

Forberedelse til å takle hverdagen?

- kontekstuell læring og studentaktive arbeidsformer som bidrag til utvikling av læreres relasjonelle og sosiale kompetanse.

Jenny Godøy



Masteroppgave i pedagogikk
Didaktikk og organisasjonslæring
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

05.06.09

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:**Forberedelse til å takle hverdagen?**

**- kontekstuell læring og studentaktive arbeidsformer som
bidrag til utvikling av læreres relasjonelle og sosiale
kompetanse**

AV:**GODØY, Jenny****SEMESTER:****Vår 2009****EKSAMEN:****Masteroppgave i pedagogikk (PED 4290)****Didaktikk og organisasjonslæring****STIKKORD:****Allmennlærerutdanning****Teori/praksis utfordringer****Relasjonell og sosial kompetanse**

Problemstilling

I norsk allmennlærerutdanning råder det et spenningsforhold mellom teori og praksis. Dette kommer blant annet frem i NOKUT sin evaluering av utdanningen gjennomført i 2006. Mangelen på opplæring forankret i både teoretisk- og praktisk teori ser ut til å gi konsekvenser for studentene i møtet med yrket. Det mye omtalte praksissjokket preger mange nyutdannede læreres yrkeshverdag.

Da pedagogikkfaget er viktig for en lærers grunnleggende ferdigheter i yrkessammenheng, har jeg valgt å se nærmere på mulige endringer som kan gjøres i dette faget for å bidra til en bedre overgang fra utdanning til yrke. I avhandlingen drøftes både innhold og undervisningsmetoder i pedagogikkfaget som kan bidra til å ”bygge bro” mellom teori og praksis.

Med dette utgangspunkt drøftes følgende problemstilling i avhandlingen:

Hvordan kan studentaktive arbeidsformer og kontekstuell læring i pedagogikkfaget bidra til å heve nyutdannede læreres relasjonelle og sosiale ferdigheter?

Metode/kilde

Data i avhandlingen er hentet inn gjennom både spørreskjema og halvstrukturert forskningsintervju med åpen tilnærming, jf Kvale (1997). Informantene er nyutdannede lærere som har jobbet som kontaktlærere på småskole- og mellomtrinnet i ca. 6 måneder. Spørsmålene retter seg mot følgende tre hovedområder:

- Den første tiden som lærer.
- Møtet mellom teori og praksis.
- Yrkesutfordringer og pedagogikkundervisning.

Litteraturomfang

Nyere teorier belyses på bakgrunn av om de kan bidra til utvikling av lærerstudenters relasjonelle og sosiale kompetanser. St.meld. nr. 11 (2008 - 2009) belyses gjennomgående i avhandlingen.

Hovedkonklusjon

Informantene opplever ikke pedagogikkfaget som noe sterkt bidrag for å mestre viktige sider ved yrkessituasjonen. Faget har ikke forberedt dem tilstrekkelig i forhold til relasjonelle og sosiale utfordringer. Derfor ser informantene et behov for å legge til rette for undervisningsformer som skaper nærhet til disse yrkesfunksjonene i utdanningen. I lys av data fra informantene diskuteres det i avhandlingen hvorvidt og hvordan slik undervisning bør gjennomføres for å oppnå en teori/praksis forankring, med fokus på bruk av studentaktive og kontekstuelle arbeidsformer.

Avhandlingens siste kapittel går inn på konkret organisering av undervisningen i henhold til oppgavens konklusjon. Litteratur i dette kapitlet er hentet fra fagfeltet psykodrama.

Forord

Etter endt allmennlærerutdanning startet jeg høsten 2006 som kontaktlærer i Oslo. Jeg, som mange andre med meg, opplevde det såkalte *praksissjokket* i møtet med arbeidshverdagen. Som nyutdannet følte jeg ikke at utdanningen hadde forberedt meg tilstrekkelig på yrkessituasjonen. De tankene jeg allerede hadde om mangler ved egen utdanning, ble forsterket gjennom at jeg så hva jeg egentlig hadde hatt behov for opplæring i. Det var alt ansvaret jeg hadde utenom undervisningen jeg ikke var forberedt på.

I sammenheng med min masterutdanning hadde jeg i 2008 praksis ved Politihøgskolen. Her møtte jeg et utdanningssystem med sterkt fokus på kontekstuell læring og studentaktive arbeidsformer, blant annet gjennom dramatisering og øving i klasserommet. Studentene ble forberedt på arbeidet som ventet dem ved å knytte opplæringen tett opp til praktisk utøvelse av politiyrket. Dette gav utdanningen en sterk profesjonsretting. Ved flere anledninger satt jeg igjen med tanken; ”Slike undervisningsmetoder burde også være mulig å gjennomføre i lærerutdanningen!” Egne erfaringer fra allmennlærerutdanningen tilsier at studentaktive arbeidsformer og kontekstuell læring sjeldent tas i bruk. Selv tror jeg slike arbeidsformer kan være et godt bidrag for å finne skjæringspunktet mellom teori og praksis i utdanningen, og bidra til en større mestingsopplevelse for nyutdannede lærere i møtet med yrket.

Møtet med politihøgskolen som profesjonsutdanningen, samt egne erfaringer fra både allmennlærerutdanningen og læreryrket, dannet bakgrunnen for valg av tema og problemstilling i denne avhandlingen. Våren 2008 skrev jeg en mindre avhandling som i noen grad brukes i deler av denne oppgaven. Arbeidet har vært engasjerende og bidratt til nye tanker om undervisning og læring i høyere utdanning.

Takk!

Nå er siste punktum er satt! I den forbindelse vil jeg rette en stor takk til alle dere velvillige og positive mennesker som har hjulpet meg fram til denne dagen.

Spesielt vil jeg takke min kjære veileder Karl Øyvind Jordell, for tydelige tilbakemeldinger, faglig støtte, utviklende samtaler og herlig sarkasme. Du er en fantastisk veileder og et godt menneske.

En stor takk til Lasse Hamre, min venn og overordnede i *K – kunnskap og kommunikasjon*. I din travle hverdag har du alltid tatt deg tid til å hjelpe meg i arbeidet med avhandlingen. Jeg ser fram til å møte nye utfordringer sammen med en dyktig fagperson som deg.

Takk til de nyutdannede lærerne som har stilt opp i intervju. Skoleverket trenger engasjerte lærere som dere.

Familie har betydd mye under denne skriveprosessen. En spesiell takk til min kjære pedagogmamma, som alltid vært parat for lengre telefonsamtaler. Du har bidratt med både emosjonell og faglig støtte, og er forbilledlig for meg på så mange områder.

Takk til alle mine kjære medstudenter! Til DOL-gjengen (med Sigmund Lieberg i spissen), for et faglig sterkt miljø som har bidratt til mye lærdom. Og til kantine-gjengen: Dere har gjort det svært lystbetont å oppholde seg på Helga Engs hus den siste tiden. Spesielt vil jeg takke Niri Talberg (studentenes egen hovedveileder) og Kjetil Hogstad for god hjelp. Innspurten ville vært mye tøffere uten dere.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine gode venner for mye moro og total avkobling utenom tiden tilbrakt på Blindern. En spesiell takk til Sara, Mari og Marthe for at dere ALLTID har åpnet døren for en sliten masterstudent. Dere er fantastiske!

Blindern, juni 2009

Jenny Godøy

Innhold

1.	INNLEDNING	1
1.2	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.3	PROBLEMSTILLINGER	2
1.4	AVHANDLINGENS OPPBYGNING	3
2.	LÆRERUTDANNINGEN UNDER LUPEN.....	6
2.1	LÆRERYRKET SOM PROFESJON VERSUS PEDAGOGIKK SOM FAG.....	7
2.2	TEORI – PRAKSIS PROBLEMATIKKEN.....	10
3.	UNDERVISNING OG LÆRING	13
3.1	Å LEGGE TIL RETTE FOR LÆRING	13
3.2	QVORTRUPS FIRE VIDENSNIVÅER	14
3.3	INDIVIDUELL UTVIKLING I LÆRERUTDANNINGEN	16
3.4	KONTEKSTUELL LÆRING I KLASSEROMMET.....	19
3.5	GRUPPEN SOM LÆRINGSARENA	22
3.6	STUDENTAKTIVE ARBEIDSFORMER OG KONTEKSTUELL LÆRING	25
4.	METODISKE BETRAKTNINGER	27
4.1	VALG AV METODE	27
4.2	UTVALG	28
4.3	UTFORMING AV INTERVJUGUIDE OG SPØRRESKJEMA.....	29
4.4	GJENNOMFØRING AV INTERVJU	31
4.5	TRANSKRIBERING OG TOLKNING AV DATA	32
4.6	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET	34
5.	PRESENTASJON AV DATA.....	37
5.1	KARAKTERISTIKK AV INFORMANTENE	37

5.2	RESULTATER I SPØRREUNDERSØKELSE OG INTERVJU	38
5.2.1	<i>Den første tiden som lærer</i>	38
5.2.2	<i>Møtet mellom teori og praksis i utdanningen</i>	40
5.2.3	<i>Yrkesutfordringer og pedagogikkundervisning</i>	42
5.2.4	<i>Generell kommentar til resultatet i spørreundersøkelsen</i>	52
6.	DRØFTING	53
6.1	FRA UTDANNING TIL YRKE	53
6.2	PEDAGOGIKKFAGETS BETYDNING I MØTET MED YRKET	54
6.2.1	<i>Relasjonelle og sosiale yrkesrelevante kompetanser</i>	54
6.2.2	<i>Praksissjokk og praktisk pedagogikkundervisning</i>	57
6.3	Å UTVIKLE RELASJONELLE OG SOSIALE FERDIGHETER	59
6.3.1	<i>Nye former for undervisning?</i>	60
6.3.2	<i>Undervisning uten fasitsvar</i>	61
6.3.3	<i>Et pedagogikkfag med nytteverdi</i>	62
6.3.4	<i>Hvorfor ikke kontekstuell læring?</i>	64
6.4	ET PARADIGMESKIFTE I NORSK LÆRERUTDANNING?	65
7.	ORGANISERING AV UNDERVISNING	68
7.1	PSYKODRAMA SOM METODE	68
7.2	PSYKODRAMA OG QVORTRUPS FIRE VIDENSnivåer	74
8.	KILDELISTE	79
	VEDLEGG	83
	VEDLEGG 1	83
	VEDLEGG 2.....	84
	VEDLEGG 3.....	86
	VEDLEGG 4.....	87

1. Innledning

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Som lærer i norsk grunnskole kreves det mange ulike kompetanser for å mestre yrkessituasjonen. Selv om hver av disse kompetansene er viktige i seg selv, er det summen av dem som danner en lærers identitet (St.meld. nr. 11 (2008 – 2009)).

Allmennlærerutdanningen har ansvar for den grunnleggende utviklingen av samtlige av disse kompetansene før studentene går ut i yrket.

Denne avhandlingen retter seg spesifikt mot pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen. Bakgrunnen for dette er egne erfaringer fra læreryrket, jf forordet. Det var ikke kompetansen i de ulike undervisningsfagene som førte til størst utfordringer, men heller situasjoner som oppstod i sosiale sammenhenger med brukerne av systemet.

I februar 2009 kom St.meld. nr. 11, hvor pedagogikkfaget ”Pedagogikk og elevkunnskap” presenteres. I planene for faget ønsker man å skape en bedre sammenheng mellom utdanning og profesjon. Tidligere inngikk sosial kompetanse i rammeplanens planens generelle del (Regjeringens nettside 12.04.09), men relasjonell kompetanse blir ikke definert som eget hovedmoment. I rammeplanens beskrivelse av pedagogikkfaget kan noen av målene settes i sammenheng med utviklingen av slik kompetanse, men disse står uten noen spesiell etikette. Det kan dermed se ut til at utdanningen nå ønsker et sterkere fokus på å utvikle studentenes relasjonelle og sosiale ferdigheter ved at dette nå står som et eget hovedmoment i Storingmeldingens plan for pedagogikkfaget.

En viktig presisering er likevel at også andre deler av allmennlærerutdanningen kan bidra til å forberede studentene på yrket de skal ut i, men i denne sammenligningen må/vil jeg avgrense meg til å kun se på pedagogikkfagets bidrag.

1.3 Problemstillinger

Foruten at studentaktive undervisningsformer fremtrer som viktige (St.meld. nr. 11 (2008-2009): 53), står det svært lite om hvordan undervisningen innefor dette området kan gjennomføres. Det kan man heller ikke forvente i en stortingsmelding, og fagplanene er ennå ikke på plass. I denne avhandlingen går jeg inn på hva slags undervisning som kan bidra til utvikling av relasjonell og sosial kompetanse i lærerutdanningen. Slik kompetanse krever forståelse, anerkjennelse og empati (Kinge 2009). Læringsteorier og undervisningsmetoder omtalt i denne avhandlingen retter seg derfor mot det å gjøre studentene i stand til å se ulike perspektiver brukerne av skolesystemet kan ha.

Et rom ser ulikt ut alt etter hvor du står. For å få oversikt over hele rommet må man derfor fysisk gå til de ulike hjørnene for å se alle de ulike perspektivene. Utviklingen av relasjonell og sosial kompetanse vil kanskje innebære en slik tankegang i planlegging av undervisningen. Slik kompetanse handler om å forstå den andres forutsetninger og perspektiver, og gjennom det legge til rette for samhandling og kommunikasjon. Slik jeg ser det, vil utviklingen av relasjonell og sosial kompetanse skje i takt med at man får innsikt i ulike perspektiver.

I avhandlingen går jeg nærmere inn på hvordan studentaktive arbeidsformer og kontekstuell læring kan brukes som et verktøy for å finne skjæringspunktet mellom teori og praksis i pedagogikkundervisningen. Dette fokuset er viktig, fordi jeg tror det kan bidra til økt mestring som nyutdannet lærer.

Med fokus på å skape større mestringsopplevelse i overgangen mellom utdanning og yrke er følgende hovedproblemstilling formulert:

Hvordan kan studentaktive arbeidsformer og kontekstuell læring i pedagogikkfaget bidra til å heve nyutdannede læreres relasjonelle og sosiale kompetanser?

Oppgaven vinkles mot disse to aspektene ved det å være lærer, og ikke utfordringer i forhold til fag og fagdidaktikk. Videre er det viktig å presisere at det er teoriundervisningen i pedagogikk som er fokusområde, og ikke praksis.

For å belyse denne problemstillingen er følgende underspørsmål formulert:

1. Hvilke læringsteorier kan begrunne viktigheten ved å bruke studentaktive og kontekstuelle arbeidsformer?
2. I hvilken utstrekning er gruppen en viktig læringsarena i denne sammenheng?
3. Ser nyutdannede lærere pedagogikkundervisningen som et bidrag for å fremme relasjonell og sosial kompetanse?
4. Mener nyutdannede at studentaktive og kontekstuelle arbeidsformer bør brukes, og i så fall på hvilke områder?
5. Hvordan kan undervisning konkret organiseres for å opparbeide relasjonell og sosial kompetanse gjennom pedagogikkundervisning?

1.4 Avhandlingens oppbygning

I avhandlingens andre kapittel tar jeg for meg aktuelle artikler, rapporter og meldinger fra den siste tidens debatt angående lærerutdanningen. Her går jeg inn på NOKUT sin evaluering av lærerutdanningen som ble gjennomført i 2006, med fokus på teori/praksisproblematikken. St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) ”Læreren. Rollen og utdanningen” brukes gjennomgående i hele oppgaven, men er et spesielt viktig litteraturtilfang i denne delen. Planene for det nye pedagogikkfaget er i den forbindelse av særlig interesse. I tillegg diskuteres noe av teori/praksis problematikken i lys av teori.

I kapittel 3 tar jeg for meg teori som kan settes i sammenheng med studentaktive arbeidsformer og kontekstuell læring. I denne delen legger jeg liten vekt på eldre teorier innenfor pedagogikkfaget, og søker heller et nyere litteraturtilfang som på mange måter kan være inspirert av disse, som for eksempel Gulbrandsen & Forslin. Jeg ønsker å se nye vinklinger på teoriene, som kan settes i direkte sammenheng med mine problemstillinger. Underproblemstilling 1 og 2 drøftes underveis og oppsummeres avslutningsvis i dette kapitlet.

Data i avhandlingen er hentet inn fra nyutdannede lærere som har arbeidet som kontaktlærere i ca. 6 måneder. Dette er gjort med både spørreskjema og intervju. Metodiske vurderinger redegjøres for i kapittel 4. Gjennom en fenomenologisk tilnærming søker jeg informasjon om informantenes erfaringer fra den første tiden som lærere, samt en forståelse av pedagogikkfagets bidrag i deres møte med yrkeslivet. Spørsmålene stilt dekker primært underproblemstilling 3 og 4. Funnene drøftes først i kapittel 6, hvor jeg ser nærmere på opplysninger fra informantene i lys av både teori og aktuelle problemstillinger.

I kapittel 6 belyses primært underproblemstilling 3 og 4, samt en allmenn drøfting av underproblemstilling 5. Drøftingen ender opp i en hovedkonklusjon, som belyser hovedproblemstillingen og avhandlingen i sin helhet.

Kapittel 7 kan sees som en utvidet del av mitt drøftingskapittel (kap. 6). Her går jeg inn på en mulig organisering av undervisningen (underproblemstilling 5) i henhold til teori og data fremstilt tidligere i avhandlingen. Å gå helt ned på organiseringsnivå er vel å regne som litt uvanlig i en mastergradsavhandling, men dette har vært et svært viktig anliggende for meg. Bakgrunnen for det er en subjektiv oppfatning om at mye av teori/praksis problemet kan skyldes mangel på kompetanse om hvordan slik undervisning kan gjennomføres i et klasserom.

I arbeidet med avhandlingen har jeg opplevd at det finnes lite litteratur på undervisningsmetodisk organisering i høyere utdanning. Selv har jeg gått inn i psykodramatisk litteratur for å hente inspirasjon. Dette er et fagområde som beskriver konkrete og varierte metoder som jeg tror kan bidra til å utvikle lærerstudenters relasjonelle og sosiale kompetanser. Organiseringen av undervisningen vil kunne by på utfordringer, spesielt med tanke på ressurser i utdanningen. Det er også viktig å presisere at psykodrama bare er ett eksempel på hvordan dette kan gjøres, og er ment som en inspirasjon for fremtiden i et ”hva kan vi gjøre”-perspektiv.

Begrepsavklaringer

Uttrykket *studentaktive arbeidsformer* brukes i denne avhandlingen om undervisningsmetoder som aktiverer studenten i læringsprosessen. Dette handler i utgangspunktet om kognitiv aktivering, men da jeg ser kroppslig aktivitet som et viktig verktøy for å sette i gang kognitive prosesser, brukes begrepet om undervisningsformer der

studentene er kroppslig aktive og lærer gjennom dette. Det brukes ikke for å omtale studenters aktivitet gjennom studieteknikk, som for eksempel ved å ta notater underveis i en forelesning, selv om begrepet i utgangspunktet også kan favne dette.

Kontekstuell læring ses på som læring som oppstår ved at yrkesrelevante praksiskontekster trekkes inn i undervisningssituasjonen. En slik læringsform kan belyse skjæringspunktet mellom teori og praksis. Begrepet kontekstuelle *arbeidsformer* brukes i noen sammenhenger for å beskrive undervisningsformer som kan føre til kontekstuell *læring*.

I avhandlingen brukes også begrepet *øvelse* noen steder. Det kan ses som en kombinasjon av studentaktive arbeidsformer og kontekstuell læring. Dette defineres som undervisning der man forsøker å trekke inn relevante praksiskontekster, samtidig som studenten er kroppslig aktiv gjennom å øve på å håndtere bestemte situasjoner.

Uttrykket *allmennlærerutdanningen* er ofte forenklet til *lærerutdanning*, men oppgavens problemstilling retter seg kun mot lærerstudenter og ikke førskolelærerstudenter.

2. Lærerutdanningen under lupen

Norsk lærerutdanning har fått mye oppmerksomhet den siste tiden, noe som blant annet henger sammen med de norske resultatene på den internasjonale elevundersøkelsen PISA. Her skårer de norske elevene under gjennomsnittet. Elevenes kompetanse i de grunnleggende ferdighetene som måles sees på som et resultat av blant annet lærernes kunnskap og kompetanse. Dermed fokuseres det på hvordan lærerutdanningen kan bidra til å bedre elevenes prestasjoner.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) gjennomførte i 2005 og 2006 en evaluering av allmennlærerutdanningen. Oppdraget ble gitt i 2004 fra det daværende Utdannings og forskningsdepartementet. Evalueringen omfattet alle de 20 institusjoner som tilbyr lærerutdanning i Norge (ibid). På grunn av den nylig igangsatte rammeplanen for 2003, var utdanningen i en stor omstillingsprosess under evalueringen. Alle institusjonene hadde noen studenter som fulgte den nye planen og noen som fulgte den gamle.

I evalueringen kommer det fram at kvaliteten på norsk allmennlærerutdanning er varierende. Dette henger selvfølgelig sammen med at forutsetningene for å drive utdanning er ulike fra institusjon til institusjon. Likevel finnes det noen punkter der man tydelig ser problemer som er felles for hele lærerutdanningen. Følgende sitat er hentet fra NOKUTs hovedrapport: ”Allmennlæreutdanningens ulike deler skal til sammen utgjøre en helhet som gir grunnlag for å utøve læreryrket på en profesjonell måte. Evalueringens hovedinntrykk er at integrering av praksis, fagstudium, fagdidaktisk- og pedagogisk teori er en stor utfordring for allmennlærerutdanningen” (NOKUT 2006: 4). Det pekes blant annet på en manglende sammenheng mellom teori og praksis. Disse to områdene beskrives som nærmest to atskilte kretsløp i utdanningen. Koblingen mellom teori og praksis betegnes som svært viktig for dannelsen av lærernes pedagogiske profesjonalitet, men evalueringen viser at den i liten grad er til stede (NOKUT 2006).

2.1 Læreryrket som profesjon versus pedagogikk som fag

Allmennlærerutdanningen er en utdanning som på mange måter befinner seg mellom ”to stoler”. Den kan plasseres i spenningsfeltet mellom å være akademisk og profesjonsrettet. Koblingen mellom teori og praksis er derfor en stor utfordring. Dette er et fenomen som gjelder på kryss av landegrensener, og ses på som en utfordring også i våre nærmeste naboland (Utdanningsforbundets nettsider 02.06.09).

