



Elsa Løfsnæs

Lærerutdanning på tvers av fag i studentenes første studieår

Innledning

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er individuelle refleksjonsnotater som studentene i grunnskolelærerutdanningen for første til sjuende trinn skrev ved slutten av sitt første studieår. I refleksjonsnotatene skulle de skrive om sin egen utvikling fram mot lærerrollen. Studentene uttrykte stor tilfredshet med studiet og sin egen utvikling. Det ble blant annet sagt at de håpet å få de samme lærerne neste år. På denne bakgrunn fikk jeg inspirasjon til, innen organisatoriske rammer, å forsøke å synliggjøre helhetlige pedagogiske vektlegginger på tvers av fag og for disse studentene. Mine pedagogiske vektlegginger forklares som et utgangspunkt, og det foretas intervju med lærerne som hadde disse studentene i deres første studieår. Problemstillingen ble dermed: Hvilke helhetlige vektlegginger gjøres på tvers av fag ut over pedagogikkfaglige vektlegginger og plannivåer i første studieår i grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn?

ORGANISATORISKE RAMMER OG PEDAGOGISKE VEKTEGGINGER I STUDIET

Våre studenter har tradisjonelt hatt forholdsvis høy gjennomsnittsalder. Mange har på grunn av familieforpliktelser og parforhold hatt problemer med å være mye borte fra heimen. Studiet ble derfor organisert som en kombinasjon mel-

lom ukesamlinger på campus og undervisning på nett, via videokonferanse. Disse studentene hadde 7 ukesamlinger på campus. For øvrig hadde de i 12 uker undervisning på nett mandag og tirsdag, oppgavearbeid sammen med praksislærer onsdag og torsdag, og framlegginger og drøfting med faglærer på nett fredag. De enkelte

Elsa Løfsnæs er Førsteamanuensis ved Høgskolen i Nesna. Allmennlærerutdanning, 20 års grunnskoleerfaring. Undervist ved Høgskolen i Nesna fra 1987. Dr. grad fra NTNU: "Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnsfag på fådeltskolens mellomtrinn", 2002

fag hadde etter tur ansvaret for oppgaver knyttet til praksisfeltet og påfølgende konferanse på fredag.

Disse studentene fikk dermed i tilknytning til de obligatoriske praksisukene en utvidet praksistilknytning. De kunne ha nok så kontinuerlig kontakt med praksisfeltet. Noen av dem vikarierte fast i skolen og andre tok også ekstra vikartimer. Pedagogikk lærer har ifølge Rammepplanen for grunnskolelærerutdanningen (KD, 2010:13) ”et særlig ansvar for å tilrettelegge for integrasjon av teori og praksis i grunnskolelærerutdanningene”. I faget Pedagogikk og elevkunnskap har alle hovedtemaene praksisrelaterte oppgaver, og alle fag gir praksisoppgaver som er relatert til de faglige vektleggingene. Hvert pedagogikkfaglig hovedemne hadde for øvrig en nedfelt operasjonalisering av læreplanmål definert som kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, der tilknytning til arbeidsoppgaver og praksis var spesifisert.

Som fag hadde studentene 15 studiepoeng i pedagogikk, matematikk, norsk og et praktisk, estetisk tverrfaglig emne. Det praktiske, estetiske emnet ble utviklet i samarbeid mellom lærer i kunst og håndverk, musikk og drama, og ble kalt ”Didaktikk for barnetrinnet”. I faget ”Pedagogikk og elevkunnskap” inngikk, foruten faget pedagogikk, religion, livssyn og etikk (RLE) og drama. Det ble også organisert tverrfaglige undervisningsopplegg ut over dette, for eksempel i tilknytning til temaet barn i sorg og krise, flerkulturell forståelse og profesjonsetikk. Studentene fikk også en dags ekskursjon til en Montessoriskole.

En studieleder fungerte som koordinator og innkalte til samarbeidsmøter. Samarbeid med praksisfeltet ble vektlagt, der særlig betydningen av studentenes sammenhengende læring, og dermed fokus på praksisoppgavene, ble framhevet.

