre, fornye, forandre eller rekonstruere.» (ibid., s. 19). I kvalitativ forskning inneholder dataanalysen en organisering av det innsamlede datamateriale, for så å redusere dette ned til aktuelle tema enten i figurer eller tabeller, eller som vi har valgt, i en diskusjon med utgangspunkt i ulike tema dannet på grunnlag av materialutvalget (Creswell, 2007, s. 148). «Innen kvalitativt orientert forskning er det ikke individet som er analyseenheten, men de sosiale relasjoner som individer inngår i.» (Wadel, 1991, s. 77). Ifølge Holter og Kalleberg (1996) er en kategoribasert analyse av forskningsmaterialet noe av det vanskeligste. Forskeren må finne fram til kategorier av prosesser, begivenheter eller atferdsmønstre som enten er betydningsfulle eller viktige i forhold til de teoretiske interesser forskeren har. Forskeren konstruerer de kategorier materialet kan ordnes etter (Holter & Kalleberg, 1996, s. 17).

I studentenes egevalueringer ser vi at de i stor grad trekker fram de samme områdene, det går på storyline, lærerrollen, grupperom-på-nett, gruppedynamikk og observasjon, og det er disse kategoriene som danner strukturen for presentasjonen av studentenes egevalueringer senere i teksten. Gjennom å analysere egevalueringene ble vårt fokus studentenes egen oppfattelse av læring. Slik får vi informasjon som er viktig for videreutvikling av GLSM-faget og gjennomføring av praksissamlinger. «Når erfa-

ringene blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei til å lære av de erfaringer vi gjør.» (Tiller, 2006, s. 25).

Analyse av studentenes egevalueringer

Innholdet i GLSM-faget har fokus på undervisning av de minste skolebarna, i vårt tilfelle også storyline som metode i begynneropplæringen. Hva opplever studentene at de har lært? Er de bevisst at de har skaffet seg ny innsikt? I det følgende vil vi presentere studentenes refleksjoner rundt de tidligere nevnte kategorier, storyline, lærerrollen, grupperom-på-nett, gruppedynamikk og observasjon.

Hva sier studentene om storyline?

Alle studentene var positive til metoden, D1¹ forteller at hun etter kurset «[...] reiste hjem med storylinegløden i mitt sinn». E3 forteller at hun «[...] har satt i gang et storyline-prosjekt i 5. klassen jeg jobber i hjemme nå etter denne praksisperioden. Det hadde jeg ikke tort hvis jeg ikke hadde prøvd dette i praksis først». B2 skriver: «Jeg så at mange elever som slet vanligvis faglig, fikk virkelig utfoldet seg og var meget ivrig i både praktisk arbeid og noe av lese- skriveopplæringen.»

Studentene fikk ikke noe alternativ, de måtte prøve ut metoden og fikk på den måten erfare på godt og vondt de utfordringer og muligheter den gir. Når studentene må prøve ut i praksis en metode de nettopp har lært om, får de en større forståelse for metoden (Solstad, 2005, s. 10).

Selv om studentene er positive til metoden, viser de også at de har støtt på utfordringer under utviklingen av sine storylineforløp. D1 skriver: «Det vanskeligste under hele storylinen var det å stille de såkalte åpne spørsmålene. Hvordan kunne vi stille spørsmål slik at barna fikk en sjanse til å tenke over ting?»

F1 er positiv til metoden: «Selv synes jeg at selve metoden er spennende, og kunne godt tenkt meg å bruke dette på et tverrfaglig opplegg, både med tanke på sosialkompetanse og fag på tvers av klasser.» Studenten viser videre til at når praksis bare var på to uker, ble det arbeidskrevende: «Når hovedfokus for småskoletrinnet var GLSM, og det var dette vi skulle arbeide med i praksis, da stiller jeg meg litt kritisk til bruk av metode.» F1 avslutter med å foreslå at praksis utvides til tre uker. Dette er et konkret forslag som vil bli tatt med i vårt videre arbeid med gjennomføring av praksissamlinger.

Hva sies om lærerrollen?