Noe av kjernen av problematikken når det gjelder mangelen på kobling mellom teori og praksis i allmennlærerutdanningen, er å finne i motsetningen mellom læreryrket som profesjon og pedagogikk som fag. Mye av problemet bunner i et pedagogikkfag som først og fremst er utviklet ved universitetene. Utvikling og forskning innenfor faget har derfor i liten grad hatt læreryrket som fokus, til tross for at det er svært viktig for lærerutdanningen. Vi kan derfor se at pedagogikk som fag og læreryrket som profesjon blir sterke motsetninger, og at gapet i mellom dem blir vanskelig å overkomme (Haug 2008). Behovet for å nærme seg lærerens praksis i pedagogikkfaglig forskning melder seg derfor stadig sterkere. Dette har ført til at mange nye forskningsprosjekter nå ser nærmere på lærere og læreres praksis, som for eksempel *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving (KUPP)* og *Nyutdannede læreres mestring av yrket (NYMY)*. Det er også opprettet et program for perioden 2006 – 2010, *Program for praksisrettet FoU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning*, som blant annet skal bidra til å bedre sammenhengen mellom yrkesutdanning og yrkesutøving (St.meld. nr. 11 (2008 – 2009)). Dermed virker det som vi nå er inne i en tid med sterkt fokus på læreryrket som profesjon. Det er tydelig behov for å skape en forskningsbasert lærerutdanning med sterkere profesjonsfokus enn før.

Læreren, rollen og utdanningen

Behovet for et sterkere profesjonsfokus enn før finner vi også igjen i St.meld. nr. 11 som kom i februar 2009: ”Utdanningen må gi en best mulig innføring i alle sider ved lærerrollen, og legge et grunnlag for videre profesjonsutvikling i yrket” (St.meld. nr. 11 (2008 – 2009): 19). Til tross for det sterke fokuset på elevprestasjoner i ulike fag som kom med de norske PISA-resultatene i 2008, virker det som denne meldingen retter seg mer mot et

danningsperspektiv i skolen, spesielt i beskrivelsen av pedagogikkfaget. Det settes fokus på kunnskap om eleven også utenom det rent faglige, og dermed kommer danningperspektivutøvelsen av yrket tydeligere til syne. Det kan nærmest se ut til at vi går tilbake til den psykologiske modellen for utdanningen som fantes på 1950-tallet (Harbo 1973, jf 1980).

I meldingen presenteres et nytt og utvidet pedagogikkfag i lærerutdanningen som kalles ”Pedagogikk og elevkunnskap” (St.meld. nr. 11 (2008 – 2009)). Her kommer det fram at faget skal fylle følgende tre hovedfunksjoner:

1. Faget skal gi en faglig plattform
2. Faget skal gi en metodisk kompetanse
3. Faget skal gi kompetanse til å ivareta relasjonelle og sosiale forhold.

(St.meld. nr. 11 (2008 – 2009): 20)

Det kommer fremgår ingen tydelig beskrivelse av disse tre funksjonene og skillene mellom dem er uklare. Innholdet ikke spesifisert, noe som heller ikke skal inngå i en stortingsmelding. Et hovedtrekk som imidlertid kommer tydelig fram, er behovet for nærhet til praksis og forskning i pedagogikkfaget. Det uttrykkes at faget må knyttes tettere opp til yrkeslivet som studentene skal inn. Følgende sitat illustrerer dette: ”Faget skal fortsatt være det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanningen, men den praksisrettete opplæringen i faget skal styrkes.” (St.meld. nr. 11 (2008 – 2009): 20).

Den faglige plattformen tolkes til å være fagkunnskap som danner grunnlag for kritisk refleksjon og endring av egen praksis. Målet er at studentene skal bli aktive brukere av denne kompetansen i sin lærergjerning. Metodisk kompetanse beskrives som den mer instrumentelle delen av læreryrket, som tilpasset opplæring og ulike arbeidsmåter. (St.meld. nr. 11 (2008 – 2009)). Det fremgår ingen tydelig bestemmelse av hva relasjonell og sosial kompetanse er i meldingen. Selv tolker jeg det til å være ”alt det andre” som inngår i læreryrket *utenom* fag og fagdidaktikk, altså relasjoner til elever/foreldre/kollegaer, etikk, kommunikasjon, osv. Dette er et område som kanskje tidligere har blitt lite vektlagt i lærerutdanningen.

Som de tre hovedfunksjonene i det nye pedagogikkfaget illustrerer, trenger vi lærere med både kunnskap og kompetanser. *Kunnskap* betyr å ha innsikt i eller kjennskap til noe, og kan oppnås ved å lytte eller lese så vel som å gjøre. Ordet kommer *kompetanse* derimot, kommer av begrepet *å være kompetent*, noe som innebærer at man må ha ferdigheter til å gjøre noe. Utviklingen av kompetanse vil derfor lettere kunne oppstå om man får mulighet til å prøve ut egne ferdigheter gjennom handling. Satt i sammenheng med undervisningsmetodiske valg som gjøres i lærerutdanningen, ser vi at studentaktive undervisningsformer logisk sett vil kunne føre til større oppnåelse innenfor pedagogikkfagets hovedfunksjon 2 og 3.

Functional learning

På lærerutdanningskonferansen 2009 trakk Elaine Munthe (Universitetet i Stavanger) fram et svært sentralt poeng i forhold til læring på lærerutdanningen. Edvard Cell (1984) tar utgangspunkt i at det finnes to ulike læringsprosesser. ”Functional learning” er læring som bidrar til autonomi og berikelse. Det handler om å forstå *meningen* med det vi gjør. ”Dysfunctional learning” vil si at vi lærer å gjøre det som forventes av oss. Dette kan sees i sammenheng med kameleoneffekt i praksissammenheng (Handal & Lauvås 1999). Studenten opptrer som en kameleon, som tilpasser seg det øvingslærer og skolen forventer at de skal gjøre. Dermed får de ikke testet ut egne ideer til utøvelsen av yrket. En slik læringsform vil kunne hemme utviklingen av autonomi og læreridentitet.

Et komplekst samfunn som det vi lever i, krever autonome lærere som forstår intensjonene med handlingene de gjør og ikke bare gjør det som forventes. Dermed bør vi i utdanningssammenheng bruke undervisningsmetoder som gir studentene en ”functional learning”. Et pedagogikkfag som knytter seg tettere opp til utøvelsen av yrket, vil kunne føre til at studentene får et utvidet perspektiv på det de gjør i praksis. Studentaktive og kontekstuelle arbeidsformer kan være et godt verktøy for å utdanne lærere med autonomi og kompetanse, som tar bevisste valg ute i praksis.

2.2 Teori – praksis problematikken

En mer profesjonsrettet lærerutdanning der man fokuserer på selve utøvelsen av yrket, kan bidra til å minske gapet mellom teori og praksis. For å forstå bedre hva som skal til for å få til dette, kan det være hensiktsmessig å se nærmere på hva slags type kunnskap som kan føre til dette.

Praktisk kunnskap

Peter Jarvis (2004) viser til det han kaller for praktisk kunnskap. Han ser det som lite hensiktsmessig å skille kunnskap og ferdigheter fra hverandre, og definerer begrepet *praktisk kunnskap* som en kombinasjon av begge. Denne formen for kunnskap har minst seks dimensjoner, hvorav alle disse interagerer med hverandre som en integrert del av personen som utfører handlingen. De seks dimensjonene defineres som *innholdskunnskap, prosessuell kunnskap, hverdagskunnskap, holdninger og emosjoner, taus kunnskap og ferdigheter* (Jarvis 2004: 11). Den første av de seks, *innholdskunnskap*, er den teoretiske kunnskapen. I sammenheng med lærerutdanningen kan dette sammenlignes med teoriene studentene lærer i undervisningen på utdanningsinstitusjonen. Den andre kunnskapstypen Jarvis viser til er *prosessuell kunnskap*, altså kunnskap om *hvordan* man gjør noe. Metodikken i lærerutdanningen vil kunne kategoriseres under en slik kunnskapsform. Tredje kunnskapsform omtales som *hverdagskunnskap*. Dette er erfaringer fra tidligere som vi tar med oss inn i læringssituasjonen. I sammenheng med lærerutdanningen vil dette dreie seg om studentenes livserfaringer, erfaringer fra de over 12 000 timene de selv har sittet på skolebenken, erfaringer fra praksis, osv. Den fjerde kunnskapsformen har ikke fått et eget navn i Jarvis sin teori, men omhandler kunnskap om egne holdninger, følelser, hva man tror på og hvilke verdier man har. Det handler også om å komme i kontakt med og bli bevisst sine indre prosesser og tanker. Den femte kunnskapstypen er *den tause kunnskapen*. Dette er kunnskap som er så integrert i oss at den tas i bruk uten at det krever en bevisst tanke. Med tanke på lærerutdanningen er det mye av studentenes kunnskap som er taus kunnskap. Eksempler på dette er lærerrolle og læreridentitet, elevsyn, osv. Sjette og siste kunnskapstype er det Jarvis rett og slett kaller for *ferdigheter*, altså evnen til å gjøre noe (Jarvis 2004).

Praktisk kunnskap er et meget omfattende og komplekst begrep, og gjør at man må stille fundamentale spørsmål til forholdet mellom teori og praksis i utdanningen (Jarvis 2004). Det krever at vi setter ord og begreper på indre prosesser og tanker, som igjen må settes i sammenheng med teorier, handlinger og erfaringer. I lys av en slik teori ser vi at undervisningsformer der studentene ikke selv er kroppslig aktive, heller ikke vil føre til det som Jarvis kaller for praktisk kunnskap. En passiv mottaker av læringsteorier (innholdskunnskap) og metodikk (prosessuell kunnskap) i forelesningsform vil få problemer med å få de ulike kunnskapsformene til å interagere med hverandre i læringssituasjonen, fordi man ikke får mulighet til å jobbe med *alle* de seks dimensjonene. Slike forelesningssituasjoner vil vanskelig kunne favne kunnskapsform fire, fem og seks (kunnskap om holdninger og verdier, taus kunnskap og ferdigheter), da oppnåelse av disse vil forutsette at studentene er aktive gjennom handling, refleksjon og at de setter ord på egne tanker.

Like fullt er det viktig at studentene også jobber med innholdskunnskap og prosessuell kunnskap som en del av den praktiske kunnskapen. Å legge opp til undervisningsformer med innspill av både forelesning og studentaktive arbeidsformer vil derfor være et godt utgangspunkt for å kunne utvikle den praktiske kunnskapen til den enkelte student, med hensikt å favne alle Jarvis' seks dimensjoner (2004).

Med fokus på studentene

Jarvis viser til mulige syn på læreplaner i utdanningssammenheng, og ser i den forbindelse på Macfarlanes skille mellom holdninger i den tradisjonelle curriculum og den studentsentrerte curriculum (Jarvis 2004). Teorien systematiseres i tabellen under (fritt oversatt fra Jarvis 2004: 253).

	<i>Syn blant forsvarere av den tradisjonelle curriculum</i>	<i>Syn blant forsvarere av den studentsentrerte curriculum</i>
Studentens rolle	Passiv mottaker av ytre, formulerte prosesser.	Aktiv deltager i defineringsen av egne mål og behov
Undervisningsprosess	Hierarkisk, sentrert rundt ferdigheter og stadier i fremgangen	Holistisk, oppgavesentrert
Lærerens syn på studenten	En som er underlegen og "handikappet" (og derfor mindreverdige)	En likeverdig som ikke kan klandres for feilgrep
Innvirkning på studentens selvbylde	Relativt lite viktig, et biprodukt av fremgang i ferdigheter.	Hensiktsmessig forbedret
Studentens syn på lærer	"Eksperten som vil kurere meg"	"En venn som hjelper meg til å finne ut av ting"
Farer	Opprettholder avhengighet og mangel på selvtilit; overføring av ferdigheter til praksis i den virkelige verden er veldig tvilsomt.	Truer studenten og læreren med mangel på struktur og mangel på oppfatning av fremgang.

Tabell 2.1: Macfarlane 1978 (som gjengitt av Jarvis 2004)

Tabellen over viser til ytterpunktene i synet på læreplaner. Der er nok lite sannsynlig at det finnes lærere ved høyere utdanning som vil si seg enige i holdningene presentert som den tradisjonelle læreplanforståelsen. Samtidig blir Macfarlanes poeng svært tydelig ved å sette disse to ytterpunktene opp mot hverandre. Han sier at mangelen på en studentsentrert curriculumtilnærming i utdanningsammenheng vil kunne hemme læringen og den menneskelige utviklingen. Det er den studentsentrerte curriculumtradisjonen som gir størst læringsutbytte. Spørsmålet videre blir da: Hvorfor spiller ikke undervisningsmetodene i lærerutdanningen denne tradisjonen i større grad? En mulig årsak er at lærerutdannere gjennom studentaktive arbeidsformer føler at de mister mye av kontrollen i undervisningen, noe som kan gi en opplevelse av utrygghet. Slike arbeidsformer gir lærerutdannerne mindre kontroll i forkant av og underveis i undervisningene med tanke på sin egen rolle. De må fungere som en tilrettelegger og la studentene styre det som skjer i større grad. Det mange kanskje ikke tenker på i den sammenheng, er at slike undervisningsformer samtidig gir mer kontroll i form av å kunne måle studentenes læringsutbytte. Ved at studentene selv er aktive, vil utviklingen og læringseffekten i større grad være målbar for lærerutdanneren, og slik sett gi større kontroll. Dette forholdet mellom læring og undervisning handler om å overvinne det Lars Qvortrup (2004) kaller for de tre usannsynligheter. Under overskriften "Undervisning og læring" utdypes denne teorien.

3. Undervisning og læring

I dette kapittelet belyses læringsteorier som underbygger viktigheten av å bruke kontekstuelle og studentaktive arbeidsformer i lærerutdanningens pedagogikkfag, jf underproblemstilling 1 (punkt 1.2). I tillegg drøftes det hvorfor gruppen kan bidra til utviklingen av lærerstudentenes relasjonelle og sosiale kompetanser i henhold til underproblemstilling 2 (punkt 1.2).

3.1 Å legge til rette for læring

Begrepene undervisning og læring brukes ofte om hverandre, til tross for at de har et svært ulikt innhold. For selv om man har undervist noe, betyr ikke det at mottakeren har lært det. Undervisning handler i utgangspunktet om hva læreren gjør for å formidle det studenten skal lære. Altså setter det læreren og hans forberedelser i fokus (Bjørke 1996). Læring derimot, handler om forandringer i menneskets personlighetsliv, altså en endring eller utvikling inne i eleven eller studenten (Bø & Helle 2008). Likevel er det hensiktsmessig å se de to begrepene i en sammenheng med hverandre. Undervisning vil alltid ha til hensikt at læring skal oppstå. Derfor ønsker jeg å bevege meg bort fra en definisjon av undervisningsbegrepet der læreren står i fokus. Ved å definere begrepet som at undervisning er *å legge til rette for at læring skal oppstå*, ser vi at det er studentens læringsprosess som er det viktigste ved undervisningen. En slik definisjon av begrepet vil være hensiktsmessig å bruke innefor en studentsentrert curriculumtradisjon ved høyere utdanning.

Kunnskap lagres på ulike måter avhengig av den måten vi lærer på (Bjørke 1996:14). Filosofen og læreren Konfusius sier: ”Jeg hører og glemmer. Jeg ser og husker. Jeg gjør og forstår” (www.ordtak.no 10.02.09). Sitatet gir oss et viktig perspektiv på læring, og viser at en ren forelesningsform i undervisningssammenheng ikke er det beste for at læring skal oppstå. Utvikling av relasjonell og sosial kompetanse forutsetter at man *forstår* både egne og andres forutsetninger og emosjoner. Sett i lys av ordtaket vil derfor utviklingen på dette området kunne være avhengig av å lære gjennom *å gjøre*. At forelesninger likevel er den mest vanlige undervisningsformen i lærerutdanningssammenheng, har antagelig å gjøre med ressurser og økonomi. Det er klart dyrere å holde undervisning med grupper enn for store grupper i et auditorium. Likevel er det viktig å kommentere at de timene der man faktisk har undervisning i en liten klasse, bør prioriteres til undervisningsformer som aktiviserer

studentene. For gjennom undervisningsformer der studentene er aktive, handler, utfører konkrete oppgaver eller jobber med problemstillinger de finner interessante, vil de sannsynligvis danne seg en dypere forståelse for tematikken, og dermed lære mer (Bjørke 1996). I følge Gerd Bjørke ved Høgskolen i Oslo, er læring en individuell prosess som skjer best gjennom aktivitet (ibid). Hun er svært opptatt av å jobbe med problembasert læring som pedagogisk tilnærming og sier følgende: ”Det er gjennom handling, erfaring og gjentaking, øving, repetisjonar, vi kan bygge opp metodekompetanse, bygge opp dugleik. Studentar kan ikkje berre høyre *om*, lese *om*, snakke *om*, men dei må få oppgaver å arbeide med som er i tråd med dei oppgåvene dei blir stilt overfor seinare.” (Bjørke 1996:15). Som sitatet viser vil studentaktive og kontekstuelle arbeidsformer kunne føre til utvikling av ferdigheter og kompetanser, jf hovedfunksjon 2 og 3 i det nye pedagogikkfaget (St.meld. nr. 11 (2008 – 2009)).

3.2 Qvortrups fire vidensnivåer

Lars Qvortrup skriver i sin artikkel ”E-læring og vidensteknologier” om fire nivåer for læring. Dette er en teori som i utgangspunktet brukes for å se på hva slags nivå av læring man finner i møtet med e-læring. Her fungerer pc-en som et simulasjonsmedium (Qvortrup 2004). Det er en interessant teori som også gir mening om den settes i en sammenheng der man snakker generelt om læring. Teorien danner et tydelig bilde av at undervisning og læring kan foregå på ulike nivåer. Den får fram viktigheten av at læring er en sosial prosess som krever aktive deltagere. Siden vi ikke har et norsk ord som favner begrepet ”viden”, velger jeg å bruke det danske begrepet videre i oppgaven.

Qvortrup opererer med det han kaller for 4 vidensnivåer: *Faktuell viden, refleksiv/situativ viden, systemisk viden og metasystemisk viden* (Qvortrup 2004: 267). *Faktuell viden* oppstår på 1. ordens viden. Dette er en mekanisk tilnærming til læring, der stimuli – respons ligger til grunn for kognitiv utvikling. Først læres en ting, så en annen. På dette stadiet lærer man å bruke et ”instrument” i forhold til en situasjon. Å lære om kommunikasjonsteorier vil kunne være et eksempel på dette. For å komme opp på 2. eller 3. ordens viden, må individet være et deltagende subjekt i situasjonen som simuleres. *Refleksiv/Situativ viden* oppstår på 2. ordens viden ved at man går aktivt inn i en interaksjon med andre. Et eksempel på dette er å trene på kommunikasjon gjennom rollespill. En slik metode kan føre til at man ”kjenner på” hvordan

interaksjonen mellom rollene fungerer. *Systemisk viden* oppstår på 3. ordens viden. Her jobber man med system-iakttakelse, altså at man går ut av situasjonen og vurderer relasjonen mellom rollene utenfra. Ved å gjøre seg slike iakttakelser sett utenfra åpner man opp for simulert omlæring. For å oppnå systemisk viden om kommunikasjon, kan man gå ut av rollepillet og diskutere hvordan kommunikasjonen fungerte i øvelsen. *Metasystemisk viden*, eller 4. ordens viden, omhandler at man gjennom system-iakttakelse forstår at input kan ha ulike effekter alt etter situasjonen det brukes i. Dette kan også kalles for en kontekst-iakttakelse ved at man vurderer de kulturelle og organisatoriske betingelsene for vidensformene 1 – 3 (Qvortrup 2004).

Å iaktta det uiakttakelige

Ved å bruke denne teorien blir det svært tydelig at utbytte av opplæringen vil være avhengig av hvilket nivå man klarer å jobbe på. I Qvortrups artikkel ”Undervisning og læring” går han nærmere inn på hva som skal til for å erverve seg viden, og problematiserer i den forbindelse forholdet mellom undervisning og læring (2004:114). Han ser på disse to begrepene som to ulike aktiviteter, der begge er grunnleggende elementer for å oppnå viden. Undervisning omtales som kommunikasjon, og er ikke noe som nødvendigvis fører til læring. I undervisning vil det alltid være elementer som avgjør om den fungerer eller ikke. Qvortrup kaller dette for de tre usannsynligheter. For det første er det usannsynlig at det som blir undervist også blir registrert av de det blir sagt til. For det andre er det usannsynlig at tilhørere forstår det som blir undervist, selv om de hører det. For det tredje er det usannsynlig at tilhørere skal tilslutte seg underviserens forståelse av det som blir undervist (Qvortrup 2004: 119 – 121). Disse usannsynlighetene gjør det vanskelig for den som underviser å iaktta om læring oppstår, man kan ikke vite sikkert om elev/student lærer noe.

God undervisning er derfor undervisning der man har mulighet til å overvinne denne barrieren i forhold til iakttakelse, altså det Qvortrup kaller for undervisning med signifikant nærvær. En forelesningsform under 1. ordens viden gir lite rom for å iaktta det uiakttakelig i undervisningen (Qvortrup 2004: 53). Studentene er passive og det er derfor vanskelig å vite om noen av de 3 usannsynlighetene spiller inn. Ved undervisning under 2. og 3. ordens viden, vil læreren ha større mulighet for å vurdere oppnåelse av undervisningen. Dette er forbeholdt at man kan overvære det som skjer. Om man overvinner iakttakelsesbarrieren, åpner man også for å kunne vurdere om læring oppstår. Læring er, i følge Qvortrup, en form

for systemforandring der man kan måle utviklingen i et ”før” og ”etter” perspektiv (Qvortrup 2004:123). Det bygger på de forutsetningene som allerede finnes i studenten og må komme innenfra. Ved å problematisere forholdet mellom undervisning og læring, kommer poenget med å tenke undervisning i forhold de fire vidensordenene tydelig fram.

For å sikre at læring oppstår vil det være viktig å drive opplæring i allmennlæreutdanningen på et nivå tilsvarende 2. og 3. orden viden. Undervisning på disse nivåene vil kunne gi lærerutdannerne bedre kontroll over utviklingen studentene får og gi mulighet for tilbakemelding på de handlinger som blir utført. Siden 2. og 3. ordens viden krever aktivitet fra deltagerens side, kan det også ses på som å knytte teori og praksis nærmere sammen, ved at studentene utvikler sin lærerkompetanse gjennom utprøving.