I faget pedagogikk og elevkunnskap ble begrepslæring konkretisert knyttet til praksisfortellinger, for eksempel hvilke teorier om læring eller hvilken kommunikasjonsform som gjør seg gjeldende. Å lære teoretiske begrep ble vektlagt, men begrepene ble videre i en løpende

prosess gjennom studiet utdypet via praksisanalyser. Det ble lagt stor vekt på problematisering, studentaktivitet, dialog og erfaringsutveksling i undervisningssituasjonene. Studentframleggninger ble vektlagt, at studentene måtte sette ord på og forklare for hverandre. Kritisk tenkning ble framhevet, og at dette innebar å tenke selvstendig og fremme sine meninger på en konstruktiv måte.

Temaene kommunikasjon og gruppeprosesser fikk, ut fra erfaring med betydningen av dette, stor oppmerksomhet. Når en gruppe ikke fungerer, må den enkelte spørre seg selv om han/hun gjør nok for at gruppa skal fungere. Det ble blant annet lagt vekt på å forstå betydningen av toleranse, konstruktive tilbakemeldinger til hverandre, betydningen av å ikke ”overkjøre” hverandre, og hvordan de kan bygge opp hverandre. Dette er en svært stor og vanskelig utfordring når en student i gruppa for eksempel er moden, erfaren og kunnskapsrik, mens en annen er ung, uerfaren og mindre kunnskapsrik. Alle må ta ansvar for at gruppa fungerer. Det ble vektlagt at de skulle definere prosessmål for gruppesamarbeid og evaluere samarbeidet. Studentene må forstå betydningen av lærerpersonligheten som grunnlag for pedagogisk arbeid. Det ble også vektlagt at de skulle forstå balansen mellom tydelig ledelse og involvering, og at atferdsteoretiske strategier ikke skal være en grunnholdning, men til hjelp for å lede inn på et bedre spor.

Som lærerutdanner er en også en rollemodell for den involverende læreren som trengs i grunnskolen. En må være åpen, lyttende, forståelsesfull og ikke dømmende, en de kan henvende seg til med mange slags spørsmål. Studentene registrerer dette, og setter pris på det. Det ble også vektlagt å være et eksempel for hvordan lærere har ansvar for skriveferdighet, særlig rettskriving, på tvers av fag. Det gjelder lærere i grunnskolen, men en kan godt være et eksempel i så måte også på tvers av fag i lærerutdanningen. Og det ble vektlagt å gi raske tilbakemeldinger, mens studenten hadde utfordringen ferskt i mente. For øvrig ble det vektlagt å praktisere veiledning og forklare veiledningsstrategier. En

time veiledning ble avsatt på arbeidsplanen pr. student. Det ble i faget pedagogikk og elevkunnskap også vektlagt å holde kontroll på tilstedeværelsesplikt. Pedagogikkfaget er et prosessfag, det vil si at læring skjer som en utviklingsprosess gjennom deltakelse. Det kreves derfor 80% tilstedeværelse. Kompensasjonsoppgave kan gis for fravær i særskilte tilfeller, og i slike tilfeller inngår en dialog med den enkelte student om kompensasjonsoppgave. Oppgaven må oppfattes som en hjelp, ikke som en straff.

I en liten skoleorganisasjon som vår blir det stor nærheten til den enkelt student, individuell oppfølging og fleksible løsninger. Det hersker stor vilje til å løse mulige utfordringer som den enkelte møter. Miljøet i studentgruppa har selv sagt også stor betydning. I denne studentgruppa var det et svært godt samarbeidsklima.