«Slik er skolehverdagen, den er uforutsigbar og man får fort erfare at ikke alt blir slik man i hovedsak har planlagt. Da er det bare å bevare roen og gjøre det beste ut av det,» står det å lese i D-gruppa sin rapport. Dette var studentene sitt tredje studieår, de hadde vært i praksis tidligere, slik at selve lærerrollen ikke var ny for dem. Student H1 skriver i sin egevaluering: «For meg var dette praksisen hvor det meste gikk galt. Det er kanskje derfor jeg føler at jeg har lært enormt mye. [...] Jeg har foretatt mange feilvurderinger som der og da hadde negativ effekt, men som jeg i etter tid ser på som positiv lærdom.» Studentene bevisstgjøres sin egen læring gjennom å reflektere over det de har gjennomført og har fått distanse til. Refleksjoner over erfaringer står sentralt i aksjonsforskningen. «De ulike refleksjonsdokumentene virker dels terapeutisk og dels kunnskapsgenererende. Skrivning gir mental og kognitiv avstand til hverdagens erfaringsmylder.» (Tiller, 2006, s. 53).

Men lærerrollen fikk et annet fokus, de måtte uttrykke seg tydeligere, de måtte kanskje være mer konkrete. Det som ble spennende for faglærer i pedagogikk i prosjektgruppa, var studentenes bevisstgjøring som kom tydelig fram i forhold til deres egen lærerrolle. Hva gjør jeg? Hvordan legger jeg fram stoffet? Hvordan påvirkes elevgruppa av min væremåte? H3 skriver: «Jeg brukte enkelte ganger for vanskelige ord. I tillegg brukte jeg for lange setninger.» A2 forklarer: «[J]eg fikk virkelig se at 20 minutter med stillesitting er nok for denne aldersgruppen. De har liksom mark i rompa.» Hva lærerrollen innebærer når det gjelder de minste skolebarna, fokuserer B3 på:

[M]ine egne tanker om storyline, GLSM og meg sjøl oppi dette: klarer jeg å skape et grunnlag for forståelse og interesse hos elevene? Gi dem begrepsforståelse, som er en grunnleggende forståelse og motivasjonsfaktor å lære videre. Jeg tror på meg selv og det jeg kan, selv om ikke alt ble som jeg trodde.

G2 forteller om en undervisningsøkt som ikke gikk helt etter planen: «Etter endt dag fikk jeg imidlertid skryt for nettopp dette. Øvingslærer understreket at det ikke alltid vil være sånn når man har med barn å gjøre, at alt går som planlagt.» Noe av det viktigste en lærer må lære, er å kunne improvisere innenfor de rammene som er gitt. Et undervisningsopplegg må kunne endres underveis når forutsetningene endrer seg, og fordi noe skjer som gjør at man må stanse litt opp for å fokusere litt annerledes enn det som i utgangspunktet var planlagt. Det viktige er å kunne bevare roen, uansett hva som skjer utenom undervisningsplanen.

«Jeg har for lenge siden erkjent for meg selv at småskoletrinnet ikke passer for meg,» skriver C2. Det er en viktig erkjennelse som kan være med

å stake ut veien for studenten i hennes videre studier. Samme praksisen fikk **en helt annen betydning for G1**: «Da jeg startet på lærerskolen hadde jeg en visjon om at jeg helst ville være lærer for større barn, men etter endt praksis er jeg mer inne på tanken på å undervise små barn.» Avslutningsvis skriver G1: «Jeg gleder meg til å jobbe som lærer.» Hun har gjennom denne praksisen fått et bevis på at hun har gjort et riktig yrkesvalg da hun valgte læreryrket.

I sine egne evalueringer uttrykker studentene nå en bevisstgjøring i forhold til sin lærerrolle. Hva innebærer den egentlig, hva må man ha av kompetanse, kreves det ulik lærerrolle i forhold til de ulike trinnene, hva må man mestre i forhold til de yngste og de eldste skolebarna? «Didaktikk handler om den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat.» (Imsen, 2006, s. 38). Studentene ser eller begynner å innse at det er ikke nok med fagkunnskaper for å kunne arbeide som lærer. Refleksjonene er styrket, studentene har fått et bedre grunnlag for å kunne koble teori og praksis. Det vil være nyttig for oss som faglærere å ta med videre inn i studiet og ikke minst se om denne positive erfaringen kan bety noe for andre praksisperioder i lærerutdanningen.

Grupperom på nett, hvordan fungerte det?