I lys av Qvortrups læringsteorier kommer viktigheten ved å bruke kontekstuelle og studentaktive arbeidsformer tydelig til syne (jf underproblemstilling 1, punkt 1.2.).

3.3 Individuell utvikling i lærerutdanningen

Arild Gulbrandsen og Jan Forslin innleder sin bok “Helhetlig læring” (1997) med å sette fokus på viktigheten av å bryte ned grensene mellom utdanning, da spesielt profesjonsutdanninger, og omverdenen. Dette er et fokus som også kommer sterkt til syne i NOKUT sin evaluering av allmennlærerutdanningen (2006) og St.meld. nr. 11 (2008 – 2009). Teori/praksis problematikken er et kjent problem innenfor denne utdanningen, noe som trolig henger sammen med at utøvelsen av yrket i sterkt grad baseres på det som kaller taus kunnskap, jf Jarvis (2004). Det er vanskelig å sette ord på akkurat hva yrket innebærer av utfordringer, og dermed også hva slags kunnskap og kompetanser som trengs for god yrkesutøvelse. Personlige trekk og egenskaper vil spille en stor rolle, noe som gjør at hver enkelt lærer må finne sin egen rolle gjennom øvelse til eller i yrket. Dette danner noe av kjernen i alle profesjoner. Det er noen som utfører dette yrket, og det er gjennom disse noen at yrket får sin identitet. I siste ledd vil det dermed dreie seg om enkeltpersoner, individer, som er medlemmer av det profesjonelle fellesskapet (Gulbrandsen & Forslin 1997). I et slikt perspektiv må lærerutdanningen som profesjonsutdanning nødvendigvis speile dette behovet for utvikling av individet. Dermed vil det være relevant å legge opp til læringsformer og

undervisningsmetoder i lærerutdanningen som gir hver enkelt student mulighet til å erfare på egenhånd, og dermed ”dannes” til yrket.

Utvikling av profesjonell kompetanse

Pär Nygren baserer sin bok ”Handlingskompetanse” (2004) på forskningsprosjektet ”I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav”. Her ser han først og fremst på den profesjonelle personenes tilblivelse innefor helse- og sosialområdet, men generaliserer dette til også å gjelde andre yrker der relasjonen mellom yrkesutøverne og brukerne av tjenesten står i fokus (Nygren 2004). Dermed er dette relevant for lærere, der relasjonen til elever og foreldre er en viktig del av yrket.

Utviklingen av den profesjonelle personen er en prosess som pågår i både utdannings- og yrkessammenheng. Her viser Nygren (2004) blant annet til at det nå settes et større fokus på studentenes personlige kompetanser i mange profesjonsutdanninger. Dette er en utfordring for mange lærere ved disse utdanningene. Problemet synes å være en oppfatning om at det å jobbe med utvikling av personlig kompetanse vil ta fokus og tid fra utvikling av profesjonell kompetanse (ibid). Følgende spørsmål reises dermed: Hvor langt man skal gå for å utvikle studentene på et personlig plan (Nygren 2004: 85)?

Gjennom denne debatten skapes et skille mellom person og profesjon, der dette blir sett på som to forskjellige deler av utdanningen. I følge Nygren er dette et kunstig skille, som hemmer utviklingen av de profesjonelle fagene (2004). Person og profesjon må sees i sammenheng med hverandre, fordi alle profesjonelle kompetanser er personlig utformede kompetanser. Skillet mellom person og profesjon gjelder ikke i den praktiske virkelighet. I et forsøk på å forene personlig kompetanse og profesjonell kompetanse lanserer Nygren et alternativt begrep: *Profesjonelle personlighetsregulerende ferdigheter* (Nygren 2004: 86). Begrepet tydeliggjør Nygrens poeng om at et menneskes personlige kompetanse er en integrert del av den profesjonelle kompetanse og ikke kan behandles som to ulike områder i utdanningssammenheng. Utviklingen av profesjonell kompetanse innenfor læreryrket er *avhengig* av utvikling av personlig kompetanse (jf Nygren 2004).

Likevel er det viktig å skille ut den personlige kompetansen som noe man bør jobbe spesifikt med innenfor utviklingen av den profesjonelle kompetansen. Nygrens teori baserer seg på et situert læringsperspektiv, der læring og resultatene av læring forankres i den sosiale,

kollektive og kulturelle konteksten den foregår i (Nygren 2004: 5). Dette omhandler altså å trekke yrkesrelevante kontekster inn i læringssituasjonen. Et slikt syn på læring vil føre til et sterkt fokus på praksisfelleskapet i utviklingen av profesjonell kompetanse. For å kunne utvikle en profesjonell kompetanse som er i tråd med Nygrens definisjon av begrepet, altså der personlig kompetanse inngår som en integrert del, er det viktig å også sette fokus på de indre psykologiske prosessene som foregår i individet (Nygren 2004). Gjennom å se på læring som en veksling mellom individets indre psykologiske prosesser og ytre sosiale prosesser, vil man kunne overskride det han kaller et kunstig skille mellom profesjonelle og personlige kompetanser. Slike kompetanser kan sies å være dobbeltsituert, da de både situeres gjennom indre psykologiske prosesser og ytre sosiokulturelle prosesser (Nygren 2004). Siden personlig kompetanse innebærer en utvikling på det indre psykologiske plan, vil studentaktive arbeidsformer trolig være viktig.

Peter Jarvis trekker fram verdien av praksis i utdanningen. Han viser til at det i Storbritannia har vært en gjeninnføring av en ren praksismodell i lærerutdanningen, altså at studentene er ute i praksis det meste av utdanningen. Erfaringene med dette har stor sett vært positive. Likevel reiser han flere kritiske spørsmål til å kun lære i praksis fremfor i klasserommet. Blant annet peker han på følgende: "(...) if there is only apprenticeship then every new practitioner needs to reinvent every aspect of the wheel, which might be an even greater waste of time than learning some aspects of practice in the classroom first" (Jarvis 2004: 284). I følge Jarvis kan altså kunnskapen om praksis også læres i en klasseromssituasjon. Det kan til og med være det mest hensiktsmessige for å forberede studentene på yrket før møtet med praksis, i et forsøk på å unngå en situasjon der man kaster bort tiden på å "gjenoppfinne hjulet".

Det vil ikke være mulig å få oversikt over alle aspekter ved yrkesutøvingen av læreryrket gjennom utdanningen. Likevel vil man kunne komme et lite stykke på veg ved å simulere virkeligheten i klasserommet, gjennom kontekstuelle og studentaktive arbeidsformer. Selv har jeg opplevd at kampen om tiden er viktig som nyutdannet lærer. Øving på konkrete utfordringer og situasjoner man kan komme til å møte i yrkessammenheng vil dermed også kunne være viktig for å "spare" tid senere.

Praksis i lærerutdanningen vil alltid være et viktig bidrag for å forberede studentene på fremtidig yrkesutøvelse. Likevel er praksis begrenset til noen få uker i året uker i året, og mest sannsynlig ikke nok for å skape et helhetlig bilde av det å være lærer. Dermed er det

viktig å sette fokus på undervisningen som foregår på lærerutdanningsinstitusjonene og reise spørsmålet: Hvordan kan vi i større grad simulere virkeligheten i utdanningen, slik at studentene ikke selv må ”finne opp hjulet” i mange av situasjonene de møter i senere yrkesutøvelse?

NOKUT peker på følgende i sin evaluering:

”Valg av undervisningsformer kan ses fra ulike perspektiver og ut fra ulike behov. Det kan ses ut fra et høgskolepedagogisk perspektiv og svare mot krav til høgskolemessighet. Det kan også ses ut fra et skole- lærerprofesjonsperspektiv og svare mot krav til forbilledlighet og ha form av eksemplarisk læring. Denne dialektikken i valget av metode er lite problematisert i allmennlærerutdanningen” (NOKUT 2006: 63)

Å jobbe med en sterkere teori/praksisforankring vil kunne bidra til større mestring for nyutdannede lærere i overgangen fra utdanning til yrke. Hvilke undervisningsmetoder som tas i bruk for å få til dette, er derfor en svært relevant og ikke minst viktig diskusjon.

3.4 Kontekstuell læring i klasserommet

”Undersøkingar innan kognitiv psykologi viser at evna til å hente fram att kunnskap når vi har bruk for den er avhengig av i kva grad den er integrert med det vi har lært tidlegare, og kor godt den gjennom bruk og repetisjonar er organisert i minnet. Lærer vi i tilsvarende situasjonar som vi skal bruke kunnskapen i seinare, lagrar vi samtidig stikkord, ”knaggar” eller bilde som oppstår. Dette stimulerer framhenting av den kunnskapen vi treng.” (Bjørke 1996: 31)

Som sitatet viser, trenger vi å nærme oss virkeligheten gjennom opplæringen for å danne oss ”knagger” som gjør det lettere å kunne hente kunnskapen fram igjen på et senere tidspunkt. Vi husker mer av abstrakt kunnskap når vi henter den fram igjen i situasjoner som tilsvarer den vi lærte i. Å stimulere til intellektuelle utfordringer i form av teoretisk kunnskap, er viktig i enhver utdanningssammenheng. Likevel bør teorikunnskap settes i sammenheng med handling, slik at man også danner seg en situasjonsforståelse (Bjørke 1996). Dette går under et situert læringsperspektiv (jf Lave & Wenger 1991), og er i denne avhandlingen definert som kontekstuell læring. Fokuset er forholdet mellom læring og den sosiale situasjonen

læringen oppstår i (Lave & Wenger 1991:14). Teorien forteller oss at en gruppe mennesker som har en felles lidenskap eller bekymring for noe de gjør, lærer å gjøre det ved jevnlig å omgås andre i praksisfellesskapet (Lave & Wenger 1991).

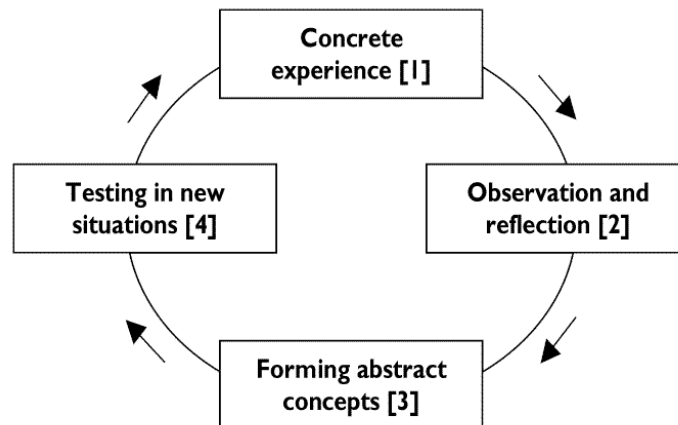
Virkeligheten vil alltid være den beste konteksten, noe som dermed gjør at praksisen studentene får i allmennlærerutdanningen svært verdifull. Et viktig ”men” i den sammenheng er at praksis er dyrt for lærerutdanningsinstitusjonene og begrenset til noen uker. Derfor vil det være hensiktsmessig å åpne for en bredere definisjon av begrepet *situert læring*, som noe vi også kan oppnå i klasseromsundervisningen ved utdanningsinstitusjoner. Dette kan gjøres ved å trene på konkrete oppgaver og utfordringer ved yrket. Å bruke det situerte læringsperspektivet på en slik måte vil være i tråd med arbeid under Qvortrups 2. ordens viden (2004). Undervisningen kan sees på som et tidlig stadium av det Lave & Wenger omtaler som den legitime perifere deltagelsen (1991). Studenten skal sammen med andre studenter og lærerutdannere lære om yrket de skal ut i. Dette kan ses som starten på dannelsen av den enkeltes læreridentitet.

Å legge an et situert læringsperspektiv i utdanningen vil kunne føre til utfordringer for lærerutdannerne. De bør ha kompetanse innen praksisområdet, kanskje også aller helst ha vært en del av det praksisfellesskapet som studentene skal ut i. Mer konkret så vil det være hensiktsmessig om lærerutdannerne har arbeidet som lærer i den norske skole i den senere tid for å kunne trekke viktige kontekster inn i undervisningen. Man kan stille spørsmålsteget ved om det faktisk er slik i allmennlærerutdanningen, noe også NOKUT gjør i sin evaluering (2006). Forskning på læreres praksis vil kunne være et sterkt bidrag for de lærerutdannerne som ikke sitter på denne kompetansen. Det vil kunne danne et tydeligere bilde av hvilke yrkesrelevante kontekster som bør trekkes inn i undervisningen. I tillegg kan en løsning på overnevnte problem også være å la studentens egne erfaringer danne undervisningens kontekstuelle ramme, og gjennom dette oppnå situert læring (jf Lave & Wenger 1991)

Erfaringsbasert læring

Å legge opp til undervisning som tar utgangspunkt i erfaring vil kunne være hensiktsmessig i en profesjonsutdanning som lærerutdanningen. Amerikaneren David Kolb kom i 1984 med følgende definisjon på hva erfaringsbasert læring er: ”...en prosess hvor kunnskapen blir skapt på basis av omforming av erfaring” (som gjengitt i Gulbrandsen & Forslin 1997: 166).

Denne læringsprosessen har altså til hensikt å skape kunnskap fremfor å overføre eller reprodusere den. Ved å ta utgangspunkt i erfaringer og reflektere rundt disse, kan man tilegne seg ny kunnskap gjennom å lære av sine egne erfaringer og utvikle nye former for praksis. Kolbs erfarings sirkel illustrerer hvordan erfaring kan integreres og bli en viktig ressurs i læringsprosessen.



Modell 3.1: Kolbs modell som gjengitt av Brooks-Harris & Stock Ward 1999: 9

For at denne teorien skal fungere i en undervisningssammenheng, er det viktig å gjøre lærings sirkelen så ”tett” som mulig. Med det menes at tidsrommet mellom arbeidet med de ulike delene i sirkelen bør være kort. Om det for eksempel går for lang tid mellom fase 1 og fase 2, vil erfaringen bli vanskelig å reflektere rundt. I lærerstudiet er det ca et halvt år mellom hver praksisperiode. Hvis dette er de eneste erfaringene studentene skal reflektere rundt i undervisningssituasjonen, vil tidsrommet mellom da erfaringen ble gjort og refleksjonen rundt den etter hvert kunne føre til lite læringsutbytte. Derfor er det viktig å ”skape” kontekstuelle lærings situasjoner klasseromsundervisningen, også i de lengre periodene mellom praksisene. Gjennom å simulere virkeligheten i klasserommet kan studenten få konkrete erfaringer å jobbe ut fra (jf fase 1). Det er dette som danner utgangspunktet for Kolbs teori; uten erfaringer, ingen erfaringsbasert læring. Slike situasjoner kan simuleres på ulike måter, noe jeg kommer nærmere inn på senere i oppgaven.

Både Lave & Wengers situerte læringsteori (1991) og Kolbs erfaringsbaserte læring (som gjengitt av Brooks-Harris & Stock Ward 1999) argumenterer for viktigheten ved å drive kontekstuell læring, jf underproblemstilling 1 (punkt 1.2).

3.5 Gruppen som læringsarena

I Snefrid Tislevoll sin artikkel ”Mot et utvidet og mer mangfoldig profesjonsbegrep i allmennlærerutdanningen” (1997) trekkes viktigheten av en samarbeidskultur i lærerutdanningen fram. Hun er selv lærer i pedagogikk og har i dette arbeidet valgt å fokusere på å gi studentene oppgaver og legge opp til diskusjoner som fører til utvikling både på det personlige og det samfunnsmessige plan. Slike oppgaver kan sette i gang gode og aktuelle samtaler i gruppen (ibid).

Otto Granberg (2006) har studert arbeidslivspedagogikk og jobber som forsker. Under tittelen ”Arbeidslag och kollektivt lärande” diskuterer han hva en gruppe (eller et arbeidslag) er, og hvordan de kan bruke sin kollektive kompetanse. Artikkelen er først og fremst skrevet med tanke på hvordan man kan løse ulike problemstillinger ute i arbeidslivet, og da spesielt i det svenske forsvaret. Likevel er det svært relevant å se hans grunnidéer om bruken av grupper i forhold til studentaktive arbeidsformer på allmennlærerutdanningen.

Teamtenkning

Gruppen kan være en ressurs for læring, spesielt i prosesser der man ønsker å fremme refleksivitet. Studentene ved lærerutdanningen har ulik bakgrunn og ulike erfaringer. Noen har jobbet som lærere, andre har opplevd utfordrende situasjoner i praksis. Uansett vil det være viktig å se på medlemmene i en gruppe som individer som kan bidra til andres utvikling. Ved å utveksle tanker og erfaringer i interaksjon med andre, kan man oppnå en emosjonell forankring i det som læres (Gulbrandsen & Forslin 1997). Deltageren vil ha ulike bidrag til arbeidet, og stimulere hverandre gjennom samtale og handling. I et godt gruppesamarbeid skaper deltagerne positiv synergi, og så kalt *teamtenkning*. Det bygges opp relasjoner og samarbeid i gruppen som fører til at gruppen til sammen får til mer enn de ville gjort alene. Man skaper merverdi ved at $1 + 1$ ikke blir 2, men 3 eller 5 (Granberg 2006: 184). For at positiv synergi skal oppstå kreves det at deltagerne er trygge på gruppen og på hverandre, slik at miljøet oppfattes som støttende (Gulbrandsen & Forslin 1997). Dette er en forutsetning for at deltagerne skal tørre å dele erfaringer. Lavt angstnivå vil kunne være læringsfremmende, i motsetning til høyt angstnivå som kan være læringshemmende. Som tilrettelegger for læring i grupper er det derfor viktig å være oppmerksom på at arbeid i grupper også kan ha en negativ synergi. Om gruppen ikke fungerer, kan dette medføre stor

frustrasjon, og i verste fall konflikter, som igjen kan hemme læringsutbyttet. En mulig årsak til en slik utvikling kan for eksempel være at gruppen er for homogen eller lukket (ibid). Det kan da utvikles irrasjonelle tendenser som manifesteres i gruppen. En slik utvikling i kalles for *gruppetenkning* og kan føre til at viktige diskusjoner og kritiske vurderinger utelates (Granberg 2006: 185). Organiseringen og metodene som brukes i grupper må derfor føre til dialog og kritisk refleksjon med den hensikt å skape *teamentenkning*. Gruppen som læringsarena vil derfor kunne være viktig i utdanningssammenheng (jf underproblemstilling 2, punkt 1.2), da man gjennom samhandling med andre kan oppnå en merverdi. Dette er forutsatt at gruppen har en *teamentknings* mentalitet.

Indre og ytre språk gjennom interaksjon i gruppen

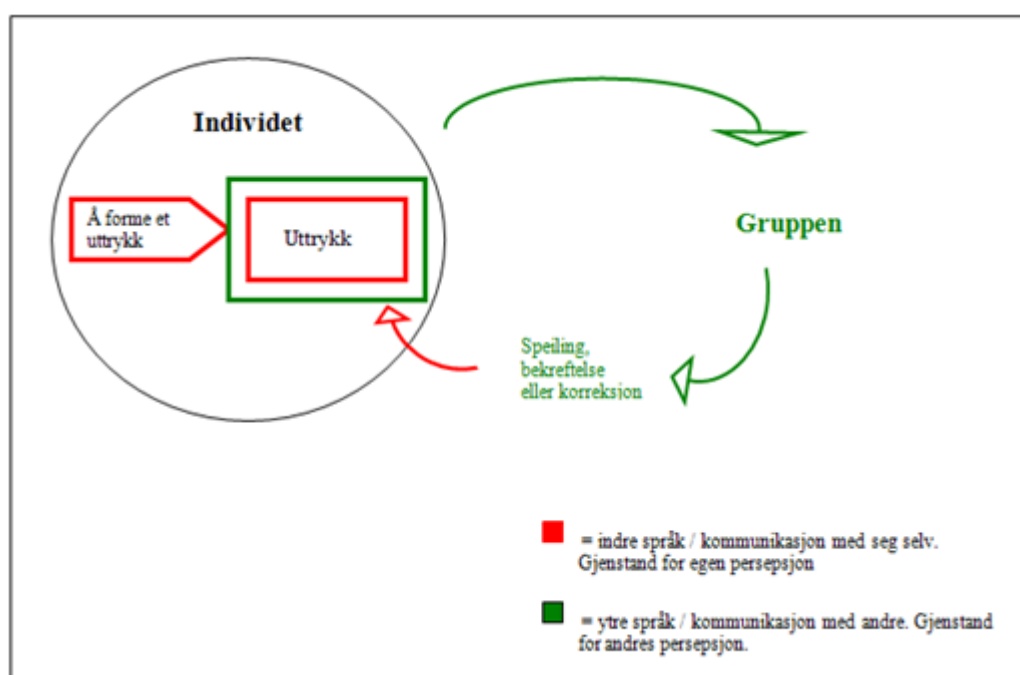
For å bedre forstå hvorfor undervisningsmetoder der dialog og refleksjon er så viktig for utvikling og dannelse til læreryrket, er det hensiktsmessig å se nærmere på en teori om kommunikasjon. Gulbrandsen & Forslin (1997) opererer med et skille mellom et ytre og indre språk, en teori som ser ut til å være inspirert av Lev Vygotskys teorier. Ytre språk kan forenklet sagt forklare som uttrykk individet produserer som kan persiperes av andre i gruppen, mens indre språk er de indre prosessene som kun kan persiperes av en selv. Ytre språk kan uttrykkes både i verbal form, men også gjennom kroppsspråk, tegninger, bevegelse, osv. Dette ytre språket oppfattes så av andre og blir gjenstand for speiling, bekreftelse eller korreksjon. Dette kategoriseres som kommunikasjon med andre (Gulbrandsen & Forslin 1997). Satt i sammenheng med Granbergs teori om arbeid i gruppen, er det denne kommunikasjonen som kommer til syne gjennom dialog og refleksjon i interaksjon med gruppen. De ytre uttrykkene er både de man kommer med selv og de som kommer fra andre medlemmer.