TEORIGRUNNLAG

Sammenheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk forståelse og utøvelse har vært et sentralt krav til profesjonsutøvelse. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene (2010) fastslår at organiseringen av utdanningene skal fremme integrasjon av teori og praksis, faglig profesjon, gjennomgående profesjonsretting og forskningsforankring. Det fastslås for øvrig at institusjonene skal legge til rette for sammenheng mellom aktiviteter i lærerutdanningsinstitusjon og i praksisopplæringen, og at fagene i lærerutdanningen skal være lærerutdanningsfag. Fag, fagdidaktikk og praksis skal koples tett sammen, både innholdsmessig og organisatorisk. "Utdanningene skal organiseres som profesjonsutdanninger som gir sammenheng og progresjon i opplæringen". (KD, 2010).

Forskjellige fag har sine forskjellige didaktiske vektlegginger avhengig av de enkelte fagenes samfunnsrelevans og målsetninger. Spørsmålet her er på hvilke måter elementene i de enkelte fagenes vektlegginger henger sammen til en integrert helhet. "En kunnskapsbase er sterkt integrert hvis alle dens deler henger logisk sammen til et system. Den er sterkt fragmentert hvis den består av områder som har få eller ingen forbin-

delse med hverandre" (Grimen, 2005:72).

Profesjonskunnskap skiller seg fra disipliner ved at de er bygd opp av mange forskjellige og ofte ulike elementer (Grimen, 2008). I utviklingen av lærerprofesjon inngår mange forskjellige fag som anvender kunnskap fra forskjellige og ofte ulike felter. Profesjonskunnskap må derfor bli ganske teoretisk fragmentert. Det er de praktiske rettede elementene i de enkelte fags didaktiske vektlegginger som kan fungere som integrerte elementer. "Sammenhengene i profesjonskunnskap er praktiske synteser, der forskjellige brokker av kunnskap er satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler i yrkesutøvelsen forstått som en praktisk helhet og en enhet" (Grimen, 2008: 74).

Min interesse er hvordan de praktisk profesjonsrettede elementene i de enkelte fags didaktiske vektlegginger støtter opp om de pedagogiske vektleggingene, og hvordan dette organiseringsmessig henger sammen.

Forholdet mellom teori og praksis kan for øvrig ifølge Habermas (1968) forstås som tre typer erkjennelsesinteresser. Den første er teknisk erkjennelsesinteresse, en forståelse av begrep og lovmessigheter som forklarer ting empirisk-analytisk. Den andre erkjennelsesinteressen er den praktiske, en forståelse av meningsfulle praktiske fenomener. Den tredje erkjennelsesinteressen er den frigjørende bygd på kritisk refleksjon. Læreryrket krever en praktisk mestring, og praktisk kunnskap kan ikke baseres på anvendelse av teoretisk kunnskap (Schön, 1987). Wittek & Bratholm (2014:5) bruket begrepet læringsbaner for å beskrive læreres læring og praksis. Læringsbaner definerer de som "de læreprosessene som finner sted gjennom våre profesjonelle liv; våre måter å skape mening på tvers av de sosiale erfaringene vi gjør i ulike kontekster". De støtter at grunnstenen i utviklingen av læringsbaner er praktiske erfaringer. Læring bygger på erfaringer og forestillingsbilder for videre erfaringer. Slik forenes teoretisk og praktisk forståelse.

Hvordan den enkelte posisjonerer seg selv i en meningsskapende prosess er en viktig del av personlige læringsbaner. Sosiale praksiser gjør

det mulig å skape en personlig mening gjennom posisjonering. Menneskelig tenkning kan forstås som en indre dialog mellom ulike stemmer (Bakhtin, 1981) som vi fanger opp gjennom våre erfaringer. Erfaringene konstituerer våre læringsbaner og involverer valg basert på våre verdier.

I denne posisjonerende meningsskapingen inngår tilegnelse av medierende redskaper (Wittek & Bratholm, 2014). De medierende redskapene er kulturelle verktøyer av både fysisk og intellektuell art. Læring er en konsekvens av at redskapene gis mening som grunnlag for handling. Slik omformes forskjellige kulturelle redskaper eller representasjoner fra det sosiale til det individuelle plan (Vygotsky, 2001), og blir viktige strukturer i vår måte å reflektere og resonnere på. Refleksjon over erfaringer forstås som å sette ulike tegn, symboler og handlinger i samspill med hverandre. Slik dannes nye former for mening. Vi støtter oss til ord og handlinger via den kjennskap vi har gjennom tidligere erfaringer (Wells, 1999), og forholder oss gjennom indre dialog andreorientert ved å i tankene gi mening til nye perspektiver.