Det nettbaserte grupperommet både før, under og etter praksis var noe nytt for både studenter, faglærere og øvingslærere. Her skulle studentene utveksle tanker og ideer i forhold til planlegging av undervisning ut fra informasjon de fikk om skolen og klassen. Gruppene ble satt sammen på en slik måte at studentene ikke trengte å møtes for å samarbeide, men kunne bruke nettet til samhandling i de periodene de ikke var samlet.

For noen, som i E3 sin gruppe, ble dette et nyttig verktøy der både studenter, faglærere og øvingslærere var aktive: «[S]amarbeidet både på forhånd via internett, og under praksis har fungert godt.» Andre opplevde det som mer komplisert, og noen grupper prøvde å finne andre måter å samarbeide på i mellomperioden.

C1 forteller fra samarbeidet i sin gruppe: «[D]e to andre bestemte seg for å møte fysisk, veldig bra, de hadde muligheten til det. Mens jeg ikke kunne, [...]». Gruppedynamikken ble forskjøvet, C1 mistet eierforhold til undervisningsopplegget de to andre hadde lagt grunnlaget for før praksis, og «[...] fikk en viss passiv rolle i denne praksisen.» C2 fra samme gruppe reflekterer også over hvordan samarbeidet fungerte: «[D]et er mange ting som en i ettertid ser kunne vært gjort på andre måter. For eksempel kunne vi ha ventet med å lage planene så detaljerte til vi møttes i praksis. Slik kunne vi alle deltatt på lik linje.»

En annen gruppe som heller ikke syntes at samarbeidet over nett fungerte godt nok, fant en annen løsning som fungerte for dem. G1 skriver: «Å samarbeide over nett er ikke det letteste, spesielt når man ikke kjenner de man skal samarbeide med, så godt. [...] Løsningen for oss var telefonmøter. Der kunne vi snakke sammen alle tre, [...]»

C2 skriver: «Å kommunisere over nett fører lett til misforståelser, og ofte kan beskjeder bli oppfattet feil». Kommunikasjon over Internett skaper tekster som er beslektet med muntlige tekster, men som er i skrevet form, kortformsjangeren. De skal fungere som en del av en diskusjon og er derfor skrevet under tidspress. Forfatteren tar seg ikke alltid tid til å tenke ordentlig igjennom hvordan han ordlegger seg, eller til å reflektere over hvordan meldingen kan tolkes. Det vil alltid være rom for misforståelser. Og siden deltakerne i diskusjonen ikke er på samme sted til samme tid, kan det ta tid å rydde opp i eventuelle misforståelser. Derfor er det viktig at vi bruker tid på å diskutere sjangeren før vi tar i bruk denne typen kommunikasjonsverktøy i undervisningssammenheng.

Her ser vi noen utfordringer, både å utvikle grupperommene til å bli et samarbeidsverktøy som fungerer bedre for studentene, og å jobbe bedre med kortformsjangeren. Vi skulle gjerne invitert øvingslærere til å delta i undervisning sammen med studentene hvert år, men dette har vi ikke økonomi til. Kan vi likevel skape tilsvarende gode læringssituasjoner ved hjelp av erfaringene fra dette prosjektet? Kan grupperommene bli et nyttig verktøy for kontakt og faglige diskusjoner mellom øvingslærere, studenter og faglærere i forkant av praksis? Det bør vi legge enda mer vekt på når vi møtes på øvingslærermøtet før praksis.

Gruppedynamikk

«Selv om jeg har lært mye nytt om begynneropplæring, storyline og lesefokus, er det uunngåelig å la hovedfokuset for egenvurderingen bli samarbeid i praksisgruppa,» skriver H1. Det ble for mange en stor utfordring å skulle samarbeide med medstudenter om å planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg. Mange av studentene sitter igjen med ubetinget positive erfaringer fra dette. G3 forteller: «Det å være flere studenter ga gode muligheter til lærerike diskusjoner og refleksjoner om undervisningen, noe som jeg tidligere i praksis har savnet.» F2 skriver: «Vi jobbet utrolig godt sammen og var likeverdige, [...]»