Det indre språket eller kommunikasjonen med seg selv, vil kunne oppstå i tre deler av kommunikasjonen i gruppen. I første omgang vil det være en del av de indre prosessene som skjer på veien til uttrykket og det ytre språket. Du kommuniserer med deg selv ved å forme et ytre uttrykk. Tankene og følelsene som dukker opp vil hele tiden kunne være til gjenstand for egen persepsjon, og kan føre til større klarhet i forhold til problemstillinger som ”slumrer” i deg (Gulbrandsen & Forslin 1997).

For det andre vil du kommunisere med deg selv i det øyeblikket du uttrykker noe (Gulbrandsen og Forslin, 1997). Ved å uttrykke noe i verbal eller nonverbal form, kan du selv vurdere hvordan dette uttrykket kommer fram. Et eksempel er at vi ofte kan få en aha-opplevelse i det øyeblikket vi sier noe høyt. Man kan få en følelse av at ”Dette hørt dumt ut...” eller ”Der traff jeg jammen spikeren på hodet!”.

Den tredje delen av kommunikasjonen som fører til kommunikasjon med deg selv, vil være at gruppen eller omgivelsene kommer med respons på dine uttrykk. Speiling, bekreftelse eller korreksjon vil være gjenstand for individets egen persepsjon. Det du da tar inn av informasjon vil så bli gjenstand for kommunikasjon med deg selv og bidra til å forme et nytt uttrykk (Gulbrandsen & Forslin 1997).

Samlet handler denne teorien om at det å ”legge ut” noe utenfor seg selv, få respons, for så å ta det inn igjen, fører til både ytre og indre kommunikasjon (Gulbrandsen og Forslin 1997).



Modell 3.2: Modellen er utarbeidet på grunnlag av Gulbrandsen og Forslin, 1997. Rød farge indikerer indre språk og kommunikasjon med deg selv, mens grønn farge viser ytre språk og kommunikasjon med andre. Legg merke til at det rundt begrepet ”uttrykk” er både rød og grønn ramme, da dette fører til både indre- og ytre språk.

Som modellen illustrerer, vil man ved å kommunisere med andre også kommunisere med seg selv. I undervisning der studentene ikke trenger å delta, som for eksempel en forelesning i stor gruppe, vil mye av det indre språket og kommunikasjonene med seg selv kunne bli borte. Noen studenter vil være aktive, men mange vil antakelig bli passive tilhørere. Dermed mister de først og fremst det indre språket man kunne fått gjennom å uttrykke seg og ved å få respons fra andre gruppemedlemmer. Mange vil nok heller ikke reflektere rundt det forelesningen handler om, fordi de ikke trenger å forholde seg til temaet gjennom å forme et uttrykk. Ved kun å undervise ved hjelp av forelesning står studenten i fare for å miste alle de tre prosessene som fører til indre språk.

Indre psykologiske prosesser er, i følge Nygren (2004), viktig for å utvikle praktisk kompetanse. Indre språk og kommunikasjon med seg selv vil logisk sett føre til dette. Mangel på kommunikasjon med seg selv i læringsprosessen vil derfor kunne hemme utviklingen av praktisk kunnskap. Undervisning som legger til rette for kommunikasjon i grupper vil kunne være viktig for å utdanne yrkesutøvere med profesjonell kompetanse der denne kunnskapsformen er integrert.

3.6 Studentaktive arbeidsformer og kontekstuell læring

Oppsummering av drøfting rundt underproblemstilling 1

Hvilke læringsteorier kan begrunne viktigheten av å bruke studentaktive og kontekstuelle arbeidsformer? Utviklingen av relasjonell og sosial kompetanse vil lettere kunne oppstå i læringssituasjoner der studentene er aktive, da kompetanse er et begrep som innebærer evne til å handle. Læringsteorier som betoner at studentene er aktive deltagere i undervisningen vil dermed være sentrale for utviklingen av slik kompetanse (jf Qvortrup 2004 og Bjørke 1996). Et overordnet mål vil være å utvikle individets personlige kompetanse som en del av den profesjonelle (jf Nygren 2004). Læringsteorier med fokus på prosesser som aktiviserer og utvikler individet på det indre plan (jf Gulbrandsen & Forsli 1997) vil dermed også være viktige i denne sammenheng

NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen peker på en mangel på kobling mellom teori og praksis. Undervisningen bør derfor i sterkere grad trekke inn yrkesrelevante kontekster, for å skape en forståelse for situasjoner man kan møte i yrket. Det kan gjøres gjennom generelle kontekster hentet fra lærere ute i arbeid, jf et situert læringsperspektiv (Lave & Wenger 1991). Undervisningen kan også ta utgangspunkt i studentenes egne

erfaringer, jf Kolbs erfaringsbaserte læringsteori. Slike kontekstualiserte læringsformer vil kunne være viktige for å kunne se sammenhenger mellom teori og praksis, og bidra til utvikling av relasjonell og sosial kompetanse.

Oppsummering av drøfting rundt underproblemstilling 2

I hvilken utstrekning er så gruppen en viktig læringsarena? I lys av litteratur som er referert i dette kapittelet, ser vi at gruppen som læringsarena kan være et viktig verktøy, forutsatt at det skapes positiv synergi og merverdi (jf Granberg 2006). Utvikling av personlig kompetanse, noe relasjonell og sosial kompetanse kan sies å være, krever igangsetting av indre psykologiske prosesser (jf Nygren 2004). Arbeid i grupper setter i gang slike prosesser gjennom både kommunikasjon med seg selv og andre. Samtaler, refleksjon, diskusjon kan bidra til både indre og ytre språk (jf Gulbrandsen & Forslin 1997). Gruppen er derfor viktig for å utdanne lærere som mestrer relasjonelle og sosiale utfordringer.

4. Metodiske betraktninger

Tematikken for denne oppgaven, som nevnt innledningsvis, ble dannet på bakgrunn av egne erfaringer fra utdanning og yrke. Satt i sammenheng med utdanningssystemet jeg fikk innblikk i på Politihøgskolen, dukket det opp mange tanker om undervisningsformer som kunne bidra til å styrke pedagogikkfaget ved allmennlærerutdanningen. Før jeg kunne sette i gang med innhenting av data var det viktig å få en dypere forståelse av temaet, jf Kvaales 1. stadium av intervjuundersøkelsen (1997). Derfor leste jeg NOKUTs hovedrapport fra evalueringen av allmennlærerutdanningen i Norge (2006). I tillegg var det relevant å se på utredningen som kom fra Nasjonalt råd for lærerutdanningen (2008), som der et utvalg representanter kommer med anbefalinger for det nye pedagogikkfaget. Utredningen dannet mye av grunnlaget for St.meld. nr. 11 som kom i februar 2009.

4.1 Valg av metode

For å komme frem til hvilken metode som var hensiktsmessig å bruke, stilte jeg meg selv spørsmålet: Hva slag type informasjon trenger jeg for belyse min problemstilling? Da jeg i sterk grad ønsket å belyse informantenes bakenforliggende tanker og erfaringer, ble det naturlig å gjennomføre halvstrukturerte forskningsintervju, med en åpen tilnærming (jf Kvale 1997). I slike intervjuer fokuserer man på informantens opplevelser rundt et gitt emne og fortolker disse for å kunne forstå informantens livsverden (Kvale (1984) som gjengitt i Kruuse 2007). Gjennom spørsmål søker forskere en kognitiv klargjøring av fortellingene som kommer. Dette gir en studie av informanten i tråd med fenomenologisk filosofi. Innen denne tradisjonen legges det vekt på å åpne opp for personens livserfaringer ved å få fram presise beskrivelser av disse (Kvale 1997). At opplysningene gir kjennskap til bakgrunnssammenhenger er noe av styrken ved å gjennomføre intervju, som igjen vil gi et bedre fokus på det som undersøkes (Marshall & Rossman (1995) som gjengitt i Kruuse 2007). En intervjusituasjon som søker en slik deskriptiv forståelse av ulike sammenhenger ville sannsynligvis gi den informasjonen som var nødvendig for oppgaven. Dermed falt valget på denne metoden.

Grunnet behovet for at informantene skulle reflektere i dybden, fant jeg det som hensiktsmessig at de også hadde tenkt på tematikken i forkant av intervjuet. Derfor utformet jeg et kort spørreskjema som ble sendt ut og besvart før intervjuene fant sted. Det virket tilsynelatende til at bruken av spørreskjema følte som en trygghet for informantene, ved at spørsmålene som ble stilt i skjemaet lot dem forberede seg på intervjusituasjonen. De kunne tematisk sett danne seg et bilde av hva intervjuet kom til å handle om.

Da spørreskjemaet kun ble sendt ut til seks informanter, kan resultatene ikke regnes som representative. Likevel gir de et kvantitativt perspektiv på hva informantene tenker undervisningen i pedagogikkfaget. Svarene som ble avgitt i spørreskjemaet dannet grunnlaget for intervjusituasjonen, men med fokus på hvorfor de hadde svart som de hadde svart. I tillegg ble dette en måte å teste validitet og reliabilitet på. Dersom noen av informantene hadde svart en ting i spørreskjemaet og en annen i intervjuet, ville dette kunne oppdages allerede underveis i intervjuet. Spørreskjemaet kunne med fordel vært sendt ut til flere nyutdannede lærere, for å kunne gi resultatene større tyngde. Dette ble ikke gjort grunnet oppgavens omfang og begrenset med tid.

4.2 Utvalg

Siden jeg ønsket å fokusere på hvordan pedagogikkfaget i lærerutdanningen fungerer med tanke på overgangen fra utdanning til yrke, tok jeg kontakt med Høgskolen i Oslo for å skaffe informanter. Her snakket jeg med koordinator på et veiledningskurs for nyutdannede lærere. Dette er et åpent tilbud for alle nyutdannede i Oslo og omegn det første året de er ute i arbeid. Der møtes grupper på ca. 10 nyutdannede lærere og 2 lærerutdannere for å jobbe med utfordringer de møter i yrkeshverdagen, gjennom samtale, diskusjon og refleksjon. Jeg fikk møte tre av gruppene for å skaffe informanter

I forkant hadde jeg bestemt fire kriterier for informantene. De måtte:

- Ha jobbet som lærer i kun 6 – 7 måneder etter endt utdanning
- Være unge (i 20-årene)
- Ikke ha barn
- Være uten annen utdanning som kunne være relevant for læreryrket.

Bakgrunnen for disse kriteriene var å i størst mulig grad kunne måle lærerutdanningens pedagogikkundervisning bidrag til møtet med yrkessituasjonen. Tanken var at både alder, erfaring med barn og relevant utdanning ville kunne virke påvirke håndteringen av læreryrket i positiv forstand, og at det dermed ville bli vanskelig å undersøke betydningen av pedagogikkundervisningen som tilbys. Derimot ble det ikke lagt inn noe kriterium om å ikke ha relevant yrkeserfaring før eller underveis i utdanningen. Dette er også noe som vil kunne spille inn på hvordan informantene mestret yrkessituasjonen. Da det er relativt vanlig å ha yrkesrelevant jobb i tillegg til lærerstudier, fryktet jeg at et slikt kriterium ville skape et problem med å skaffe nok informanter. I analysen forsøker jeg derfor å heller sortere ut dataene som omhandler yrkeserfaring fra før eller underveis i lærerutdanningen.

I møtet med veiledningsgruppen informerte jeg kort om oppgaven innledningsvis. Det ble også opplyst om at jeg ønsket å ha begge kjønn representert i utvalget. Da det på disse gruppene kun deltok to menn, ble det en overvekt av kvinner (fire av seks). Informantene meldte seg frivillig etter presentasjon av tematikk for intervju. På første gruppe var kun to studenter til stede, hvorav en meldte seg. Andre gruppe var seks studenter til stede, hvorav fire meldte seg. Og siste gruppe var seks studenter til stede, hvorav tre meldte seg. En betraktning i den forbindelse er at informantene som meldte seg kanskje også er har vært misfornøyd med den opplæringen de har fått i pedagogikkfaget, altså de som hadde noe på hjertet. Dermed kan det også være at de som var fornøyd ikke ønsket å delta, da de kanskje ikke følte de hadde noe å bidra med? Av de åtte informantene, falt to bort før intervjuene fant sted grunnet tidspress på jobben.

4.3 Utforming av intervjuguide og spørreskjema

Spørsmålene i spørreskjemaet ble i hovedsak basert på informasjon fra StudData prosjektet (Høgskolen i Oslo sine nettsider 06.01.09). Ved gjennomgang av ulike spørreskjemaer fant jeg spørsmål som omhandlet mye av det jeg ønsket å undersøke, men her med fokus på studentenes erfaringer fra og syn på hele lærerutdanningen. Selv ønsket jeg kun å hente inn informasjon om pedagogikkfaget. Skjemaene ble likevel en viktig inspirasjon med tanke på hvilke områder som burde dekkes.

Spørsmålene under punkt 2 er utformet dels basert på spørreskjema hentet fra forskningsprosjektet "Det første året som lærer" (Jordell 1982) og dels på egne erfaringer fra møtet med læreryrket som nyutdannet. Eksempelene som fremheves i spørreskjema, er yrkesutfordringer som kan sees i sammenheng med det nye pedagogikkfaget i St.meld. nr. 11 (2008 – 2009), og da spesielt utviklingen av relasjonell og sosial kompetanse. Utfordringene som trekkes frem er et lite utvalg på åtte, og det finnes nok svært mange andre områder som oppleves vanskelig i overgangen fra utdanning til yrke. Hensikten var å velge ut områder som tradisjonelt sett ikke fokuseres så mye på i lærerutdanningen, og få informasjon om hvordan de nyutdannede opplever møtet med disse utfordringene i yrkessammenheng.

Under utformingen av spørsmål til både spørreskjema og intervju valgte jeg å fokusere på utfordringer mange nyutdannede nå møter i yrkessammenheng. Hensikten var å avdekke mangler ved utdanningen gjennom å se på hvilke områder som var vanskelige. I ettertid ser jeg at et fokus på hva de mestrer kunne gitt meg informasjon om hva som fungerer i pedagogikkundervisningen. Gjennom å se på dette kunne jeg muligens også fått flere perspektiver på hva som ikke fungerer. I en utvidet undersøkelse ville dette vært en viktig del av forskningen.

Intervjuguiden ble utformet som et halvstrukturert forskningsintervju (Kvale 1997) der også mulige oppfølnings spørsmål ble lagt inn. Spørsmålene ble delt inn i følgende grupperinger og rekkefølge:

- Den første tiden som lærer.
- Møtet mellom teori og praksis.
- Yrkesutfordringer og pedagogikkundervisning.

Guiden åpner med tematikk som er overordnet og åpen, for så å ende på å reflektere rundt mer spesifikke utfordringer informantene kan ha møtt i yrkessammenheng. Dette ble gjort for å skape en god dynamikk i samtalen og motivere intervjupersonen innledningsvis til å fortelle om erfaringer og følelser (jf Kvale 1997). Da jeg gjennom spørsmålene ønsket å få en forståelse av informantenes tanker, erfaringer og følelser rundt temaet, ble det i hovedsak stilt erfarings-/atferdsspørsmål, holdnings-/verdispørsmål og følelsspørsmål (Kruuse 2007: 152).

Ideelt sett burde prøveintervju blitt gjennomført, men dette ble ikke gjort p.g.a. tidspress. Derfor var jeg innstilt på at de første intervjuene kunne fungere som testintervju om jeg opplevde noen svakheter. Da disse fungerte bra, ble ingen store endringer foretatt.

4.4 Gjennomføring av intervju

I intervjuene hadde jeg et sterkt fokus på hvordan pedagogikkfaget har bidratt til en god arbeidssituasjon i overgangen fra utdanning til yrke. Mange av spørsmålene omhandlet derfor forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningens pedagogikkundervisning, en utfordring som også har fått mye oppmerksomhet i NOKUTs evaluering av utdanningen. Gjennom spørsmålene forsøkte jeg å kartlegge informantenes tanker og behov, og oppmuntret dem til å komme med egne ideer til hvordan man kunne knyttet teori og praksis sammen i pedagogikkundervisningen. En slik vinkling vil kunne plasseres under det Kruuse (2007:144) kaller for det fokuserte intervju.

Informantene ble bedt om å si noe om bestemte problemstillinger, men beskrive de fra ulike vinklinger. Som intervjuer var det viktig å ikke miste tråden, men hele tiden "holde" informanten innenfor valgt tematikk. Grovt skissert handlet spørsmålene om to overordnede temaer: Hvordan synes informantene at pedagogikkundervisninger var i utdanningen og hvordan burde den ha vært? Sistnevnte var av spesiell interesse, da det synes å være lite fokus på dette i eksisterende litteratur.

Intervjuene ble foretatt på informantenes arbeidsplass, noe jeg opplevde var en trygghet for dem. Opptaker ble benyttet under samtlige intervju, slik at jeg i større grad kunne ha oppmerksomhet på informanten og dermed holde en god dynamikk i samtalen (jf Kvale 1997). Det var også en hensikt å kunne gå tilbake for å lytte igjen ved behov. For å sikre mot tap av informasjon ved eventuelle tekniske problemer, ble det tatt korte stikkordsnotater på det som ble sagt underveis.

Intervjuene ble gjennomført med intervjuguiden som utgangspunkt, der hovedspørsmålene var skissert. Etter behov kom jeg med naturlige oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt, primært for å søke svar på hvorfor de tenkte som de gjorde. Ved bruk av halvstrukturert forskningsintervju er noe av intensjonen å åpne for å gjøre noen endringer underveis (Kvale

1997). Slike endringer ble gjort med tanke på rekkefølge på spørsmålene, da informantene noen ganger selv hadde kommet inn på temaene på tidligere tidspunkt. I slike tilfeller ble spørsmålene kuttet ut. Som intervjuer forsøkte jeg å skape en god samtale ved å ”vandre sammen med” informantene, jf Kvaless reise-metafor (2004). På ”reisen” ønsket jeg å søke ny informasjon, og få innsyn i den enkeltes opplevelser og erfaringer.

Samtlige intervjuer ble fra mitt ståsted opplevd som samtaler mellom to likeverdige. Dette tror jeg henger sammen med at jeg selv har opplevd den situasjonen de selv står i som nyutdannede lærere, samt at vi har samme utdanningsbakgrunn. Inngående kunnskap om emnet som skal undersøkes er en viktig del av intervjuerens kvalifikasjoner (Kvale 1997). Ved at jeg hadde samme bakgrunn som informantene, opplevde jeg at vi snakket samme ”språk”. Med det menes en lik forståelse av fagbegrepene som dukket opp underveis, noe som igjen førte til en god dialog.

Utfordringen ved at vi hadde lik erfaringsbakgrunn var å ikke stille for ledende spørsmål, noe jeg forsøkte å evaluere underveis. Ledende spørsmålsstilling handler ikke bare om formulering og ordbruk, men også om stemmeleie, kroppsspråk og annen nonverbal kommunikasjon (Kvale 1997). Siden jeg opplever å ha et sterkt engasjement i forhold til tematikken i oppgave, innså jeg tidlig at dette var noe jeg burde være observant på min rolle som intervjuer. Etter de to første intervjuene lå svarene så tett opp til mine egne personlige erfaringer, at jeg tenkte nøye gjennom hvordan jeg fremstod i samtalene. Dette er også noe jeg har forsøkt å legge merke til ved gjennomlytting av opptakene, men kommet frem til at jeg ikke har opptrådt på en slik måte at jeg har ledet informantene.

Da det ikke ble innhentet sensitive personopplysninger i disse intervjuene, er det heller ikke meldt inn til NSD. Avgjørelsen om det ble tatt etter telefonsamtale med representant hos NSD 5. januar, 2009.

4.5 Transkribering og tolkning av data

Opptakene fra intervjuene, eller rådata som det også kan kalles, ble transkribert for å gjøre dem bedre egnet for analyse. Slike opptak er det Kvale kaller en dekontekstualisert versjon av intervjuet, da den mangler visse aspekter ved intervjusituasjonene - både ansiktsuttrykk,

kroppsspråk og omgivelser er utelatt (2004). Derfor forsøkte jeg å transkribere disse intervjuene så kort tid etter gjennomføring som mulig, for å huske hvordan personene opptrådte og stemningen i rommet var.

Hvert intervju varte i ca. 25 – 35 minutter, og er ikke transkribert i ordrett form. Dette ble ikke sett på som nødvendig da jeg var ute etter å få et mer generelt inntrykk av intervjupersonens synspunkter, jf Kvales valg av transkriberingsform (1997). Dermed var det under transkriberingen svært viktig å kanalisere ut hva som var hovedessensen i svarene som ble gitt, og gjengi dette med de samme sentrale begrepene som ble brukt av informanten selv. Underveis gjorde jeg i tillegg fortløpende notater på sitater som kunne brukes i presentasjon av data, og noterte ned hvor i intervjuene disse var. Sitatene som brukes i datapresentasjonen er derfor forsøkt gjengitt så ordrett som mulig.

Informantene ble allerede under transkriberingen anonymisert, av hensyn til deres personvern (Kvale 1997). Dette er i tråd med forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora, punkt B 13 (2003). De ble nummerert med L (for lærer) og et tall mellom 1 og 6. For lettere å kunne sammenligne svarene de ulike informantene hadde avgitt, ble disse satt sammen spørsmål for spørsmål. Hvert spørsmål ble da sett på som en meningsenhet (Kvale 1997). Deretter søkte jeg informantenes sentrale tema i hvert enkelt svar og førte dette inn i egen kolonne. Dette dannes så utgangspunktet for datapresentasjonen i kapittel 5, der hovedfunn og avvik fra disse fremstilles. Funnene danner grunnlaget for diskusjon av informantenes svar sett i lys av oppgavens tematikk og problemstilling. Denne drøftingen fremstilles i kapittel 6, hvor dataene sees i lys av utvalgt teori. En slik analysemetode kalles for meningsfortetning, hvor hensikten er å fortette de uttrykte meningene i dataene (Kvale 1997) for tydeligere å kunne se sentrale elementer som kommer frem. En slik empirisk, fenomenologisk metode er et godt verktøy for å analysere lange intervjutekster (Kvale 1997).