Kvalifisering til læreryrket består både av fagkunnskap som skal læres, en del bruksferdigheter, praktiske ferdigheter og holdninger som skal utvikles (Wilhelmsen & Manger, 2011). Når kunnskap utvikles med tilknytning til viten, ferdigheter og holdninger, utvikles kompetanse, men videre utvikling er knyttet til vilje og evne til anvendelse. Studenten må selv gripe kunnskapen på en måte som gir personlig mening. Dette perspektivet på kunnskap bygger på ideen om at kunnskap er personlige konstruksjoner og må utfordres (Wittek, 2006). Etablering av kunnskap for læreryrket krever en selvregulering. Studenten må anvende både kognitive og metakognitive strategier for å lære. Det kognitive går på utdypende strategier og memorering, mens det metakognitive dreier seg om å reflektere over sin egen tenkning (Hopfenbeck, 2014). Metakognitive strategier inngår i kontrollen over egen læring.

I et slikt perspektiv på læring er det interessant å finne ut hvilken oversikt og innfallsvinkler

til læring som samlet sett eksisterer i en liten utdanningsorganisasjon med tett samarbeid mellom lærerne og stor nærhet mellom studenter og lærere.

METODE

På bakgrunn av en oppsummerende analyse av studentenes refleksjonsnotat ved slutten av første studieår, ble det foretatt kvalitative forskningsintervju med de enkelt lærerne som disse studentene hadde gjennom sitt første studieår. Målet med intervjuene var ikke å avdekke særskilte faglige vektlegginger, men hvordan faglærerne mente at de bidro til studentenes helhetlige utvikling fram mot lærerrollen. Didaktiske og pedagogiske vektlegginger ble dermed satt i fokus.

Kvalitative forskningsintervjuer bygger på fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologisk tenkemåte ble utviklet av Husserl omkring forrige århundreskifte. Husserls motto var ”Til saken selv”, saken slik den forstås i den intervjuedes livsverden (Husserl, 1997). Den direkte tilgjengelige verden som menneskets erfaringer er en del av, kalles i fenomenologien for *livsverden*. Livsverden er den dagligdage, erfarte virkelighet som vi lever våre liv i, og som vi i stor grad tar for gitt. Livsverden er altså ikke et begrep for en objektivt gitt verden rundt oss. Livsverden danner et motstykke til objektivisme som beskriver ”verden der ute”, men også til den blotte subjektivistiske forestilling som beskriver ”verden for meg”. Slik sett er livsverden en betegnelse på det som binder mennesket sammen med dets umiddelbare omgivelser (Dahlin 2001).

Det dreier seg om å innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden/undervisningsverden med henblikk på en hermeneutisk kvalitativ tolkning av mening i det som beskrives (Kvale, 1997:21). I det fenomenologiske perspektivet forsøker en å mest mulig forutsetningsløst å forstå det som informantene beskriver, uten hypoteser eller teorier. Jeg valgte derfor å la den enkelte lærer fortelle fritt om sine vektlegginger uten å stille spørsmål, unntatt i noen tilfeller der

jeg bad om en mer utdypende forklaring. I faget norsk var to lærere involvert, i faget ”Pedagogikk og elevkunnskap” var tre lærere involvert, og i det praktisk estetiske emnet var tre lærere involvert. Dramalæreren i det praktisk estetiske emnet hadde også dramadelen i faget pedagogikk og elevkunnskap. Utsagn fra lærerne innen hvert fag/emne blir framstilt samlet i forhold til vektlegginger innen faget/emnet og sett i lys av vektlegginger i faget pedagogikk og elevkunnskap. Dermed er ingen navn brukt og det etiske prinsippet om å anonymisere (NESH 2009) er ivaretatt.