Ikke alle gruppene utviklet seg til å bli så samkjørte. A1 reflekterer over sin arbeidsinnsats:«[D]en første uken var jeg på en måte med mest, den andre studenten trakk lasset [...]. Jeg ser nå at jeg burde med en gang vært mer frampå og bestemt mer.» De fleste har i en eller annen gruppearbeidsprosess opplevd at et av gruppemedlemmene «legger seg bakpå» uten å bidra. Både A1 og A2 beskriver denne arbeidsfordelingen og tar ansvar for

at det ble slik. Slik formulerer A2 seg: «Jeg følte at jeg tok lederjobben fra første dag. Det var jeg som snakket om våre planer, og det var jeg som styrte selve gjennomføringen. Dette ble jeg oppmerksom på [...]»

Hvem blir ledere i gruppa, hvorfor blir de ledere, og hvem gir dem lov til å ta lederposisjon? Det fins ulike lederstiler: Hva blir fokuset til den studenten som tar ledelse, er han eller hun sterkt eller svakt oppgaveorientert og svakt eller sterkt medarbeiderorientert? I denne sammenhengen kan man også begynne å se på kompetansenivå til studentene i forhold til lederstil (Gjøsund & Huseby, 2003, s. 177–179). God kommunikasjon innebærer at studentene er trygge på hverandre, men kommer usikkerheten snikende, får det ofte konsekvenser for hvordan kommunikasjon blir, noe som igjen får innvirkning på samarbeidet. Er en leder sterkt oppgave- og medarbeiderorientert og har kompetanse til å få sine medstudenter til å bruke sin kompetanse aktivt, skjer det ofte endringer.

Samarbeidsproblemer ble tema også i andre grupper. H2 skriver: «Hele praksisen ble, for min del, sterkt preget av at det var en på gruppa som ikke bidro med noe, verken i forarbeid eller under praksis.» Studenten det gjaldt, H3, skriver: «Vi er tre helt forskjellige personer og jobber på forskjellige måter. Når det gjelder min rolle i gruppen, så skulle jeg ha vært mer markert i mine standpunkt og avgjørelser.» Men også dette kommer det læring ut av. H1, den siste studenten på gruppa, konkluderer med: «Jeg vet at jeg kan støte på samarbeidsproblemer ute i skolen, men jeg kommer aldri igjen til å la det gå like lang tid før jeg gjør noe med det.»

Hva innebærer egentlig samarbeid? Her må man kunne gi og ta og være aktiv deltakende. I samspillet må man kunne tolerere andres væremåte, men også tenke gjennom egen væremåte. Studentene ser at samarbeid betyr mye i lærerens hverdag, og at det innvirker på deres undervisning. Fungerte gruppa bra og hadde et godt samarbeidsklima, kom det fram gode og faglige drøftinger, som kommer til uttrykk i refleksjonene. «Grupper som fungerer godt sammen, bidrar altså til å styrke det pedagogiske arbeidet.» (Gjøsund & Huseby, 2003, s. 120). Fokuset legges på den faglige diskusjonen, de klarer å knytte teori og praksis sammen og klarer kanskje å heve seg opp på neste trinn i Tillers (2006) «læringstrapp» (se figur 1).

I de gruppene som ikke mestret å få avklart ansvar og roller, ble noen «med på lasset» eller følte seg ikke inkludert. Her ble gruppeprosessen mest vektlagt, fokus ble rettet mot hvem som gjorde jobben, og hvem som bare var med. Samtidig ser vi at dette også har skapt læring fordi studentene har vært nødt til å se seg selv og sitt eget læringsutbytte og reflektere over det. Vi ser at vi må være tydelige på at gruppeprosessene har betydning for å skape en god faglig og personlig utvikling. Det som her er en tilbakemelding til oss, og som vi har tatt med videre, er at gruppene bør skrive en gruppekontrakt. Studentene må få en forståelse av at de må søke veiledning tidlig

dersom noe ikke fungerer, de må ikke vente for lenge med å ta tak i problemene.

Hva skriver studentene om observasjon?