Ved gjennomlesning av datapresentasjon så jeg at en nummerering av informantene førte til en uoversiktlig fremstilling. Dermed falt det seg naturlig å heller bruke fiktive navn. Under intervjuene fikk jeg en svært sterk følelse av hvilken grad av mestring de ulike informantene følte i yrkessammenheng, til tross for at dette ikke ble sagt eksplisitt. Min vurdering var at dette også preget svarene som ble avgitt. For å tydeliggjøre sammenhengen mellom følelse av mestring og avgitt svar, har jeg latt de fiktive navnene gjenspeile nettopp dette. Jeg

foretok en skjønnsmessig vurdering og kategoriserte informantene i tre grupper ut ifra hvilken opplevelse av mestring de uttrykte fra det første halvåret som yrkesuttøvende lærer:

1. Høy mestringsopplevelse
2. Middels mestringsopplevelse
3. Lav mestringsopplevelse

Informantene under gruppe 1 ble gitt navn på A. Kategori 2 ble gitt navn på M, mens kategori 3 ble gitt navn på T. Ved å gjøre dette ble det også lettere å analysere dataene på tvers, da sammenheng mellom opplevd mestring og syn på lærerutdanningens pedagogikkundervisning fremstod tydeligere. Det er en viktig presisering at vurderingen av informantene er gjort på et skjønnsmessig grunnlag, og er ikke gjort på bakgrunn av koding og analyse. Det er et forsøk på å gjengi noe av inntrykket jeg satt med som intervjuer, men som ikke nødvendigvis kommer frem i datapresentasjonen.

4.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningsfunnenes konsistens (Kvale 1997: 164). Kan funnene i datainnsamlingen sees på som sikre? Ved å hente inn data gjennom et halvstrukturert forskningsintervju, kan intervjuerens personlige holdninger, meninger, osv., være med på å lede informanten i en spesiell retning. Dette kan igjen føre til svak reliabilitet. I intervjuene gjennomført i forbindelse med denne oppgaven, stilte jeg som intervjuer med et engasjement for bruk av studentaktive arbeidsformer i lærerutdanningen. Dette dannet også grunnlaget for utforming av både spørreundersøkelse og intervjuguide. I ettertid ser jeg at mine tanker på feltet gjorde at jeg tok utgangspunkt i at også mine informanter var enig i dette. Slik sett er reliabiliteten svekket til en viss grad. På bakgrunn av denne konklusjonen foretok jeg en ringerunde til samtlige av mine informanter for å spørre om de selv tenkte at studentaktive arbeidsformer i utdanningen ville være et bidrag for å lette overgangen fra utdanning til yrke. På dette svarte samtlige ja.

Validitet

”Måler du det du tror du måler?” (Kvale 1997: 166) Dette er et essensielt spørsmål for å kunne vurdere om man har trukket slutninger på korrekte premisser, og at de dermed er valide (Kvale 1997). Slike vurderinger bør finne sted under hele forskningsprosessen. I forskningsintervju, som gjennomført i denne oppgaven, søker man ikke kvantifiserbar kunnskap. Fokuset ligger i større grad på at kunnskapsutsagnene skal være forsvarlige (ibid). Metoden gir ingen garanti for sannhet, noe som dermed stiller andre krav til kvalitative forskningsintervju sammenlignet med kvantitative undersøkelser. I intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med denne oppgaven, er de fire kriteriene for utvalg av informanter en viktig del av valideringsprosessen. Ved å intervju nyutdannede lærere uten barn, som var unge og som ikke hadde annen relevant utdanning, kan funnene lettere relateres til allmennlærerutdanningen. Funnene kan derfor sees som en følge av utdanningen og bidrag til den enkelte lærer, med fokus på pedagogikkfaget. Likevel er det viktig å presisere at utøvelsen av læreryrket på mange måter handler om personlighet og evner som utvikles utenfor utdanningen. I tillegg har også noen av informantene noe yrkeserfaring fra før eller underveis i utdanningen som vil kunne være et bidrag til å mestre yrkessituasjonen. Ved bevisst å spisse spørsmålene i både spørreundersøkelse og intervju, mener jeg likevel at svarene som er avgitt speiler erfaringer og syn den enkelte har på pedagogikkundervisningen i utdanningen.

Generaliserbarhet

Dataene i denne oppgaven hviler på informantenes personlige erfaringer. De forteller noe om hvordan ting er i deres yrkeshverdag, og gir dermed forventinger mer enn forutsigelser for fremtiden, jf Kvales naturalistiske generalisering (1997). Disse erfaringene og refleksjonene var kanskje stilltiende kunnskap, som gjennom intervjuene er uttrykt i eksplisitt form. Generaliserbarheten kommer ikke til syne som *sånn det er*, men heller som *sånn kan det være* (Kvale 1997). I det ligger det en stor mulighet for at dette er synspunkter som også kan representerer langt flere enn de få som er intervjuet, men en langt større undersøkelse ville være nødvendig for å kunne si noe sikkert om dette. Funnene søker en forståelse av informantene syn på tematikken som presenteres, og fungerer som en argumentasjon for å drøfte en mulig endring av eksisterende undervisningskultur ved lærerutdanningsinstitusjoner i Norge.

På flere punkter i både spørreskjema og intervju peker informantenes erfaringer og tanker i samme retning. Det finnes få punkter der spredningen i svar som avgis er stor. Selv om utvalget er lite, tyder dette på en viss generaliserbarhet. Funnene i intervjuene gjennomført i forbindelse med denne oppgaven er ikke helt atypiske svar, da de på mange områder sammenfaller på med NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen og visjoner i St.meld. nr. 11. Dermed vil jeg si at dataene hentet inn i forbindelse med denne oppgaven har en uformell generaliserbarhet.

5. Presentasjon av data

For å hente inn informasjon om nyutdannede lærere gjennomførte jeg intervju med seks informanter. Spørsmålene i intervjuet bygger på de spørsmålene som allerede var stilt i spørreundersøkelsen, men med den hensikt å søke bakgrunnen for svarene som var avgitt. Informantene har fått fiktive navn i presentasjonen (se kategorisering under).

5.1 Karakteristikk av informantene

Under innsamlingen av data opplevde jeg at informantene delte seg i tre hovedkategorier når det gjaldt deres egen mestringsopplevelse i yrkessituasjonen. For å gjengi inntrykkene jeg hadde i møtet med de ulike lærerne, har jeg valgt å dele dem inn i tre grupper: Høy mestringsopplevelse, middels mestringsopplevelse og lav mestringsopplevelse. Legg merke til at informantene er beskrevet og delt inn ut ifra en skjønnsmessig vurdering av hvordan jeg opplevde dem i intervjusituasjonen, og er ikke noe de har fortalt konkret om selv.

Opplevd mestringsnivå	Beskrivelse	Kategori (navn)
Høy mestringsopplevelse	<ul style="list-style-type: none"> • Informanten uttrykker et generelt positivt syn på yrkessituasjonen som nyutdannet og viser til at det har vært slik hele veien. • Trekker frem det undervisningstekniske som mest utfordrende. • Utrykker seg kritisk til deler av pedagogikkundervisningen. 	Navn på A
Middels mestringsopplevelse	<ul style="list-style-type: none"> • Informanten har taklet den første tiden som lærer, men uttrykker at det også har vært vanskelig. • Hun har ved noen tilfeller støttet seg til kollegaer, og har et litt negativt syn på den første tiden som lærer.. • Trekker frem det undervisningstekniske som mest utfordrende. • Utrykker seg kritisk til deler av pedagogikkundervisningen. 	Navn på M
Lav mestringsopplevelse	<ul style="list-style-type: none"> • Utrykker at den første tiden som lærer har vært svært tøff. • Arbeidssituasjonen er nå begynt å bli bedre, men uttrykker et negativt syn på den første tiden i yrket. • Trekker frem møtet med brukerne av systemet og situasjoner som kan oppstå her som mest utfordrende. • Utrykker seg kritisk til større deler av pedagogikkundervisningen. 	Navn på T

Tabell 5.1: Karakteristikk av informantene

5.2 Resultater i spørreundersøkelse og intervju

Samtlige seks informanter har svart på alle spørsmål i både spørreskjema og intervju. Resultater fra spørreskjema betegnes med (S) og nummer på spørsmål. Presentasjon av data fra intervju vises til som (I) og nummerering. Legg videre merke til at kun noen av spørsmålene i intervjuet som også dekkes med funn i spørreskjema. Der dette gjøres, presenteres dette i tabell med henvisning til spørreskjema. Dataene presenteres med utgangspunkt i hovedkategoriene for spørsmål i intervjuguide (vedlegg 3). Legg merke til at nummereringen av spørsmål starter på ”Den første tiden som lærer”, og ikke ”Personopplysninger”, grunnet at sistnevnte ikke gjengis som eget punkt i denne presentasjonen.

5.2.1 Den første tiden som lærer

(I) 1:Hvordan har du opplevd den første tiden som nyutdannet lærer?

De seks informantene startet august 2008 i stillinger som kontaktlærere på ulike trinn. Noen av dem har noe erfaring fra tidligere, som vikarer i barnehage eller skole før lærerutdanningen eller underveis i studiene. På spørsmålet responderer fire av informantene med spontane svar, der de bruker negativt ladete uttrykk som ”helt grusomt”, ”hektisk”, ”veldig slitsomt” og ”praksissjokk”. Samtlige fire beskriver videre at bakgrunnen for disse negative opplevelsene er at de ikke var forberedt på den yrkeshverdagen de møtte. Oppsummert ser det ut til at det er alt ansvaret som tynger. Tonje forteller: ”Sjokket er at jeg ikke var forberedt på alle oppgaver og alt ansvar jeg hadde. Trodde jeg var det, men vanskelig å få innblikk i hvor stort ansvar det er”. De opplever at det er mange oppgaver utenom selve undervisningen, som de ikke har blitt forberedt på gjennom utdanningen. Eksempler på det er å ivareta 27 elevers behov, rapportskrivning og det å stå alene med ansvaret.

Marit beskriver den første tiden med at det har gått mye opp og ned. Det hun kaller for ”praksissjokk” var helt klart til stede, men takket være mye støtte fra en nær kollega har opplevelsen likevel vært positiv. Også hun beskriver at problemet bunner i en utdanning som blir det hun kaller for ”veldig kunstig”, man forstår ikke hvor stort ansvar man må håndtere i yrkeshverdagen.

På dette spørsmålet er det kun Anita som uttrykker positive erfaringer forbundet med den første tiden som lærer. Hun hadde forventet å oppleve en knekk, men at den aldri kom. Anita føler at hun har valgt riktig yrke og kommenterer: ”Det er dette jeg skal drive med!”

(I) 2: Hvordan har undervisningen du har fått i pedagogikk bidratt til å mestre de arbeidsoppgavene du møter nå?

På dette spørsmålet uttrykker samtlige av de seks informantene at de ikke føler undervisningen i pedagogikk på utdanningen har bidratt i særlig stor grad med tanke på arbeidet de gjør i klasserommet. Selv om de har lært en del teori, er ikke disse teoriene noe de tenker over i samarbeidet med kollegaer eller i planleggingen. De ser viktigheten av å ha med seg slik kunnskap, men den oppleves ikke som nyttige for den arbeidssituasjonen de er i nå. Truls uttaler: ”... jeg har fått noen begreper å klistre ting på, så sånn sett har jeg lært noe. Men jeg synes ikke det hjelper meg noe særlig i å takle den hverdagen jeg er i nå. Skulle ønske det var mye mer konkret”.

Flere av informantene nevner ”de store teoriene” som det de husker mest av. Med ”de store teoriene” ligger det underforstått at det omhandler læringsteorier og teoretikere, som for eksempel behaviorismen og Skinner.

(I) 3: Er det noen utfordringer du har opplevd som sterkere enn andre?

Informantene har ulike områder de opplever som utfordrende. Truls, Trine og Torkild ser elevkonflikter som det mest utfordrende. De opplever at de ikke vet hvordan de skal gripe tak i situasjoner som oppstår, og at dette fører til prøving og feiling. To av disse informantene uttrykker at de har måttet søke hjelp hos kollegaer, og etterlyser opplæring på området i utdanningen. Trine kommer med følgende kommentar til behovet: ”Det er kanskje det jeg virkelig skulle ønske vi fikk på utdanningen, hjelp til å se hvordan man skal gå inn og ta tak i ting for å endre på det. Hvor begynner man?”

Tonje ser på skole-hjem samarbeid som det mest utfordrende, Anita trekker fram vurderingspedagogikk, mens Marit føler tilpasset opplæring har vært det mest krevende dette halvåret.

5.2.2 Møtet mellom teori og praksis i utdanningen

(S) 1: I hvilken grad synes du undervisningsformene i pedagogikk klarer å trekke relevante praksiskontekster inn i teoriundervisningen?

I svært liten grad	Liten grad	Til dels	Stor grad	Svært stor grad
1	2	3	0	0

(I) 4: Synes du lærerutdanningen la opp til undervisning som gjorde at du forstod sammenhenger og utfordringer mellom teori og praksis?

Alle de seks informantene sier at dette ikke har vært gjort i særlig stor grad. Det de har lært med tanke på utøvelsen av yrket har de fra praksis. Fire av informantene beskriver at de har opplevd undervisning der målet har vært å knytte teori og praksis sammen, men at dette ikke har vært vellykket. De mener problemet er at foreleserne på høyskolene ikke selv har vært ute i praksis på mange år, og at de erfaringene de trekker inn i undervisningen er ”gamle”. Torkild sier følgende; ”Noen lærere har trukket fram historier fra de var lærere selv, men mange av lærerne har ikke jobbet på veldig mange år. Så det er ikke så relevant i dag”.

To av informantene trekker også her fram at læringsteorier og skolehistorie har fått mye plass i pedagogikkundervisningen, men at dette ikke oppleves som nyttig.

(I) 5: Finnes det områder i utdanningen der du skulle ønske at dere hadde hatt en slik tilnærming i undervisningen?

Med unntak av Anita nevner alle informantene konfliktløsning og konflikthåndtering som områder de kunne tenkt seg å ha fått en teori/praksis tilnærming til i pedagogikkundervisningen. De etterlyser å jobbe med konkrete verktøy for å gripe slike situasjoner an, da dette er noe de føler seg usikre på. Det trekkes fram at konfliktsituasjoner oppleves som uforutsigbare, da man har lite kontroll over barnas reaksjoner. Tilsynelatende virker det som informantene mener at trening i konfliktløsning kan bidra til større trygghet i slike uforutsigbare situasjoner. Tonje er en av disse og forteller at hun ute i arbeid har jobbet med atferdsprogrammet PALS. Her øver kollegaene sammen på å takle konkrete atferdssituasjoner og konflikter som kan oppstå. Hun opplever dette som en positiv arbeidsform og beskriver det på følgende måte: ”... det er viktig å øve seg, selv om vi føler

oss litt teite når vi sitter der. Men det hjelper faktisk, for når du står oppe i situasjonen, så kommer det lettere hvis du har øvd deg”.

Anita ser skole-hjem samarbeid som det området der hun hadde hatt størst behov for en teori/praksis tilnærming i utdanningen. Hun sier at hun lærte en del om hvordan man skal forholde seg til kolleger og barn i utdanningen, mens fokuset på foreldre var utelatt. Hun forteller at: ”Det er vanskelig å vite hva som er forventet av deg. Hvor langt skal du strekke deg i forhold til foreldre?” Denne problematikken nevner også mange av de andre informantene senere i intervjuet.

I tillegg til konflikthåndtering og skole-hjem samarbeid, trekkes klasseromsledelse og utviklingssamtaler fram som områder der de kunne tenkt seg at utdanningen hadde fokusert mer på en teori/praksis tilnærming. Noen av informantene beskriver at de generelt kunne tenkt seg mer studentaktive arbeidsformer, da undervisningene ofte fikk en monologpreget form. Case nevnes av flere som eksempel på en slik arbeidsform, med vekt på samtale i grupper der man bruker mangfoldet av studenter i en klasse og jobber med ulike erfaringer de forskjellige har med seg.

Alle utfordringene som trekkes fram er yrkessituasjoner krever relasjonell og sosial kompetanse, som for eksempel utfordringer i møtet med elever og foreldre. I slike situasjoner finnes det ingen fasitsvar, noe som kan gjøre de nyutdannede uttrygge. Flere etterlyser å lære mer om ulike måter man kan gå fram på i situasjoner de møter daglig i yrkessammenheng. Marit forteller at det hun sitter igjen med kunnskap om fra pedagogikkundervisningen på høgskolen, er læringsteorier og læringsteoretikere: ”Ser ikke bort fra viktigheten av det, men det er egentlig ikke noe jeg har så stor nytte av i dag”.

(I) 6: Hvordan kunne du tenkt deg at undervisningen skulle vært lagt opp for at du skulle fått utbytte av det i et teori/praksis perspektiv?

Samtlige seks informanter trekker fram studentaktive arbeidsformer som en arbeidsform de tror ville fungert for å få et teori/praksis perspektiv i undervisningen. Flere av informantene trekker fram diskusjon i grupper, case løsning og rollespill som mulige tiltak for å få til en undervisning som er mer virkelighetsnær. Tre av informantene sier at de skulle ønske at de hadde fått øvd mer på vanskelige situasjoner og se situasjoner fra ulike vinkler for å forstå og

mestre de. Underveis i intervjuene kommer flere av informantene med eksempler på spørsmål de stiller seg selv i ulike situasjoner: ”Hvordan skal du takle elevene?”, ”Hva forventes av meg?”, ”Hva bør jeg gå gjennom på foreldremøte?”, ”Hva bør man ta opp på en konferansetime?”, ”Hvordan skal man mestre en vanskelig samtale?”. Trine kaller situasjonene disse spørsmålene dukker opp i for ”... helt grunnleggende ting du møter i hverdagen”. Behovet for å jobbe mer med slike situasjoner og utfordringer synes å være representativt også for resten av gruppen.

To av informantene mener også at eksterne forelesere som jobber i skoleverket ville vært nyttig i forhold til å nærme seg yrkeshverdagen gjennom utdanningen.

5.2.3 Yrkesutfordringer og pedagogikkundervisning

(I) 7: Er det noen av yrkesutfordringene i spørreskjemaet som du aldri har jobbet med i pedagogikkundervisningen på lærerutdanningen?

Klasseromsledelse	0
Skole-hjem samarbeid	3
Konfliktløsning (elev – elev)	1
Elevsamtaler med bare eleven til stede	4
Utviklingssamtaler	4
Faglig kartlegging av elever	2
Sosial kartlegging av elever	1
Mistanke om misbruk av barn	2

Tabell 5.2 viser antall informanter som *ikke* har fått undervisning i de åtte yrkesutfordringene.

Samtlige informanter hadde to eller flere yrkesutfordringer på denne listen. Av de 8 utfordringene som fremkommer i spørreundersøkelsen, er det kun klasseromsledelse alle har vært innom i utdanningssammenheng. Forøvrig fordeler svarene seg ganske jevnt, men med tyngde på skole-hjem samarbeid, elevsamtaler med bare eleven til stede og utviklingssamtale med foreldre til stede.

Informantene svarer kun ut fra undervisningen de har fått i pedagogikk på utdanningen, og påpeker at noe av dette har de jobbet med i praksis. Dette gjelder spesielt klasseromsledelse. Gjennom svarene gitt ellers i intervjuet kan det virke som informantene ikke ser det som nødvendig å jobbe mer med denne utfordringen i utdanningssammenheng.

Elevsamtaler og utviklingssamtaler er noe flere av informantene har observert i praksis, men uten å få muligheten til å prøve dette selv. Andre steder i intervjuet uttrykker disse informantene at de ser det som noe man burde jobbe mer med i pedagogikkundervisningen.

I tillegg kommer det fram at faglig kartlegging av elever er noe de har jobbet med innenfor de spesifikke fagene. Flere av informantene anser det ikke som nødvendig å jobbe med innen pedagogikkfaget.

Gjennom intervjuet kom det fram at informantene har hatt mulighet til å velge små kurs innenfor noen av emnene i utdanningen. De fikk da kun ta to kurs og mange viktige emner falt dermed bort.

(I) 8 og (S) 2: Utbytte av pedagogikkundervisningen i forhold til å mestre yrkesutfordringer.

Spørsmålet er det samme i både spørreskjema og intervju på dette punktet ("Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen i forhold til å mestre følgende utfordringer?"). I intervjuene ba jeg informantene om å begrunne svaret de gav i spørreundersøkelsen. Under belyses funnene gjennom avgitte svar i både spørreskjema og intervju.

Av språklige hensyn er det gjort noen små endringer i gjengivelsen av spørsmålene fra spørreskjema.

(S) 2.1: Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen i forhold til å mestre **klasseromsledelse?**

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte
0	4	2	0	0

(I) 8.1: Utdyping gjennom intervju

Ingen av informantene kan huske å ha hatt noe særlig om dette i teoriundervisningen i pedagogikk. Likevel later det ikke til å være noe problem, da de har jobbet en del med det i praksis og takler det greit.

(S) 2.2: Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen i forhold til å mestre **skole-hjem samarbeid**?

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte
2	3	1	0	0

(I) 8.2: Utdyping gjennom intervju

På dette området uttrykker informantene samlet et behov for å jobbe mer med dette temaet i utdanningen. Fire av dem sier de har lært at det er viktig med et godt samarbeid med hjemmene, men at de ikke lærte noe om hvordan de skal få til dette i praksis. Dette har ført til en følelse av usikkerhet, nervøsitet og uttrygghet. Flere forteller at de i perioder med mye kontakt med foreldre har jobbet mer enn ellers og opplevd det som svært krevende. Det trekkes også fram at foreldregruppen er mangfoldig og at man er usikker på hvor langt man skal strekke seg for å i møtekomme de ulike kravene. Følgende sitat virker representativt for gruppen: ”Jeg tror dette måtte vært noe av det viktigste å jobbe med. Det er mange engasjerte foreldre i klassen, på godt og vondt. Hvordan skal man takle dem, tilfredsstill alle? Det finnes så mange behov der også”.

(S) 2.3: Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen i forhold til å mestre **konfliktløsning (elev – elev)**?