Hvert intervju varte 25- 45 minutter. Auditive opptak ble transkribert og analysert gjennom koding og kategorisering (Kvale & Brinkmann 2009). Intervjuene ble i et hermeneutisk perspektiv, fra data til teori og motsatt, først analysert for seg og deretter sammenlignet for å se hvordan vektleggingene støttet opp om hverandre og kunne inngå i studentenes mulige helhetlige forståelse.

For å sikre kvaliteten på arbeidet (Lincoln og Guba, 1985), fikk alle deltakerne i studien lese teksten for å sikre at de kjente seg igjen i beskrivelsene av de enkeltes faglige vektleggingene. Å få lese de samlede beskrivelsene kunne også bidra til en utvidet helhetsforståelse.

DATAFRAMSTILLING

Matematikklæreren fortalte at han vektla at studentene skulle lære seg å argumentere og resonnerer matematisk i forhold til den hverdagslige måten å resonnerer på. Han mente at når studentene blir ferdig utdannet, må de være i stand til å svare når elevene spør både hvorfor og hvordan knyttet til matematiske spørsmål. Matematikkdidaktikken hadde stor plass i undervisningen. I tillegg til enkeltstående didaktiske temaer ble viktige didaktiske momenter knyttet til matematiske temaer. Den didaktiske delen utgjorde dermed 30-35% av undervisningen.

I undervisningen ble for øvrig studentene ofte invitert til å reflektere over eget arbeid og andres arbeid, og studentene ble gjort kjent med vanlige misoppfatninger. Slike misoppfatninger ble gjort til gjenstand for drøfting av hvordan

studentene kunne få elever til å oppdage sine misoppfatninger slik at de overvant problemet. Han understreket behovet for en samtale/dialog slik at misoppfatningen skulle avsløres og tidlig avlæres, for eksempel ved å stille spørsmål til elevene om hvordan de hadde tenkt i et regnestykke.

Når han underviste om matematikkvansker, belyste han dette i et bredt perspektiv, at det likeså vel kunne være didaktikken som hadde skylda som forutsetninger hos eleven. Matematikklæreren knyttet også didaktikken til pedagogiske teorier om læring, og brukte pedagogiske forklaringer som læring som tilegnelse og læring som deltakelse, informativ og aktiv undervisning. Matematikklæreren framhevet også betydningen av å skape realistiske situasjoner i matematikkopplæringen og metodebruken. Han relaterte til grunnskoleelevenes alder, og framhevet betydningen av elevsamarbeid. Det ble også undervist om matematikkvansker. Tilknytningen til den pedagogikkfaglige læringen var tydelig. Den ene norsklæreren påpekte sin egen utvikling når det gjaldt å tenke sammenheng mellom det studentene opplevde i utdanningen og det de gjorde i praksis, og høgskolelæreren som rollemodell. I den sammenheng ble samarbeidet mellom lærerne innen fagseksjonen og det tverrfaglige samarbeidet framhevet. Det ble sagt at dette samarbeidet skapte kreativitet, og bidro positivt i egen utvikling som formidler. Læreren hadde selv vært utprøvende i forhold til metodebruk, og det ble vektlagt at studentene skulle prøve ut metodebruk i praksis.

Norsklæreren viste til et tverrfaglig prosjekt, ”Livet, døden og kjærligheten”, som for denne studentgruppa var utviklet i samarbeid med musikkfaget. I prosjektet skulle studentene erfare hvordan de nærmet seg ulike typer tekster, skrevne, musikk og bilder. Studenter hadde da kommer tilbake og fortalt at de i praksis hadde prøvd ut hele eller deler av dette med suksess. Læreren viste også til positiv respons på vektlegging av studentaktivitet i undervisningen og at undervisningen ikke var så forelesningspreget.