Når studenter er i praksis i grupper, får de muligheter til å arbeide, diskutere og reflektere sammen med andre på samme nivå. De kan også observere hverandre i gjennomføring av undervisning de har planlagt sammen, og gi tilbakemelding og veiledning til hverandre. G3 forteller om sine opplevelser: «Jeg fikk i løpet av de to ukene flere aha opplevelser både i den tiden jeg hadde ansvaret for undervisningen, men ikke minst i den tiden jeg satt på sidelinjen og observerte.» B2 skriver: «Nå sitter jeg igjen med en del lærdom og tanker på hvordan man underviser elever på småskoletrinnet, [...]. Siden begge de to [medstudentene] har erfaringer med småskoleklasser og derfor kunne jeg observere også dem i deres metoder i undervisningen.»

Praksisen gir også muligheten til å observere ulike faggrupper, som for eksempel spesialpedagog i praktisk arbeid, som setter i gang egenrefleksjon hos studenten om behovet for faglig fordypning for å kunne gi enkeltelever det de har behov for. B2 forteller: «[I] denne praksisen fikk jeg muligheten til å være til stede når en spesialpedagog hadde begynneropplæring i norsk, for elever som trengte spesialundervisning. [...] Jeg er helt klar nå på hva jeg vil velge å fordype meg i, nemlig spesialpedagogikk.»

Gjennom studiet har studentene hatt ulike typer observasjonsoppgaver, men dette er kanskje første gang disse studentene har gjort observasjoner utelukkende for sin egen del? Det åpner for en ny diskusjon rundt studentenes observasjonsoppgaver. Hvorfor skal de observere? Hva er målet med de observasjonene studentene gjør? Skal de gi tilbakemeldinger til den som underviser, eller skal de skrive en oppgave til faglærer? Eller skal de gjøre egne refleksjoner om hva de kan lære av det de observerer? Får studentene en forståelse for verdien av å gjøre observasjoner? Vi som faglærere bør se nærmere på hva slags observasjonsoppgaver vi gir. Hvilken nytteverdi har disse for studentene?

Vårt læringsutbytte

Aksjonsforskningens formål er tosidig; å «[...] generere nye kunnskaper og forbedre det feltet som danner ramme for kunnskapsproduksjonen» (Tiller, 2006, s. 48). Hvilket læringsutbytte sitter vi faglærere igjen med etter å ha analysert studentenes egnevalueringer? Og hvordan vil vi bruke dette i vårt videre arbeid med tilrettelegging av praksis? Innledningsvis påpeker vi at vårt hovedmål er å skape gode læringssituasjoner i GLSM-faget. Ut fra de

tilbakemeldingene som studentene gir i sine egne evalueringer, mener vi at det har vi klart, samtlige studenter er tydelige på at dette har vært en lærerik praksis.

DALU-studiet er bygd opp slik at studentene skal kunne ha sin praksis i skoler i sitt nærmiljø. Det er en praktisk ordning, men det innebærer at de fleste studentene er alene i de fleste praksisperiodene. Studentene ble i denne praksis satt sammen i grupper av oss. Noen kom i grupper med studenter de ikke hadde samarbeidet med tidligere, dette ville igjen gi dem noen nye utfordringer. Alle studentene peker på at det har vært en verdifull erfaring å dele praksisen sammen med andre studenter. Vi ser på læring som en interaktiv, kunnskapsdannende prosess. Man snakker ikke lenger om læring som ren overføring av kunnskap og som kognitive representasjoner, men at læring også skjer i sosial relasjoner mellom mennesker, der kommunikasjon og samspill er avgjørende for læring (Dysthe, 2001, s. 73).

Selv om det meste av undervisningen i forkant av praksis var nettbasert, er vår erfaring at studentene var godt forberedt da de gikk ut i praksis. Studentene har med seg fagkunnskaper fra pedagogikk 1, norsk 1 og matematikk 1, og de har erfaringer fra tidligere praksis. Kan vi se at våre studenter har klart å knytte teori opp mot praksis? Kommer studentene opp på øverste nivå i Tillers læringstrapp (Tiller, 2006, s. 39)? G1 reflekterer over dette: «Det er rart hvordan ting dukker opp i hukommelsen når man havner i forskjellige situasjoner som man har lært teori på, og plutselig skjer tingene i praksis.» Studentene viser gjennom sine egne evalueringer og praksisrapport, at de ikke lenger bare farer med løst snakk, men at de er i stand til å «[...] forstå det de erfarer, forstå seg selv og få øye på det som befinner seg i dypet» (Tiller, 2006, s. 54). De har gjennom sin kontinuerlige lærings- og refleksjonsprosessen i GLSM-fag og praksis opplevd å komme ut med erfaringer som de har lært av.