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte
3	2	1	0	0

(I) 8.3: Utdyping gjennom intervju

Også på dette området uttrykker samtlige av informantene at de kunne tenkt seg mer fokus på dette i pedagogikkundervisningen. De forteller at konfliktløsning er et område de bruker mye tid på i sin yrkeshverdag og at de skulle ønske at de var mer forberedt på slike situasjoner. Tonje uttaler: ”Vi burde kanskje øvd oss på ulike case, hva gjør du i en slik situasjon? Du lærer etter hvert, men jeg skulle gjerne vært litt mer forberedt, øvd litt mer. For dette blir kanskje glemt. Vi bruker tross alt mye tid på dette i hverdagen”. Informantene som viser til at de har jobbet med dette i pedagogikkundervisningen, forteller at det ble gjort på eget initiativ. Enten ved at de selv valgte å skrive oppgave om det, eller at de ytret et ønske til forelesere om å jobbe med det. Tre av informantene sier at de har jobbet litt med

konfliktløsning mellom elever i praksis, men at de gjerne også skulle hatt et teoretisk perspektiv på hvordan man kan gripe tak i slike situasjoner på en best mulig måte. Marit sier hun kunne tenkt seg mer teori på området for å kunne knytte dette opp mot praksisen hun står i nå: ”Kanskje ha mer teori i lærerutdanningen, slik at man knytter det opp mot det man lærer i praksis, sånn at man kan kunne underbygd det mer med teori. For man føler seg jo tryggere om man har et teoretisk grunnlag for det man gjør”.

(S) 2.4: Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen i forhold til å mestre **elevsamtaler med bare eleven til stede?**

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte
3	3	0	0	0

(I) 8.4: Utdyping gjennom intervju

Samtlige av informantene sier at de ikke husker å ha hatt noe konkret på emnet elevsamtaler, eventuelt at det bare har blitt nevnt. Truls beskriver at han likevel føler en mestring på dette området: ”Jeg kan ikke huske å ha hatt noe om det, men mestrer situasjonen likevel. Det er de situasjonene der man kan prate med en elev som er de morsomste. Går mye på sunn fornuft”. Tre av informantene har den første tiden brukt kollegaer som veiledere på hvordan de kan gjøre dette.

(S) 2.5: Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen i forhold til å mestre **utviklingssamtaler med foreldre tilstede?**

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte
4	2	0	0	0

(I) 8.5: Utdyping gjennom intervju

Også på dette området sier alle informantene at de ikke har jobbet med utviklingssamtaler som eget tema i pedagogikkundervisningen. Anita forteller at hun valgte å jobbe med dette selv i oppgaver, men at det ellers ikke var noe fokus på det. Truls sier følgende: ”Jeg har ikke hatt noe om det og følte meg usikker i situasjonen. Jeg har lært litt nå, men det er

fortsatt vanskelig. Det er vanskelig å være ærlig med foreldrene. Her burde vi kanskje hatt rollespill”. To av informantene sier at de har vært med på en utviklingssamtale i praksis, men da kun som observatør. Flere av informantene sier at de mangler verktøy for å holde slike samtaler, spesielt med såkalte krevende foreldre. Også her påpekes det at man har lært at det er viktig med gode samtaler med foreldre, men ikke hva man skal gjøre for å få det til. Tonje sier: ”... har ikke hatt det som tema, men igjen, jeg har lært at det er viktig”.

(S) 2.6: Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen i forhold til å mestre **faglig kartlegging av elever?**

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte
3	2	1	0	0

(I) 8.6: Utdyping gjennom intervju

Her svarer informantene enten at de ikke har hatt noe om det eller at de bare så vidt har vært innom det. Anita forteller at hun så vidt har sett dette ute i praksis, på initiativ fra øvingslærer. De som har hatt litt om dette i undervisningen beskriver at de har sett noen kartleggingsskjema eller tester, men uten å ha prøvd å gjennomføre dem. Marit forteller: ”Vi skrapte litt i overflaten av forskjellige tester. Så jeg har hørt om det i løpet av lærerutdanningen, men sånn veldig i dybden på hvordan gjennomføre det selv var det ikke så mye av”. Tre av informantene uttrykker at de gjerne skulle jobbet mer med konkrete kartleggingsverktøy og gjennomføringen av disse i utdanningen.

Torkild og Marit diskuterer hvorvidt dette er et emne som burde ligge under pedagogikkfaget. Selv om de ser pedagogiske aspekter ved temaet, mener de at man uansett må jobbe med dette i nær sammenheng med konkrete fag.

(S) 2.7: Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen i forhold til å mestre **sosial kartlegging av elevene?**

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte
1	3	2	0	0

(I) 8.7: Utdyping gjennom intervju

Fem av informantene sier at de ikke kan huske å ha hatt noe særlig om det. De beskriver at de måtte gjøre seg erfaringer underveis. Også her kommer det fram at de nyutdannede kunne tenkt seg en mer praktisk rettet undervisning. Torkild sier følgende: ”Det har vært for lite om det. Vi brukte mest tid på teoretikere, hva de har sagt og ment, men veldig lite om hva det har å si for oss ute i praksis. Det gjelder blant annet barn som sliter sosialt, noe vi har veldig mye av her på skolen”.

Anita er den eneste som sier at hun husker å ha hatt om dette i den obligatoriske pedagogikkundervisningen, men kun på en tema dag. Her savnet hun diskusjoner i grupper fremfor en ren forelesningsform. Truls har jobbet med dette temaet i sosialpedagogikk, et fordypningsfag han selv valgte det siste året i utdanningen.

(S) 2.8: Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen i forhold til å fatte **mistanke om misbruk av barn**?

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte
3	2	1	0	0

(I) 8.8: Utdyping gjennom intervju

På dette spørsmålet er det kun to av informantene som husker å ha hatt noe om dette temaet, til tross for at tre stykker plasserer seg på lite utbytte og middels utbytte i spørreundersøkelsen. De beskriver at de så vidt har vært innom det i form av fellesforelesninger på temadager. Disse opplever likevel situasjonen som vanskelig. Anita kommenterer følgende: ”Vi fikk vite hvilke instanser som finnes i kommunen, men vi fikk ikke så mye om hvordan man skal gå fram hvis man først har mistanke. Men hvordan tør man å ta skrittet fram dit? For det er jo det som er vanskelig. (...) Så det der med å vite hvor tykk isen er før du kan føle deg trygg, det savner jeg”.

De resterende fire informantene kan ikke huske å ha jobbet spesifikt med temaet. To av disse sier at det de har av erfaring er fra yrkespraksis i barnehage eller skole utenom utdanningen.

På oppfølgingsspørsmålet til informantene om de vet hvilke signaler de skal se etter for å fatte en slik mistanke, svarte kun en ja. De resterende fem beskriver at de ikke vet hva de

skal se etter. To av disse sier at de i slike tilfeller må stole på at skjønn og magesfølelse vil gjøre at de fanger dette opp. Anita uttaler følgende: ”Jeg håper jo at den jeg er og magesfølelsen min gjør at jeg skjønner det, hvis det skjer en dag”.

Videre ble det stilt spørsmål om lite undervisning innefor de åtte ulike utfordringene hadde fått noen konsekvenser i møtet med yrket. På dette er det kun Anita som svarer nei. Hun sier at det ikke finnes noen rette og gale svar for det å være lærer, slik at hun må prøve seg fram. Hun viser til at støtte fra kollegaer har vært viktig: ”Kollegaer her støtter meg, og da er det nok til at jeg kan kjøre mitt løp”.

De andre informantene beskriver at de savner en nærmere praksistilknytning i utdanningen, og at dette kunne bidratt til at arbeidssituasjonen det første halvåret hadde vært lettere. Lite undervisning på konkrete yrkesutfordringer gjør at de ikke føler seg forberedt på å være lærer. Trine sier følgende: ”Jo mer man får på høgskolen som er praksisrelevant, jo bedre er det... Jo mer rustet er man! Man kan kanskje ikke få det helt virkelig, men man kan i alle fall få en god ledepinn på hva man kunne ha gjort”. Marit synes det historiske aspektet ved pedagogikkfaget har fått for stor plass. Etter endt utdanning er det gamle teorier som sitter igjen, noe hun selv ikke ser den store nytten av i det daglige arbeidet. Hun sier: ”Grunnlaget må jo være der og det er nyttig å vite noe om det, men jeg skulle ønske det hadde blitt tonet litt ned til fordel for praksisteori, knytte det opp mot hverandre”.

(I) 9: Er det konkrete yrkesutfordringer du kunne tenkt deg å ha fått prøvd deg på i pedagogikkundervisningen?

På dette spørsmålet trekker informantene fram til sammen fem områder: Spesialpedagogikk, kartlegging av elever, klasseromsledelse, foreldresamarbeid og elevkonflikter/konfliktløsning. I de tre førstnevnte er det kun en informant på hver av kategoriene.

Derimot påpeker tre at de hadde trengt mer kompetanse og trening på møtet med foreldrene. Dette gjelder både i forhold til utviklingssamtaler og generell kontakt/samarbeid, men også det å mestre foreldre som krever mye. Truls uttaler: ”Har hatt en utfordring med foreldre, der de ikke har vært fornøyd med tilbudet de har fått. (...) Det er en utfordring jeg har hatt som har vært tært mye på meg. Jeg føler meg rådvill, vet ikke hva jeg skal gjøre”. Tonje sier at hun

hadde ønsket flere tips, og foreslår rollespill som en mulig undervisningsmetode i den sammenheng. Torkild forteller at han fikk være med på en utviklingssamtale i praksis, men at øvingslærer sa at hun hadde valgt ut en snill familie med flinke elever. Torkild sier videre: ”... sånne samtaler trenger man som regel ikke øve så mye på.(...) Vi kunne snakket om dette på forelesning. Hva er en god utviklingssamtale? Hva bør du legge vekt på?”

Hele fem av seks informanter forteller at de skulle ønske de hadde fått prøvd seg på å mestre situasjoner som omhandler elevkonflikter/konfliktløsning i pedagogikkundervisningen. Samtlige av de fem informantene uttrykker at de er usikre på hva de skal gjøre i konfliktsituasjoner med elevene. Usikkerheten forklares med uforutsigbarheten som oppstår i konfliktsituasjoner. Tonje forteller at: ”... det er noe man tror skal gå greit, men det er noe det faktisk er greit å øve seg på”.

Yrkesetisk refleksjon i arbeidshverdagen

(S) 4: I hvilken grad føler du at undervisningen i pedagogikk har bidratt til din yrkesetiske refleksjon i arbeidshverdagen?

I svært liten grad	Liten grad	Til dels	Stor grad	Svært stor grad
0	1	4	1	0

(I) 11: Hva kunne utdanningen bidratt med for å øke din yrkesetiske refleksjon?

Tre informanter uttrykker at de føler de har fått større utbytte på dette området i pedagogikkundervisningen enn de andre som trekkes fram i intervjuet. Marit sier: ”Der synes jeg det var ting vi fikk ta opp og reflektere over”. Ellers kommer informantene med svær ulike svar på dette spørsmålet. Anita mener evnen til yrkesetisk refleksjon handler om hvem du er som menneske. Man kan gjennom utdanning endre mening og tankegang, men at det til syvende og sist handler om hvem du er. Truls tror han har med seg noe fra utdanningen på dette punktet, men har ingen tanker om hva som kunne vært gjort annerledes for å øke hans yrkesetiske refleksjon. Trine har med seg en del fra utdanningen når det gjelder yrkesetisk refleksjon, men mener at det først og fremst er fra RLE-undervisningen (Religion, livsyn og etikk). Tonje trekker fram at de skrev en del logger ute i praksis, men at disse ikke ble brukt videre i teoriundervisningen. Hun mener diskusjon rundt disse loggene ville vært en god måte å øke hennes yrkesetiske refleksjon på. Torkild sier at problemet med

å øke studentenes yrkesetiske refleksjon gjennom utdanningen er at mange forelesere ikke selv har praksis fra dagens skole. Dette er noe han kaller for en ”mangelvare” i pedagogikkundervisningen. Marit forteller at de i undervisningen jobbet med ulike case som handlet om yrkesetikk. Det være seg etiske dilemmaer både som privatperson og som lærer. Hun er usikker på om dette var i forbindelse med pedagogikkfaget eller om det hørte til under andre fag.

Pedagogisk refleksjon i yrkeshverdagen

(S) 5: I hvilken grad føler du at undervisningen i pedagogikk har bidratt til din pedagogiske refleksjon i arbeidshverdagen?

I svært liten grad	Liten grad	Til dels	Stor grad	Svært stor grad
0	1	5	0	0

(I) 10: Hva kunne utdanningen bidratt med for å øke din pedagogiske refleksjon?

Fem av informantene trekker tydelig fram at de tror studentaktive arbeidsformer ville vært viktig for å øke deres pedagogiske refleksjon gjennom utdanningen. Trine kommenterer: ”Jeg tror det hadde vært bra om vi ble i større grad tvunget til å diskutere, at vi ikke ble passive. De [underforstått lærerutdannerne] sier mye om at vi ikke må pøse på elevene, de er ikke tomme hoder. Men det er jo det vi er på lærerutdanningen, tomme hoder som bare sitter og tar i mot”. Flere av informantene viser til at studentaktive arbeidsformer vil fremme en bevisstgjøring rundt bruken av ulike teorier, og dermed gjøre undervisningen mer relevant for situasjoner man kan komme til å havne i som yrkesuttøvende lærer. Marit hevder at: ”Det har lett for å bli for høytsvevende, og da mister man motivasjonen og interessen. Og det er jo det å faktisk stå der ute i klasserommet som lærer man trenger kompetanse på.”

På dette spørsmålet er det kun Anita som etterlyser mer teori, da på området spesialpedagogikk. Hun sier at mer kompetanse innefor dette område vil gjøre en bedre rustet til å også takle andre utfordringer: ”Man får øynene opp for hvorfor elevene er som de er, og da kan man koble det litt opp mot skole-hjem samarbeid og foreldre også”.

(I) 12: Kommentarer eller tilføyelser?

Det var kun en informant som ikke hadde noe å tilføye. Noen av informantene sa at de ikke ønsket å svartmale erfaringene de har fra utdanningen og at de tror en del av det de har lært har blitt en del av dem som de ikke tenker over. Samlet uttrykker alle disse at de har lært mye på lærerutdanningen, men at det er svært mye de ikke er forberedt på. De påpeker at det har blitt brukt mye tid på store teorier, uten at disse har blitt satt i sammenheng med praksis som lærer. Trine forklarer: ”Føler at jeg har fått mye på de store teoretikerne, som Vygotsky, men jeg føler ikke jeg har noe på det som faktisk er hverdagen vår. Og selv om teoriene ligger i bunn for det vi gjør, så er det ikke noe man går og tenker over”. Dette synes å være hovedpoenget i alle kommentarene. Informantene etterlyser en sterkere kobling mellom teori og praksis i pedagogikkundervisningen. I fire av kommentarene trekkes det fram at de ønsker en sterkere teori-praksis forankring for å også mestre det som foregår utenfor klasserommet. Torkild kommenterer at: ” Det er veldig mye i pedagogikkfaget vi burde lært mer om for å bli rustet til vi skal begynne som lærere. Det er viktig å lære å undervise, men det er vel så viktig å håndtere det som skjer utenfor klasserommet. Ellers mister man lett en hel time på å løse konflikter”.

Ringerunde i etterkant av intervju

I etterkant av intervjuene begynte jeg å tenke på om behovet for studentaktive arbeidsformer og kontekstuell læring var et problem jeg hadde skapt selv. For å forsikre meg om at jeg ikke automatisk har tatt utgangspunkt i at også mine informanter mener dette er viktig, ble en ringerunde gjennomført. Her stilte jeg spørsmålet: Mener du at studentaktive arbeidsformer og kontekstuell læring kan bidra til større mestring i yrkessituasjonen, uavhengig av at jeg har skissert opp denne problemstillingen? På dette svarte alle seks informanter at de gjør det. Samtlige seks sa at de allerede underveis i utdanningen så et behov for å endre undervisningsformene.

5.2.4 Generell kommentar til resultatet i spørreundersøkelsen

Målet med undersøkelsen var å kartlegge i hvilken grad pedagogikkundervisningen har bidratt til mestring av yrkeshverdagen som nyutdannet lærer. I spørreundersøkelsen skulle informantene angi utbytte innefor de avgrensede områdene på en skala med fem kategorier. På samtlige av spørsmålene svarer informantene i nedre del av skalaen, kun med ett unntak. På spørsmål et ”I hvilken grad føler du at undervisningen i pedagogikk har bidratt til din yrkesetiske refleksjon i arbeidshverdagen?” svarer en av informantene at undervisningen i pedagogikk har bidratt i stor grad i utviklingen av yrkesetisk kompetanse.

Resultatene i spørreundersøkelsen sett under ett indikerer at faget ikke knyttes nok opp til praksisen som lærer, og derfor heller ikke oppleves som noe sterkt bidrag i møtet med yrket. På spørsmålene ”Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen for å mestre elevsamtaler med bare eleven til stede?” og ”Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen for å mestre utviklingssamtaler med foreldrene til stede?” svarer samtlige innenfor kategoriene ikke noe utbytte og lite utbytte. Dette ser ut til å være de områdene der pedagogikkfaget har bidratt minst.

6. Drøfting

I punkt 1.2 skisserer jeg avhandlingenes hovedproblemstilling med fem underproblemstillinger. Underproblemstilling 1 og 2 er drøftet i kapittel 3, og vil derfor ikke bli vektlagt i denne delen.

I dette kapitlet belyses underproblemstilling 3, 4 og 5, samt hovedproblemstillingen. Her tar jeg for meg utvalgte momenter fra funn i min datainnsamling og drøfter med referanse til teori jf kapittel 3. Problemstilling nr. 3 besvares under punkt 6.2. og nr. 4 i punkt 6.3. Under sistnevnte punkt gis også en allmenn drøfting av hvordan undervisningen kan legge opp, jf underproblemstilling 5. Legg merke til at en mer spesifikk vurdering av denne problemstilling følger i kapittel 7. Drøftingen munner ut i en konkluderende del (punkt 6.4), der viktige momenter fra avhandlingen i sin helhet trekkes frem og sees i forhold til hovedproblemstillingen. Punkt 6.1 er en generell innledning til tematikken i dette kapitlet.

6.1 Fra utdanning til yrke

I lærerutdanningen kan det sies at studentene skal dannes i tråd med det doble dannelsesbegrepet. Det vil si at studentene skal innvies i en tradisjon for yrkesutøvelse samtidig som det forventes at de skal være aktivt reflekterende og kritisk til denne (Tislevoll 2007). Dette krever dermed at utdanningen legger opp til at studentene utvikler ferdigheter i henhold til de normer som finnes for læreryrket, altså profesjonen lærer. I tillegg må studenten innenfor profesjonens rammer utvikle autonomi (ibid). Et slikt syn på dannelsesbegrepet i lærerutdanningen vil medføre bruk av varierte undervisningsopplegg, som fører til utvikling av både yrkesidentitet og individuell kompetanse.

For å oppnå dette vil det være viktig å bygge bro mellom teori og praksis i alle deler av utdanningen. Som jeg nevner innledningsvis, og som også mange av mine informanter sier, har praksis og andre fag enn pedagogikken bidratt på dette området. Hva som faller under pedagogikkfaget og hva som går under andre deler i utdanningen er i utgangspunktet ikke det viktigste. Det som betyr noe for nyutdannede lærere, er hvordan utdanningen fungerer i sin helhet med tanke på å mestre den nye yrkessituasjonen. Som mine undersøkelser viser, mener fem av seks informanter at de ikke blir tilstrekkelig forberedt på læreryrket. Som lærere møter de mange utfordringer de aldri har jobbet med i utdanningen,

verken i vanlig undervisningssituasjon på høgskolen eller i praksis, og det er et problem! For mange fører det til en arbeidssituasjon som er svært tøff den første tiden, der nyutdannede ofte føler seg utilstrekkelige. I verste fall kan dette føre til at de gir opp og starter i jobber utenfor skoleverket. Det finnes mange nok eksempler på det. En slik utvikling kan få store konsekvenser i tiden fremover, da man allerede frykter stor mangel på lærere i nær fremtid. I St.meld. nr.11 (2008 - 2009) kommer viktigheten med å beholde lærere i skolen tydelig frem. Det er satt i gang ulike tiltak for å bedre overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Blant annet vil nå alle få tilbud om en veileder eller mentor den første tiden som lærer. Dette er nok både viktige og nødvendige tiltak for å bedre nyutdannede sin arbeidssituasjon. I denne avhandlingen ønsker jeg derimot å sette fokus på endringer utdanningen kan gjøre for å bidra til en økt mestringsopplevelse i møtet med yrket.

6.2 Pedagogikkfagets betydning i møtet med yrket

Som lærer i grunnskolen bør ens handlinger være godt forankret i profesjonell pedagogisk kompetanse. Det gjelder undervisning, så vel som situasjoner som oppstår ute i friminuttet. Lærerutdanningens pedagogikkundervisning er derfor et viktig bidrag for å skape autonome og trygge lærere. Likevel er det ikke sikkert at undervisningen i faget fungerer slik den er tiltenkt. I det følgende belyses underproblemstilling 3 (jf ovenfor, punkt 1.2): Ser nyutdannede lærere pedagogikkundervisningen som et bidrag for å fremme relasjonell og sosial kompetanse?

6.2.1 Relasjonelle og sosiale yrkesrelevante kompetanser

I analysen av data har jeg forsøkt å kanalisere hva det er som gjør overgangen fra utdanning til yrke så tøff. Hvilke utfordringer oppleves som sterkere enn andre i møtet med yrket (jf foran, punkt 5.2.1)? På hvilke områder i pedagogikkundervisningen kunne informantene tenkt seg en sterkere teori/praksisforankring (jf foran, punkt 5.2.2)? Funnene peker i retning av at yrket innebærer mange ansvarsområder der ren fag- og metodekompetanse ikke er nok. De trenger kompetanse på det relasjonelle og sosiale plan, og det er dette mine informanter kunne tenkt seg et sterkere fokus på i utdanningsammenheng. Sosial kompetanse har vært en del av tidligere rammeplaner, men kanskje uten at det har blitt viet noe særlig oppmerksomhet i selve opplæringsvirksomheten. Ved at det nå også settes som et av

hovedmomentene for pedagogikkfagets undervisning, kan vi håpe at dette får et sterkere fokus enn tidligere.

Mangelen på slik kompetanse kommer til syne ved at informantene er usikre i på områder som for eksempel konfliktløsning, skole-hjem samarbeid og utviklingssamtaler (punkt 5.2.1). Dette er temaer som kan knyttes under relasjonell og sosial kompetanse i St.meld. nr. 11 (2008 – 2009). Videre er det interessant å se at informantene kategorisert under høy- og middels høy mestringsopplevelse på spørsmål (S) 3 svarer at undervisningstekniske utfordringer har vært mest fremtredene den første tiden som lærer, mens de i kategorien lav mestringsopplevelse ser relasjonelle og sosiale utfordringer som vanskeligst (punkt 5.2.1). Kan dette tyde på at de som mestrer relasjonelle og sosiale utfordringer, har overskudd til å fokusere på elevene og tilrettelegging av undervisningssituasjonen? Et utvalg på seks er alt for lite til å si noe sikkert om dette, men det er helt klart et interessant perspektiv i denne drøftingen. Om det denne påstanden skulle stemme, vil det helt klart tale enda sterkere for økt fokus på utvikling av studentenes relasjonelle og sosiale ferdigheter i lærerutdanningen.