Begge norsklærerne framhevet sammenhengen

mellom teori og praksis, didaktiske utfordringer som studentene skulle utprøve i praksis og det å reflektere i etterkant. Den andre norsklæreren framhevet for øvrig dialogen med studentene og at undervisningen ble forsøkt mest mulig variert. Det ble vist til studentframlegginger og gruppedrøftinger og hvordan dette kunne løses når studentene fikk undervisning på nett. Betydningen av strukturert planlegging ble framhevet som grunnlag for studentenes ansvar for egne læreprosesser. Det ble påpekt at det var viktig å tydeliggjøre planen for framdrift, og å bruke praksiserfaringene for å lære av hverandre.

Denne andre norsklæreren framhevet for øvrig læringsklimaet, det å ufarliggjøre situasjonene ved å ta utgangspunkt i det positive og få felles opplevelser. Læreren påpekte for øvrig at det ble enklere å se hver enkelt elev når det var så pass små studentgrupper, og det ble muligheter for en tettere oppfølging av den enkelte studenten. Det ble imidlertid påpekt at gruppefølelsen opplevdes å bli noe svekket når undervisningen skjedde som videooverføring.

Drama inngikk i faget pedagogikk og elevkunnskap som støtte til de pedagogikkfaglige temaene kommunikasjon, gruppeprosesser, observasjon, klasseledelse og vurdering. Dramalærerens fortellinger om hva som ble vektlagt viste en tydelig sammenheng med og støtte for de pedagogiske teamene. Et eksempel er at dramalæreren ga studentene erfaring i å stå i en konflikt, få bryne seg litt og greie å komme ut av det til slutt. Målet var at studentene skulle lære i et lengre perspektiv, og bli tryggere på hverandre. Med utgangspunkt i Batesons teorier om kommunikasjon skulle studentene erfare at det trengs to parter for å få en konflikt og at det ikke eksisterer en maktfri dialog. Dette støttet svært godt opp om pedagogikkfaglige vektlegginger der den enkeltes ansvar for utfallet av kommunikasjonsforløp ble vektlagt. De fikk i drama faget gjennom statusleker erfare de statusskiller som kan eksistere i et klasserom. Dramalæreren påpekte også betydningen av at studentene fikk erfare å være uenige, og at de gjennom å reflektere over slike erfaringer kunne en bli tryggere på hverandre.

Et annet eksempel fra dramalæreren var fokus på de teaterfaglige begrepene tempo og rytme i sammenheng med teamet observasjon. Studentene skulle bli oppmerksom på kroppsspråket og finne "den nøytrale kroppen". De skulle observere et menneske, uten at dette mennesket merket det, og skulle se på kroppslig uttrykksform. Denne observasjonen skulle de berette for hverandre to og to, og partnerne skulle spille denne personen de var blitt fortalt om mens gruppa observerte. I neste runde fokuserte de på det emosjonelle livet bak det kroppslige uttrykket.

Dramalæreren påpekte at det å gjøre studentene oppmerksom på sitt eget kroppsspråk også grenset opp mot klasseledelse. Studentene er i starten av studiet gjerne usikre på hvilke signaler de sender ut. De måtte få trening i å sette sitt private liv utenfor. Dette støttet veldig opp mot det som var blitt sagt i pedagogikkfaget om at klasseledelse innebærer å innta en rolle. Det dreier seg ikke bare om å være seg selv. I pedagogikkfaget ble studentenes personlige utvikling fokusert i tilknytning til temaet yrkesetikk der også faget RLE inngikk. Tilknyttet temaet vurdering hadde studentene i dramaundervisningen statusleker der de skulle erfare at vi hele tiden vurderer, at klasserommet er hierarkisk og hvilken betydning det har at vi ser de enkeltes varierte styrker og svakheter.