Det vi ser gjennom vår lesning av studentenes egne evalueringer er at de får skrevet ut sine tanker og opplevelser på godt og vondt, noe som gjør dem i stand til å se seg selv bedre i lærerrollen. Gjennom vår organisering av studiet med nærhet og tett oppfølging av studentene, opplever vi at studentene begynner å se sammenhengen mellom teori og praksis og utdanning, og sin framtidige lærerrolle. Student G1 skriver: «Vi fikk masse erfaring i grunnleggende lese/skrive og matematikkopplæring og vi fikk knagger å henge teorien vi har lært på skolen på.» Tre linjer i en tekst på 1,5 side handler om norsk- og matematikkfaget. De fleste brukte enda mindre plass på de rent faglige refleksjonene. Det kan skyldes at det er det faglige som danner utgangspunkt for praksisrapportene, og at de derfor reflekterer mer over didaktikken i egnevalueringene. Eller det kan skyldes at de ikke opplever at det er matematikk og norsk de har lært mest om gjennom GLSM-faget, men undervisning i grunnleggende ferdigheter? «[D]en teoretiske

didaktikken gir et grunnlag for refleksjon både i og over det praktiske didaktiske arbeidet.» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 19).

I sin evaluering av allmennlærerstudiet i Norge viser Nokut (2006, s. 4) til et manglende samspill mellom teorifelt og praksisfelt. Methi (2007, s. 180) setter fokus på forholdet studentene har til utdanningen: «[E]n av grunnene til at mange nyutdannede lærere erfarer overgangen mellom utdanning og praksis som problematisk, kan man finne i utdanningsforløpet.» Vi har fått tilbakemeldinger som sier at GLSM-faget sin tilknytning til praksis har vært lærerikt for studentene. Praksissamlingene i forbindelse med gjennomføring av GLSM-faget er kommet for å bli. Praksisrapport med egnevaluering vil bli en del av GLSM-faget videre, og gjennom nærløsning av disse rapportene fra de neste kullene som kommer, vil vi kunne ha en kontinuerlig evaluering og utvikling av GLSM-faget.

Konklusjon

Studentene framhever denne praksisen fordi de synes å ha fått et mer bevisst forhold til sin egen væremåte, seg selv som samarbeidspartner med andre, og sin didaktiske forståelse for å skape gode læringssituasjoner for elevene. De trekker også fram sin egen måte å uttrykke eller kommunisere med elevene på småskoletrinnet for å få fram budskapet de ønsker å formidle. Gjennom vår aktive rolle i samarbeid med alle parter i GLSM-faget, faglærere, studenter og øvingslærere, har vi fått ny innsikt og ny inspirasjon til å bedre vår undervisning i GLSM-faget. Det som vil være interessant å arbeide med videre, er å se på hvordan våre erfaringer kan knyttes opp mot hele allmennlærerutdanningen.

Litteratur

- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design*. London: Sage Publications, Inc.
- Dysthe, O. (red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Gjøsund, P., & Huseby, R. (2003). *To eller flere... Basiskunnskaper i Gruppepsykologi*. Oslo: N. W. Damm.
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HiNe (2003). *Fagplan for deltids allmennlærerutdanning*. Høgskolen i Nesna.
- HiNe (2005). *Praksisfeltet som læringsarena for GLSM-faget*. Upublisert prosjektbeskrivelse. Høgskolen i Nesna.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Methi, J. S. (2007). *Psychagogi: Fremmedgjøring eller frigjøring. En studie av lærerens yrkesidentitet og selvforståelse i perspektiv av virksomhetsteorien*. Ph.D. i filosofi. Universitetet i Århus.
- Nokut (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1 Hovedrapport*. Lastet ned 28. september 2007 fra http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf.
- Solstad, A. G. (2005). *Storyline – en strategi for aktiv læring og tilpasset opplæring*. Bodø: HBO-rapport nr. 2/2005.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- UFD (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S.

Noter

- 1 I analysen har alle praksisrapporter og egevalueringer fått koder. Bokstavene A til H viser til praksisgruppe, og tallene 1 til 3 refererer til den enkelte student innad i gruppa.