Det er viktig å jobbe med utviklingen av utdanningen i sin helhet for å bidra til å bedre de nyutdannedes arbeidssituasjon, men det vil være spesielt viktig å utvikle pedagogikkfaget slik at man gjennom studiet blir forberedt på hverdagen som venter. Det er her kjernen i problemet ligger. I følge mine informanter er det områder innenfor dette fagfeltet som oppleves som vanskelig i møtet med yrket. Jeg vil kategorisere dette under det Nygren (2004) kaller yrkesrelevant kompetanse. Denne kompetanse danner forutsetningene for profesjonelt arbeid i yrket og for kontinuerlig utvikling også etter endt utdanning. En slik kompetanse vil være vanskeligere å måle og sette karakterer på enn motsatsen, kvalifikasjonsrelevant kompetanse. Dette ses på som den kompetansen som sikrer gode studieresultater og formelle kvalifikasjoner i utdanningen (Nygren 2004). En slik kompetanse vil være viktig i gjennomføringen av en utdanning, men ofte er denne kompetansen snevrere enn det studentene har bruk for i møtet med yrket.

I pedagogikkfaget kan noe av problemet være et for sterkt fokus på sistnevne kompetanseområde, noe som vil kunne forklare at studentene opplever avstand mellom teori og praksis. Utvikling av relasjonell og sosial kompetanse kan ses på som yrkesrelevant kompetanse, og bør bli et bevisst fokus i pedagogikkfaget på veien mot en bedre utdanning.

For å kunne gå nærmere inn på denne problematikken, ønsker jeg å se på hvilke mulige årsaker som fører til at mine informanter ikke føler de har kompetanse på de utfordringene som trekkes frem i spørreskjema og intervju. En mulighet er selvsagt at informantene ikke har vært til stede i undervisningen. Dette vil kunne være som en følge av at det ikke lengre kreves obligatorisk oppmøte i lærerutdanningen. En annen mulighet er at det er de tre usannsynlighetene som spiller inn (jf Qvortrup 2004: 119 - 121): Det er usannsynlig at det som blir undervist også blir registrert av de det blir sagt til. Det er usannsynlig at tilhørere forstår det som blir undervist, selv om de hører det. Det er usannsynlig at tilhørere skal tilslutte seg underviser sin forståelse av det som blir undervist. Om det er dette som har skjedd, vil det være et sterkt argument for å endre undervisningsformen. En student som har vært kroppslig aktiv i undervisningssituasjonen, vil med stor sannsynlighet også huske at han/hun har fått undervisning på området, noe som dermed taler for bruk av studentaktive arbeidsformer. En tredje mulighet er at det faktisk ikke har vært lagt vekt på å utvikle studentenes relasjonelle og sosiale ferdigheter. Slike ferdigheter vil kreve en utvikling på det personlige plan. Sett i lys av Nygrens teori om profesjonell kompetanse, kan det være at man har valgt bort et fokus på utvikling av personlig kompetanse. En lærerutdanning som velger bort det personlige, vil imidlertid kunne føre til at man utdanner lærere som føler seg utrygge på det relasjonelle og sosiale plan. Da læreryrket i stor grad krever at man mestrer dette, i tillegg til det faglige og metodiske, vil mangel på slik kompetanse kunne gi en følelse av utilstrekkelighet og usikkerhet.

Årsakene til informantenes uttalelser om at de ikke føler seg kompetent på det de møter i hverdagen, kan også settes i sammenheng med Peter Jarvis sin teori om praktisk kunnskap. Teorien vil i lys av data fra mine informanter kunne bidra til å se tydeligere hvilke mangler i utdanningen som kan bidra til en vanskelig arbeidshverdag for nyutdannete lærere. På spørsmål om hva som har vært den største utfordringen de første 6 månedene som lærer, svarer to av informantene vurderingspedagogikk og tilpasset opplæring. Dette vil jeg kategorisere under det Jarvis kaller for prosessuell kunnskap.

De resterende fire oppgir at elevkonflikter og skole-hjem samarbeid har medført de tøffeste utfordringene. Disse utfordringene vil kunne kategoriseres under flere av Jarvis sine dimensjoner. Den kunnskapen man har med seg fra egne erfaringer i livet, jf Jarvis' hverdagskunnskap, vil kunne spille en rolle i forhold til hvordan man mestrer dette. Av de kunnskapsdimensjonene der utdanningen kan bidra, vil dette dreie seg om kunnskap om egne holdninger og verdier, og ferdigheter til å gjøre noe, foruten taus kunnskap. Flere av

informantene beskriver at de i løpet av den første tiden som lærer har måttet prøve seg fram, og dermed også opplevd å feile en del. En del av prøvingen og feilingen kunne vært unnagjort i utdanningssammenheng. Gjennom praktiske øvelser om relasjonell og sosial kompetanse, der studentene i etterkant setter ord på de valg de tok underveis i øvelsen, ville man kunne gjøre taus kunnskap eksplisitt. Ved å reflektere rundt hvorfor disse valgene ble tatt, ville sannsynligvis studentene blitt mer bevisst sine egne holdninger og verdier. En slik bevisstgjøring kunne ført til økte ferdigheter, noe som igjen ville ført til tryggere og mer autonome lærere, selv som nyutdannet.

Prøving og feiling er selvfølgelig en del av det å være ny i en jobb, og vil alltid være en del av læringsprosessen som nyutdannet. Når det så er snakk om at man ønsker å gjøre overgangen fra utdanning til yrke enklere å takle, vil det å jobbe med praktisk kunnskap i utdanningen kunne være et viktig sted å begynne (jf Jarvis 2004). Kompetansen de nyutdannede har med seg inn i yrket bør være helhetlig og innebære alle de seks dimensjonene, det vil si innholdskunnskap, prosessuell kunnskap, hverdagskunnskap, holdninger og emosjoner, ferdigheter og dessuten taus kunnskap.

Også Kinge (2009) viser til viktigheten ved å rette oppmerksomheten mot hele kompetansen hos allmennlærere og førskolelærere. Med det mener hun både fag- og relasjonskompetanse. Hun viser til en rapport fra Nasjonalt kunnskapssenter for om vold og traumatisk stress A/S (NKVTS), gjennomført blant blivende barnevernspedagoger, førskolelærere og allmennlærere. Her oppgir studenter i allmennlærerutdanningen å ha fått minst undervisning om barnekonvensjon, fysiske overgrep mot barn, seksuelle overgrep mot barn og samtalemotodikk (Kinge 2009: 49). I denne rapporten kommer det frem at det er de nyutdannede som ikke føler seg kompetente på disse oppgavene. Det er urovekkende, med tanke på at lærere har et stort ansvar for å jobbe med de overnevnte områdene. Emnene som trekkes fram ovenfor vil være en naturlig del av det pedagogikkfaglige i utdanningen.

6.2.2 Praksissjokk og praktisk pedagogikkundervisning

I underproblemstilling 3 i innledende kapittel stiller jeg spørsmålet: Ser nyutdannede lærere pedagogikkundervisningen som et bidrag for å mestre yrkesutfordringer? Svaret på dette må sies å være nei. Samtlige av mine informanter sier at de ikke opplever pedagogikkfaget som et sterkt bidrag i møtet med yrket. Fem av dem opplever også et såkalt praksissjokk, noe som

blant annet skyldes en utdanning som oppleves som kunstig (punkt 5.2.1). Dette begrunnes med at man ikke forstår alle ansvarsområdene yrket innebærer. Spørsmålet videre blir da: Hva er det som gjør at utdanningen ikke lykkes på dette området? Et hovedproblem synes å være at "de store teoriene" får for stor plass i undervisningen. Med "de store teoriene" ligger det underforstått læringsteorier og teoretikere, som for eksempel behaviorismen og Skinner. I tillegg trekker informantene frem at utdanningshistorie også har fått mye plass. Informantene forteller at denne kunnskapen ikke oppleves som nyttig i møtet med yrket, fordi de ikke har bruk for den i det daglige.

I lys av disse funnene kan det se ut som utdanningsinstitusjonene ikke har fokusert på utvikling av personlig kompetanse som en del av den profesjonelle, jf Nygren (2004). Min informants uttalelse om at utdanningen oppleves som kunstig, kan sees i sammenheng med det også Nygren kaller et kunstig skille, ved at man velger bort fokuset på personlig utvikling fordi man frykter at det vil gå på bekostning av det profesjonelle. Kinge (2009) beskriver at relasjonskompetanse handler om menneskelig innsikt og kunnskap om kommunikasjon og samarbeid. En slik kompetanse vil ikke kunne utvikles ved å jobbe med teorier på et overordnet plan. Man må utvikle ferdighet til å samhandle med andre, noe som krever at man øver seg i interaksjon med andre. Evnen til kommunikasjon kommer ikke av seg selv ved å bare lytte. Det krever at man er aktiv og trener på å kommunisere.

Å lære om de store teoriene kan gi en lærer perspektiver på elevenes forutsetninger og tekniske virkemidler i undervisningssammenheng, og dermed bidra til å forstå det finnes mange måter å jobbe på i et klasserom. Som mine informanter påpeker, ønsker de ikke å se bort fra viktigheten ved å kjenne til disse teoriene. Likevel omhandler de ikke det jeg mener går under relasjonell og sosial kompetanse i St.meld. nr. 11 (2009) og sosial kompetanse i tidligere plan (Regjeringens nettside 12.04.09). Derfor er det viktig at også dette trekkes inn i undervisningen for at den skal bli relevant for utøvelsen av læreryrket.

Vi er da tilbake til det jeg skisserer som kjernen i problematikken når det gjelder gapet mellom teori og praksis for lærere (punkt 2.1). Teoriene som mine informanter viser til, har vært utviklet først og fremst innenfor den akademiske delen av pedagogikken. De omhandler barn og barns læring på det generelle plan, og er ikke rettet spesielt mot lærere og de utfordringene yrket innebærer (Haug 2009).

For å kunne utvikle et pedagogikkfag ved lærerutdanningen, som forbereder studentene på alle aspektene ved yrket, kreves det forskning på de områdene som ligger under relasjonell og sosial kompetanse. Forskningen vil da kunne ligge til grunn for undervisningen, og bidra til større trygghet for lærerutdannerne. Flere av mine informanter opplever at lærerutdannerne ikke selv har erfaringer fra praksis i grunnskolen, noe informantene mener er årsaken til at de ikke trekker relevante praksiskontekster inn i pedagogikkundervisningen (punkt 5.2.2). Det er forståelig at det er vanskelig å undervise i emner som omhandler praktisk utøvelse av læreryrket og møtet med aktørene i skolen om man selv ikke har praktisert på en stund. Forskning rettet mot læreryrket vil dermed kunne ligge til grunn for undervisningen og hjelpe lærerutdannerne til å drive praktisk pedagogikkundervisning.

Å skape virkelighetsnær undervisning i pedagogikkfaget på lærerutdanning kan også gjøres i større grad enn nå, selv uten mer forskning. Dette kan gjøres ved å ta i bruk Kolbs teori om erfaringsbasert læring, og la den danne grunnlaget for valg av undervisningsmetode (som gjengitt av Brooks-Harris & Stock Ward 1999). Som en av mine informanter påpeker, er ikke studentene ved lærerutdanningen ”tomme bokser” som man putter kunnskap inn i. De sitter på kompetanse de har opparbeidet gjennom praksis, både i og utenfor utdanningen. Ved å la disse erfaringene danne kontekstene som trekkes inn i undervisningen, vil den kunne bli virkelighetsnær og dagsaktuell.

Informantenes erfaringer viser at studentene ikke bare ønsker, men også trenger et fokus i utdanningen der teoriene rettes mot utøvingen av yrket. De trenger å se teorier i sammenheng med det de faktisk møter i yrkessituasjonen. Undervisningen blir virkelighetsnær i det øyeblikket studentene opplever at de lærer noe de har personlig bruk for som lærer.

6.3 Å utvikle relasjonelle og sosiale ferdigheter

I denne avhandlingen ønsket jeg å innhente informasjon om nyutdannede lærere mener at studentaktive kontekstuelle arbeidsformer burde brukes mer i utdanningen, og i så fall på hvilke områder (jf underproblemstilling 4). Etter ringerunden i etterkant av intervju kommer det tydelig frem at de tror slike arbeidsformer ville gjort dem mer kompetent i møtet med yrket (punkt 5.2.3). På spørsmål 5 i intervjuene (punkt 5.2.2), om det finnes områder i utdanningen der de kunne tenkt seg en slik tilnærming i undervisningen, viser alle seks informanter til utfordringer som jeg vil kategorisere under relasjonelle og sosiale ferdigheter.

Her trekkes spesielt skole-hjem samarbeid, utviklingssamtaler og konfliktløsning frem som områder utdanningen burde fokusere mer på. At det nå i St.meld. nr.11 (2008 – 2009) fokuseres på at pedagogikkundervisningen skal ha en målsetting om å utvikle studentene på dette, virker som et svært fornuftig tiltak for å bedre utdanningen i sin helhet. Spørsmålet videre blir da (jf underproblemstilling 5): Hvordan kan undervisning konkret organiseres for å opparbeide relasjonelle og sosiale ferdigheter gjennom pedagogikkundervisning? Problemstillingen drøftes under på et overordnet og generelt plan.

6.3.1 Nye former for undervisning?

Viktigheten ved å utforske nye metoder som kan føre til utvikling på det sosiale og emosjonelle plan påpekes av Jennings & Greenberg (2009). Legg merke til at jeg ser emosjonell og relasjonell kompetanses som nært beslektet begreper i denne sammenheng, til tross for at førstnevnte også kan regnes som et eget fagfelt.

I artikkelen foreslår Jennings & Greenberg en modell for hvordan undervisningen bør fungere for å utvikle læreres sosiale og emosjonelle kompetanser (SEC). Denne kalles for ”The Prosocial Classroom”. De argumenterer for testing av en slik modell gjennom følgende utsagn: ”...we propose the testing of a variety of possible interventions that may have the potential to promote teacher SEC. It will be important to explore whether these interventions can result in improvements in SEC and whether these improvements result in positive classroom and student outcomes” (Jennings & Greenberg 2009: 515). De beskriver at økt kompetanse på dette området vil kunne føre til at man forstår studentens/elevens behov i ulike aldre, at man kan drive en effektiv og omsorgsfulle klasseromsledelse, og at man i større grad ser sammenhenger mellom emosjon, kognisjon og atferd (Jennings & Greenberg 2009: 512). Da relasjonelle og sosiale utfordringer fremtrer som utfordrende for nyutdannede lærer i min undersøkelse, vil jeg argumentere for at lærerutdanningen tester nye former for undervisning, jf Jennings & Greenberg (2009). Med de langvarige problemene vi har hatt i denne utdanningen er det kanskje på tide å søke nye fagmiljøer og undervisningsmetoder som kan bidra til å finne en løsning.

6.3.2 Undervisning uten fasitsvar

Det finnes ingen fasitsvar på hvordan man skal håndtere en for eksempel en konflikt mellom elever, det vil være situasjonsbestemt. Det vil heller ikke finnes svar på hvordan man i enhver situasjon skal snakke med foreldre, for alle foreldre vil stille med ulikt utgangspunkt. For å utvikle relasjonelle og sosiale ferdigheter kan man derfor ikke drive opplæring ved å holde forelesninger med stor gruppe, der studentene blir passive tilhørere. Studentene må få mulighet til å utvikle sine evner til å kommunisere, utøve empati og anerkjennelse. Det krever en undervisning der studentene får prøve seg i situasjoner som kan oppstå, og gjennom disse lære mer om hvordan de kan opptre hensiktsmessig i møtet med andre mennesker. Kinge sier: ”Det å utvikle sin egen relasjonskompetanse handler om egne holdninger og bevissthet om egne reaksjoner og væremåte, om ens egen innflytelse i kontakten med den andre og om ens styrker og svakheter, og disse er eller bør være i konstant utvikling gjennom praktisk øvelse, refleksjon og teoretisk påfyll.” (2009: 61). Man vil aldri kunne forberede en student helt og fullt på å takle situasjoner som krever gode relasjonelle og sosiale ferdigheter. Likevel vil man kunne ta et steg i riktig retning ved å simulere utvalgte problemstillinger fra virkeligheten og drive undervisning med disse som utgangspunkt.

Gjennom undervisningsformer der studenten er aktiv, vil man i større grad enn ved en forelesning komme i kontakt med de indre psykologiske prosessene og oppnå en kommunikasjon med seg selv (jf Gulbrandsen & Forslin 1997). Gruppen vil derfor være en god læringsarena, da mye av det indre språket aktiviseres gjennom interaksjon med andre (se modell i 3.4). Dermed ser vi at undervisning og arbeid i grupper vil kunne føre til utvikling av individet. Ved å i tillegg trekke inn reelle kontekster fra yrkeshverdagen, kan studenten gjennom prøving og feiling få mulighet til å finne ”sin egen” måte å håndtere relasjonelle og sosiale utfordringer på. Slike undervisningsformer kan føre til at man opparbeider en større menneskelig forståelse, ved at den enkelte blir mer bevisst både egne og andres handlings- og tankemønstre. Kinge (2009) beskriver at relasjonskompetanse krever både anerkjennelse og forståelse for den andre part. I læreryrket, hvor det er brukerne av systemet som står i fokus, vil dette være en svært viktig del av den profesjonelle kompetansen. Like fullt er det noe som utvikles på det personlige plan, som en integrert del av den profesjonelle kompetansen (jf Nygren 2004).

Kolbs erfaringsbaserte læring (som gjengitt av Brooks-Harris & Stock Ward 1999) er et godt eksempel på hvordan slik undervisning kan organiseres. Som nevnt tidligere er det viktig å gjøre denne læringssirkelen ”tett”, slik at det i størst mulig grad oppleves som noe som skjer her og nå. Opplæring innenfor relasjonelle og sosiale ferdigheter innebærer at man kommer i kontakt med egne emosjoner og tanker. Dette kan lettere kunne skje om erfaringene eller casene som danner utgangspunktet for læringssirkelen, er nylig opplevd. Erfaringsbasert læring vil være i tråd med funn presentert i kapittel 5, punkt 5.2.2 (spm. 6). Her trekker flere av informantene frem at en utbredt bruk av case som undervisningsmetode ville vært nyttig for å bli mer forberedt på de utfordringene de står ovenfor som nyutdannede lærer.

Det finnes mange ulike tilnærminger som kan være nyttige å bruke i planlegging av praksisnær og kontekstualisert undervisning. Det viktige er at undervisningen i pedagogikk også utenom praksis i utdanningen blir benyttet til å utvikle studentenes relasjonelle og sosiale kompetanser. Pedagogikk er på mange måter et praktisk fag, og krever dermed en praktisk tilnærming. Dette vil i mange tilfeller være et spørsmål om ressurser. Likevel vil jeg argumentere for at man i de undervisningstimene i pedagogikk som gjennomføres med liten gruppe eller klasse *bør* prioritere bruk av studentaktive og kontekstuell arbeidsformer. Det ville være å kaste bort en viktig ressurs om denne undervisningen kun ble benyttet til en teoretisk tilnærming. I tillegg er det, som Kinge (2009) påpeker, svært viktig å være i konstant utvikling for å opparbeide relasjonskompetanse. Det finnes gode og enkle måter å jobbe på i klasseromssituasjonene som ville ført til en praksisnær undervisning. Kolbs erfaringsbaserte læringsteori er et av mange eksempler på dette.

6.3.3 Et pedagogikkfag med nytteverdi

I intervjuene blir det flere ganger gjentatt at mye av undervisningen i pedagogikk ikke oppleves som nyttig (punkt 5.2.1 og 5.2.2). I ettertid har jeg stilt meg selv spørsmålet: Når blir noe nyttig for studenter i lærerutdanningen? Gjennom å reflektere rundt dette spørsmålet har jeg kommet frem til at det i denne sammenhengen betyr at studentene lærer noe som er *brukbart for dem i selve yrkesutøvelsen*. Nytteverdien av læring er noe som oppstår på det personlige plan. I en gruppe kan man selvsagt føle at noe er nyttig for gruppen, men det er ikke sikkert alle deltagerne er personlig enige i det. Det vil avhenge av den enkeltes erfaringer. Som svar på spørsmålet stilt ovenfor konkluderer jeg på følgende måte:

Undervisningen har en nytteverdi når den enkelte opplever å lære noe han/hun kan nyttiggjøre seg av i egen yrkesutøvelse.

Informantenes ønske om økt nytteverdi sett i lys av en slik tolkning, vil underbygge argumentet om individuell utvikling som trekkes frem under punkt 3.2.

Pedagogikkundervisningen bør vektlegge utviklingen av individet for at bidra til å danne profesjonelle yrkesutøvere. En slik individuell nytte kan selvfølgelig oppstå gjennom egenstudier eller ved å delta som passiv tilhører i en forelesningssammenheng. Likevel vil jeg argumentere for at undervisning som tar utgangspunkt i studentenes egne erfaringer, som gjør forsøk på å simulere læreres virkelighet, og som aktiviserer deltagerne i læringsprosessen, vil gi en større grad av nytteverdi. Hver enkelt student må jobbe med sin egen læreridentitet som en del av den profesjonelle kompetansen. Da kan man oppnå det Edvard Cell (1984) omtaler som functional learning.