I drama fikk de også mye erfaring med gruppe, ledelse og det å presentere noe, og mange gode refleksjonene i etterkant av slike erfaringer. Hvordan drama faget på denne måten støttet opp om den pedagogikkfaglige læringen, hadde sannsynligvis stor betydning for utviklingen av samarbeidsklimaet i denne studentgruppa. Studentgruppa greide å ta ansvar for gruppesamarbeidet, også i grupper der den ene var mer erfaren og den andre yngre og mindre erfaren. Temaene i det tverrfaglige studiet ble samlet rundt tre innfallsvinkler: lek i naturen, lek i gata og "performance". Det skulle være en frigjørende prosess for den enkelte der de skulle våge å stå i situasjonene. De kan snakke, tenke, diskutere og skrive, men skulle få erfaring i å gjøre. Helt konkrete metoder for innlæring ble

vektlagt. Studentene fikk for eksempel erfaring i å bruke kropp og stemme på en annen måte. Betydningen av at studentene ble utfordret, våget å kaste seg ut i det og opplevde betydningen av lekende læring ble framhevet av alle lærerne i det praktiske estetiske emnet.

Lærerne i det praktiske estetiske emnet påpekte at det var jo marginalt det en kunne oppnå med 15 studiepoeng., men det å erfare hvordan en gjennom estetiske tilnærminger kan innlede et prosjekt eller undervisningsopplegg for å skape engasjement, er jo verdifullt. Det kom likevel tydelig fram at de enkelte lærerne hadde ønsket å få en større tyngde på sitt fag, at det var så mye verdifullt som de mente studentene burde fått med seg, men som det ikke ble rom for. De framhevet likevel verdien av samarbeidet og hvordan det også hadde beriket dem metode-messig og utvidet deres forståelse for studentenes helhetlige læring.

I det praktiske, estetiske emnet lærte studentene begrepet anslag, et anslag som kan være litt uforutsigbart og trigger interessen og engasjementet. Studentene skulle erfare betydningen av at læreren er i samspill med elevene. De utøvende egenskapene ble vektlagt, metodebruk, for eksempel metoder for innlæring av sanger, at læreren i innlæringen var med som rollemodell med rytme, stemme og kropp. Det ble framhevet at dette samsvarte med verb som benyttes i kompetansemålene i Kunnskapsløftet, for eksempel å delta, improvisere, eksperimentere, framføre, presentere, lage, bearbeide, framstille m.m. Og det ble vist til at læreplanens faglige kompetansemål fordrer et mangfold av kommunikative og performative ferdigheter. Det ble vektlagt å få studentene til å tørre å leke og være åpne, danne et lekende læringsmiljø, og at de skulle føle seg trygge. De skulle erfare å bruke mange sanser, og det skulle også være en slags frigjørende prosess for den enkelte. Lærerne viste til at studentene opplevde det som veldig lærerikt å bli utfordret og kjent med hverandre i skapende prosesser.

Et opplegg som ble kalt "Asfaltens paradisi", gikk ut på at studentene gjennom kombinasjon av utforminger av paradisi, rytme og form,

kombinerte paradisiene, sangene og dansen i en løype. De hadde en framføring for publikum. Utgangspunkt i tradisjonsstoff gled over i et samfunnsperspektiv med uttrykksformer som rapp, hiphop, m.m. Dette ble gjennomført helt i starten av studiet, og virket litt ufarliggjørende. Plutselig ble de utøvere, og studentene hadde uttrykt at de aldri hadde trodd at de skulle fått til dette.

I tilknytning til temaet "performance" var et utgangspunkt "den blå timen". Studentene hadde en liten vandring ned til havet en morgenstund for å sense "den blå timen" og uttrykte sanseopplevelsene i bilder. De malte bilder i blått. For studentene gikk dette opplegget også litt over i temaet "Livet og døden og kjærligheten". Dikt de hadde laget i opplegget "Livet, døden og kjærligheten" ble fletter inn i denne performansen, og temaene gled dette litt over i hverandre. I sluttrapportene flettet de det også litt sammen. De praktiske, estetiske lærerne påpekte at tverrfagligheten gjorde at de gikk godt inn i hverandres fag, og at dette medførte noe mer deltakelse i undervisningstimer.

En av lærerne i det praktiske estetiske emnet framhevet eksamensformen som gikk på at studentene skrev rapport på sine erfaringer i undervisningsoppleggene. I den første rapporten skrev de bare om sine erfaringer og personlige refleksjoner. Videre fikk de punkter som de skulle forholde seg til i analysen, men de hadde også frihet til personlig utforming av rapporten. De underbygde med teori fra pensumlitteraturen i det tverrfaglige emnet og fra pedagogikk. Læreren framhevet at det ble fine rapporter med gode refleksjoner i et metaperspektiv. Studenter hadde uttrykt at de kom i situasjoner der de glemte seg selv. De husket hva det var å være i leken og husket barndommen. Som eksamensform laget studentene et undervisningsopplegg for grunnskoleelever med elevenes lærer som sensor. Det ga grunnlag for å vurdere helhetlig.

DRØFTING

Ulike fag har sine fagspesifikke vektlegginger, og det utvikles lett holdninger som har sitt grunnlag i mangelfull innsikt i hvilke vektleg-

ginger som helhetlig gjøres i de enkelte fagene. Pedagogikkfaget har opp gjennom årene ikke følt seg nok verdsatt av faglærere, og pedagogikkklærere har kritisert faglærere for å i for liten grad vektlegge didaktikk og pedagogikkfaglige sammenhenger.

Som Grimen (2008) viser til, er profesjonskunnskap bygd opp av mange forskjellige ulike elementer og kan derfor lett bli ganske teoretisk fragmentert. De enkelte fagenes vektlegging på didaktikk og pedagogisk forståelse gir imidlertid studentene praktisk forståelse for ivaretagelse av framtidig lærerrolle. Intervjuene med de lærerne som disse studentene hadde første studieår, viser hvorfor studentene opplevde så pass mye helhetlige sammenhenger i læring fram mot framtidig lærerrolle at de kunne verdsette et samlet lærerteam.

Læring for et praktisk læreryrke krever praktisk eksemplifisering, og målsetningen om bedre integrering av teori og praksis i utdanningen (KD) synes å utvikles i riktig retning. Som Grimen (2008) viser til, er sammenhengene i profesjonskunnskap praktiske synteser som utgjør meningsfulle deler i yrkesutøvelsen forstått som en praktisk helhet.

Samtidig er det studentene som med utgangspunkt i erfaringsgrunnlag (Witteck & Bratholm, 2013) selv aktivt må gå inn for å etablere sin egen helhetlige forståelse (Vygotsky, 2001). Helhetlig læringsmiljø har sannsynligvis også stor betydning for deres egen motivasjon og innsats.

Litteratur

Bakhtin, M.M.

(1981). *The dialogic imagination: four essays*. M. Holquist (red.), oversatt til engelsk av C. Emerson & M. Holquist.

Dahlin, Bo

(2001). The primacy of cognition – or of perception? A phenomenological critique of the theoretical bases of science education. *Science & Education* 10, 453–475.

Grimen, H.

(2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum, (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Habermas, J.

(1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hopfenbeck, T.N.

- (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Husserl, E.
(1997) *Fænomenologiens idé: fem forelesninger/Edmund Husserls*; på dansk ved P. F. Bundgård. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (KD)
(2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (1.-7. trinn)*.
- Kvale, S.
(1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S.
(2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G.
(1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- NESH (red.).
(2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- Rønnestad, M.H. & Skovholt, T.M.
(2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 3/2003: 5-44.
- Schön, D.
(1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Chicago: Jossey-Bass Publisher.
- Vygotsky, L.S.
(2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wells G.
(1999): *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of Education*. Cambridge: Cambridge University press.
- Wilhelmsen, L.S. og Manger, T.
(2011). *Effektiv læring. Råd til nye studenter*, 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wittek, L.
(2006). Om undervisning og læring. I: H. Strømsø, K. Hofgaard, Lycke & P. Lauvås, *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (s. 21-38). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wittek, L. & Bratholm, B.
(2014). *Læringsbaner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Elsa Løfsnæs

Kvilhaugveien 28

8700 Nesna

Tlf. 75057882 - 45406549

E-post: el@hinesna.no