Vi ønsker lærere som er trygge på sin egen rolle og som har autonomi i sin utøvelse av yrket. Utviklingen av relasjonell og sosial kompetanse vil være en viktig del en lærers autonomi, men forutsetter at studentene også utvikles på individnivå. De er ikke "tomme bokser" man putter noe inn i. Absolutt alle studentene har med seg erfaringer inn i utdanningen. Dette gjelder særlig i lærerutdanningen, da alle studentene har tilbrakt over 12 000 timer på skolebenken som elev. Slike erfaringer vil kategorisere under det Jarvis (2004) kaller for hverdagskunnskap. Etter hvert har de også med seg erfaringer fra praksis og andre sammenhenger som vil kunne danne et grunnlag for utvikling av relasjonell og sosial kompetanse. Gjennom bevisstgjøring av disse erfaringene vil studentene kunne få et tydeligere bilde av hva de føler seg trygge på, og hva de trenger på jobbe videre med. Undervisning med utgangspunkt i dette vil kunne oppleves som mer nyttig for den enkelte student. Deres erfaringer satt inn i en kontekstualisert undervisningssituasjon, som hjelper dem til å se en direkte sammenheng mellom erfaringer og yrkesutøving, vil kunne gi en det jeg kaller en opplevd nytteverdi.

På spørsmål til mine informanter om hvordan de tenker undervisningen kunne vært lagt opp for å skape nærhet mellom teori og praksis, blir diskusjon i grupper, løsning av case og rollespill foreslått. Alle forslagene vil gi studentene en mulighet til å bidra med egne erfaringer og tanker i en studentaktiv læringsprosess.

6.3.4 Hvorfor *ikke* kontekstuell læring?

Som en videreføring av problemstilling 4 (Mener nyutdannede at studentaktive og kontekstuelle arbeidsformer bør brukes, og i så fall på hvilke områder?), kan det være hensiktsmessig å se nærmere på hvilke hindringer som kan føre til at dette *ikke* gjøres i utstrakt grad for å utvikle relasjonell og sosial kompetanse.

Vi ønsker å utdanne trygge og autonome lærere, med en sterk læreridentitet i møtet med brukere og aktører. Vi ønsker også at overgangen fra utdanning til yrke skal oppleves som best mulig for den enkelte. Dette er noe vi alle kan enes om. Likevel påpeker NOKUT i sin evaluering (2006) at det er en stor mangel på sammenheng mellom teori og praksis i utdanningen. Også i min undersøkelse, som retter seg spesifikt mot pedagogikkfaget, kommer mangelen på nærhet til yrket sterkt fram. I en profesjonsutdanning som denne vil kontekstuell læring kunne være et viktig verktøy for å utvikle den enkeltes yrkesrelevante kompetanse (jf Nygren 2004), og dermed også bidra til en større trygghet i yrkessammenheng. Likevel gjøres ikke dette i særlig stor utstrekning, i følge mine informanter.

Dette kan det være minst fire årsaker til. For det første kan det skyldes mangel på undervisningsmetodisk kompetanse blant lærerutdannerne når det kommer til studentaktive og kontekstuelle arbeidsformer. Slike undervisningsformer kan derfor oppleves som utrygge og utfordrende.

For det andre vil dette være et spørsmål om ressurser. Mange utdanningsinstitusjoner er tvunget til å benytte seg av forelesning i store grupper av rent økonomiske årsaker.

For det tredje kan en ren forelesningsform føles som mer effektiv, da man ønsker å komme seg gjennom mest mulig av studentenes pensum. I den sammenheng vil jeg peke tilbake punkt 6.4, om et pedagogikkfag med nytteverdi. Bør vi ikke i større grad fokusere på hva som er nyttig i yrkessammenheng fremfor hva som er nyttig for å fullføre studiet?

For det fjerde vil kontekstuell undervisning være vanskelig å gjennomføre om lærerutdanner selv ikke har praksis fra arbeid som lærer i grunnskolen. Dermed ser vi at mer forskning på læreryrket og lærerutdanning ville vil kunne være viktig for at også lærerutdannerne skal få kompetanse på hvilke kontekster det er viktig å trekke inn i pedagogikkundervisningen.

6.4 Et paradigmeskifte i norsk lærerutdanning?

Oppsummering av drøfting rundt underproblemstilling 3

Mine informanter synes ikke pedagogikkundervisningen er et sterkt bidrag i møtet med yrkeslivet (jf underproblemstilling 3, drøftet i punkt 6.2). Fem av seks sier at de ikke var godt nok forberedt på de utfordringene de opplever i hverdagen (punkt 5.2.1). Årsaken til dette synes å være manglende fokus på å utvikle studentene gjennom praksisnær undervisning. Hovedvekten av informantene forteller at det er utfordringer på det relasjonelle og sosiale plan som har vært tyngst å takle.

Samlet viser dette at vi trenger praksisnær undervisning for at pedagogikkfaget skal bli et sterkere bidrag i møtet med yrket. Spesielt gjelder dette for å utvikle studentenes relasjonelle og sosiale kompetanse. Et sterkere fokus på yrkesrelevant kompetanse i pedagogikkundervisningen vil ikke bare kunne bidra til at studentene ser nytteverdien av undervisningen, men også for å skape autonome og trygge lærere.

Oppsummering av drøfting rundt underproblemstilling 4

Videre peker funn i mine data på at informantene ønsker å bli aktivisert i undervisningssituasjonen og arbeide med problemstillinger som ligger tett opp til den praktiske utøvelsen av læreryrket. Studentaktive arbeidsformer og kontekstuell læring trekkes frem som et behov for å lære mer om blant annet konfliktløsning og skole-hjem samarbeid (punkt 5.2.2). Dette er utfordringer som krever relasjonell og sosial kompetanse. En slik kompetanse må utvikles individuelt gjennom undervisningsmetoder som setter i gang indre psykologiske prosesser. At studentene er aktive deltagere i undervisningen, blir dermed nesten en forutsetning for at slike ferdigheter skal utvikles.

Oppsummert er konklusjonen på underproblemstilling 4 at det er et behov for en økt bruk av slike metoder for å utvikle relasjonelle og sosiale ferdigheter.

Hovedkonklusjon

I denne avhandlingen ønsker jeg å belyse problemstillingen: Hvordan kan kontekstuell læring i pedagogikkfaget bidra til å heve nyutdannede læreres relasjonelle og sosiale kompetanse? Oppsummert kan svaret på dette skisseres i fem hovedpunkter gjengitt i tabell under. Punktene fra drøftingen ses i sammenheng med funn i kapittel 5, samt teori fra kap. 2 og 3.

Hovedpunkter i kapittel 6	Funn i kapittel 5	Teori i kapittel 2 og 3
Undervisningen bør inneholde kontekster fra læreryrket (punkt 6.2.1)	Informantene viser til mangel på teori/praksistilnærming i utdanningen (punkt 5.2.2) og ønsker opplæring på utfordringer de opplever i yrkeshverdagen (punkt 5.2.1)	Situert læringsteori og erfaringsbasert læring (punkt 3.3) og Jarvis' praktiske kunnskap (punkt 2.2)
Kroppslig aktivitet i undervisningen er en fordel (punkt 6.2.2)	Informantene ser det som viktig å trene på utfordrende situasjoner (punkt 5.2.2)	Qvortrups fire vidensnivåer (punkt 3.1), gruppen som læringsarena (punkt 3.4)
Fokus på utvikling av individets personlige kompetanse i undervisningen (6.3.1)	Pedagogikkundervisningen har i liten grad bidratt til å mestre utfordringer som krever en utvikling på det personlige plan (punkt 5.2.3)	Individuell utvikling i lærerutdanningen og Nygrens utvikling av personlig kompetanse (punkt 3.2)
Arbeid i grupper og interaksjon med andre i læringsprosessen er viktig (punkt 6.3.1)	Informantene trekker frem eksempler på studentaktive arbeidsformer for å oppnå en teori/praksis tilnærming (punkt 5.2.2)	Indre og ytre språk gjennom arbeid i grupper (punkt 3.4)
Studentenes opplevde nytteverdi bør være et sentralt mål (punkt 6.3.2)	På flere punkter i intervju beskriver informantene at de ønsker en mer "nyttig" undervisning (blant annet under punkt 5.2.1)	Functional learning (punkt 2.1)

Tabell 6.1: Oppsummering av konklusjonens fem hovedmomenter.

Kontekstuell undervisning i pedagogikkfaget kan gjennomføres på ulike måter. Det viktigste vil være at kontekster fra yrkeslivet brukes for å belyse tematikken og teorien det undervises om. Dermed ser vi at en ren forelesning der lærerutdanner trekker inn egne erfaringer som kontekster, vil kunne plasseres under kontekstuell læring. Her vil jeg argumentere for at man gjennom kroppslig deltagelse vil få en mulighet til å gjøre egne erfaringer og komme i kontakt med indre psykologiske prosesser. Undervisningen i pedagogikkfaget bør forsøke å legge opp til at studentene skal få en opplevd nytteverdi, noe som innebærer et fokus på å utvikle studentene som individer. Ved å se på erfaringer gjort i læreryrket i sammenheng med teori, vil man kunne skape en opplevd nytteverdi, og dermed minske gapet mellom teori og praksis.

Da kompetanse er et ord som forutsetter handling og evnen til å faktisk gjøre noe, vil utviklingen av relasjonell og sosial kompetanse være avhengig av praktiske øvelser. Å la studentene få jobbe med ulike utfordrende situasjoner i interaksjon med andre vil kunne føre til individuelle tanker om hvordan man selv ønsker å handle i fremtidig yrkessammenheng. Prøving og feiling i grupper vil kunne bidra til en større menneskelig innsikt gjennom tilbakemelding og refleksjon. Man blir bevisst sine egne handlinger og hvordan disse påvirker kommunikasjonen/interaksjonen. I tillegg vil man kunne få større innsikt i de perspektiver og forutsetninger andre har med seg inn i interaksjonen. En slik innsikt vil kunne oppstå både på det mer generelle plan og det mer spesifikke plan, alt avhengig av hvordan undervisningen legges opp. Uansett vil arbeid i grupper kunne bidra til å utvikle egenskaper på å møte mennesker og være en viktig del av det å dannes til læreryrket.

Vi trenger et sterkere fokus på undervisningsmetoder i pedagogikkfaget som bidrar til større mestring i overgangen mellom utdanning og yrke. Dette kommer tydelig frem i mine data hentet fra nyutdannede lærere. Undervisningsmetoder i henhold til de fem overnevnte punktene vil kunne minske teori/praksis problematikken, noe også NOKUT sin evaluering av utdanningen påpeker. Dette har vært et problem i lengre tid, uten at man har klart å finne en løsning på det. Kan dette skyldes en *gruppetenkningens mentalitet* i utdanningssystemet? Kanskje kreves det at man søker helt andre fagmiljøer enn den tradisjonelle pedagogikken for å finne en løsning på problemet? Vi trenger diskurser som bidrar til å skape teamtenkning. Derfor stiller jeg spørsmålene: Må det et paradigmeskifte til i norsk lærerutdanning for å få til dette (Kuhn 1996)? Og kan nettopp det være i ferd med å skje med Stortingsmelding nr. 11? Vi får håpe at denne meldingen ikke bare bli tomme ord uten påfølgende handling. Handling må til for å skape en positiv synergi og merverdi i lærerutdanningen. Og kanskje kan løsningen ligge i å gå nye veier, gjennom inspirasjon fra andre områder enn den tradisjonelle høyskolepedagogikken.

7. Organisering av undervisning

Etter å ha arbeidet med denne oppgaven ser jeg at det finnes svært lite litteratur om hvordan man kan organisere undervisningen for å utvikle relasjonell og sosial kompetanse i utdanningssammenheng. Mange vil antagelig si seg enig i at studentaktive arbeidsformer og kontekstuell læring er viktig i profesjonsutdanninger, men mangel på kunnskap om hvordan dette gjøres på en effektiv måte kan føre til at man heller velger å ta i bruk en tradisjonell forelesningsform. Derfor ser jeg det som et svært viktig henliggende å gå inn i dette.

NOKUTs evalueringspanel anbefaler at allmennlærerutdanningen som profesjonsutdanning bør utvide sitt repertoar og fokusere mer på valg av undervisningsformer.

”Valget av undervisningsformer kan ikke bare være den enkelte faglærers ansvar, men må ses på bakgrunn av at allmennlærerutdanningen som helhet skal gi studentene erfaringer med et mangfold av undervisningsformer. (...) Ettersom studentene etterlyser mer varierte undervisningsformer og selv uttrykker et ønske om å medvirke som en ressurs i høgskolens undervisning, bør utdanningen utvide sitt repertoar og inkludere flere studentaktive undervisningsformer”. (NOKUT 2006: 63)

I dette siste kapittelet bruker jeg teorier hentet fra psykodramafeltet som inspirasjon til metoder som kan bidra til kontekstuell læring og utvikling av relasjonell og sosial kompetanse.

7.1 Psykodrama som metode

Som vist til tidligere skal studentene gjennom pedagogikkfaget utvikle sin relasjonelle og sosiale kompetanse (St.meld. nr. 11 (2008 – 2009)). Det omhandler kompetanse til å møte de ulike aktørene i skolen på en måte som fører til et godt og konstruktivt samarbeid. Slike relasjoner krever at man i tillegg til å bli bevisst og reflektere rundt egne emosjoner og intensjoner, også må forstå den andres. I en undervisningssammenheng der studenten er passiv tilhører, vil man i stor grad snevre inn studentenes kontakt med det følelsesmessige.

Slik jeg ser det, vil den relasjonelle og sosiale kompetansen kunne settes i sammenheng med det Nygren kaller for personlig kompetanse (Nygren 2004). Kompetanse er noe som først kommer til syne gjennom handling. Det er derfor viktig å aktivisere individet i læringsprosessen, nettopp for å utvikle den personlige kompetansen. Psykodrama og

psykodramatiske eksperimenter tar i bruk et større utvalg av teknikker for at deltageren skal komme i kontakt med sine indre psykologiske prosesser. Dette gjøres ved at deltagerne jobber med dynamikken og aspekter ved eget liv som er relevante for øvelsens tematikk. Hensikten er frigjøring av og innsikt i egne emosjoner (Brooks-Harris & Stock-Ward 1999)

Psykodrama krever kinestetisk eller kroppslig deltagelse i læringsprosessen. Man går inn i en rolle ved å *finne denne i seg selv*. For å kunne det, må man søke en forståelse av hvilke forutsetninger, emosjoner, holdninger, osv. som finnes i karakteren. Kritiske røster vil kanskje hevde at ikke alle er komfortable med å spille ut slike roller. Mennesker med en introvert (innadvent) personlighet vil kanskje oppleve slike lærings situasjoner som en større utfordring enn de ekstroverte (utadvendte) (Slettemark 2004). Psykodramateknikkene legger derfor vekt på å skape trygghet i situasjonen. En svært viktig del av teknikken er derfor oppvarmingsdelen. Denne fungerer som en "icebreaker", som både bryter ned barrieren i forhold til psykodrama som metode og skaper trygghet i gruppen (Brooks-Harris & Stock-Ward 1999). Slike oppvarmingsøvelser er også viktig for å varme opp kroppen fysisk, for å frigjøre flere ressurser enn de rent kognitive. Denne aktivering av muskulatur gjør at man åpner opp for indre aktivering av både hode og kropp (Blatner 2000). Mange vil føle situasjonen som tryggere så fort man vet mer om hva som skal skje. Etter hvert som man har gjort dette noen ganger, blir slike øvelser sannsynligvis mindre angstfremkallende og læringsutbyttet større.

I øvelser der man søker kontakt med det emosjonelle i individet, danner de psykodramatiske metodene organisatoriske rammer for det som skjer, med den hensikt at det skal bli forutsigbart for deltageren. Like fullt er det viktig at lederen, i denne sammenheng lærerutdanneren, er trygg på bruken av disse metodene. Vedkommende skal ikke fungere som en lærer eller instruktør i lærings situasjonen, men heller en fasilitator eller tilrettelegger (Brooks-Harris & Stock-Ward 1999). Som leder for slike øvelser kan man selv delta som en ekspert, men det er også viktig å legge til rette for læring mellom deltagerne. En slik lederrolle vil kunne åpne for læring på mange forskjellig nivåer, jf Qvortrups fire vidensnivåer (punkt 3.1).

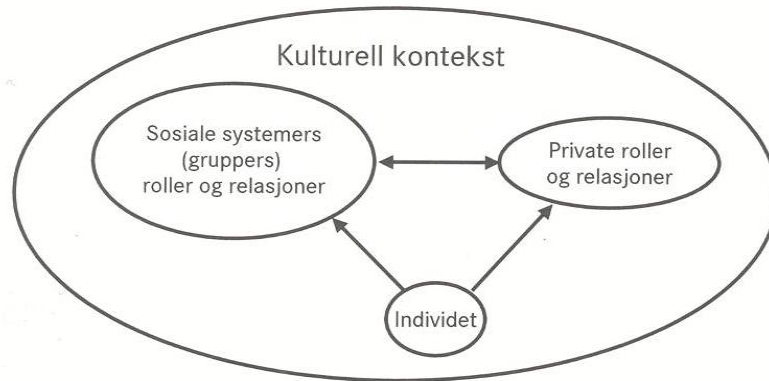
Psykodramaets opphavsmann, Jacob Levy Moreno, utviklet denne teorien i nær tilknytning til sitt yrke som psykiater (Slettemark 2004). De terapeutiske aspektene står derfor sterkt. Det er også viktig å kommentere at Morenos teorier har et åndelig preg. Kanskje har disse to aspektene ved teorien ført til at den tradisjonelt sett ikke brukes i pedagogisk sammenheng? I

utdanningssammenheng kan metodikken i psykodrama fungere som en inspirasjon. Den kan føre til nye perspektiver på hvordan undervisningen i allmennlærerutdanningen kan organiseres for at studentene skal komme i kontakt med indre psykologiske prosesser og dermed utvikle sin personlige kompetanse, jf Nygren (2004). Likevel er det viktig å være observant på skillet mellom psykodrama som terapi og psykodrama som undervisning. I terapi vil det være klientens utgangspunkt som er det viktigste. I undervisning ser vi at fokuset ligger på læring, både gruppens og individets.

Rolleteori

Som navnet psykodrama tilsier, er dette en teori som er inspirert av teaterverdenen. Deltagerne går i øvelsen inn i ulike roller og spiller ut tanker og følelser denne innehar. I henhold til Morenos teorier kan vi se tre ulike rolledimensjoner som kan spilles ut; den psykosomatiske rolledimensjonen, den psykodramatiske rolledimensjonen og den sosiale rolledimensjonen (Slettemark, 2004: 289). Psykosomatisk rolledimensjon medfører en mer terapeutisk vinkling på metoden, og vektlegges derfor ikke i denne forbindelse. Den psykodramatiske rolledimensjonen vektlegges heller ikke i stor grad, men kommer til syne i det øyeblikket man spiller ut en sosial rolle. I denne sammenhengen vil sistnevnte være av størst interesse.

Sosiale roller er de rollene vi har i samfunnssammenheng. Eksempler på dette er en mor, datter, lærer, elev, osv. Sosial rolledimensjon utvikles gjennom møtet disse rollene i samfunnet. ”Det dreier seg om tradisjoner, konvensjoner, språk, formelle regler og sosiale regler som er knyttet til rollen i dens systemmessige og kulturelle sammenheng” (Slettemark 2004: 292). I et psykodrama kan man spille ut disse rollene, for å lære mer om hva de innebærer på det emosjonelle plan. Dette kan gjøres i det man innenfor psykodrama kaller for sosiodrama (Slettemark 2004). I denne metoden er det ikke individet, men gruppen og dens tema som står sentralt. Deltagerne spiller ulike sosiale roller i situasjoner som kan være konfliktfylte. Målet er å belyse problematikken som knyttes til den sosiale rollen fra flere ulike vinkler (Slettemark 2004). Gjennom sosiodrama kan konflikten defineres ved å se den fra de ulike rollene. Dette gjøres ved å bytte rolle underveis. En slik øvelse kan bidra til større tålmodighet ovenfor mennesker man møter i det virkelige liv og skape mulighet for direkte problemløsning (ibid).



Figur 1: Sosiodrama - individ og gruppe (Slettemark 2004)

Ved å ta i bruk sosiodrama i allmennlærerutdanningen, åpner man for at studentene kan få et bredere perspektiv på de ulike aktørene de vil komme til å møte i yrkessammenheng, som for eksempel foreldre, elever, kollegaer. En lærerstudent som for eksempel går inn i rollen som bekymret mor og kommer i kontakt med denne rollens emosjoner, vil kanskje lettere kunne forstå irrasjonelle reaksjoner fra en slik mor i senere yrkesutøvelse. Ved å forstå hvorfor en hun for eksempel reagerer med sinne når hun egentlig først og fremst er bekymret, vil det bli lettere å legge opp til en kommunikasjonsform som er anerkjennende og konstruktiv.

Ved å bruke psykodramatiske øvelser i utdanningen, for eksempler på områder som konfliktløsning eller skole-hjem samarbeid, vil man jobbe på det som Qvortrup kaller for 2. ordens viden (2004). Individet setter seg inn i en bestemt situasjon og en rolle. Man kjenner på "jeg – du" relasjonen som oppstår i psykodramaet, og oppnår en form for situativ viden (Qvortrup 2004).

Rollebytte

I Morenos psykodramatiske teori benyttes rollebytte som et verktøy for å skape sunne relasjoner og følelser mellom to eller flere parter. Ved å gå inn i den andre personens rolle, kan man åpne for å se nye handlingsalternativer i situasjonen (Slettemark 2004). Man får da muligheten til både å "se" den andre fra innsiden og å "se" seg selv fra utsiden. Et slikt perspektiv på den andre og seg selv, vil kunne føre til en kommunikasjonsform som i større

grad innebærer gjensidig respekt og forståelse. Som nevnt tidligere ser et rom ulikt ut alt ettersom hvor man står. For å kunne få et inntrykk av hele rommet, må man gå til de ulike hjørnene for å se hvordan det ser ut derfra. Rommet og de ulike hjørnene er en metafor som illustrerer hensikten og viktigheten av å bruke psykodrama med rollebytte som et virkemiddel i lærerutdanningen. Gjennom å utvikle evnen til å ta en rolle utvikler man også evnen til å utøve empati. Man lærer seg til å se bak det aktuelle problemet som oppstår i øyeblikket (Blatner 2000). Møtet med den bekymrede moren som reagerer med sinne, er et godt eksempel på en situasjon som egner seg til rollebytte.

Speiling

Speiling er en metode som brukes i situasjoner der leder synes en av deltagerne har en ”uriktig” oppfatning av situasjonen (Slettemark 2004). Personen det gjelder går av psykodramascenen og rollen blir erstattet av en ”dobbel”, en som trer inn i personens plass. Dette gir en mulighet til å bli bevisst det ubevisste, som kroppsspråk, ordvalg, stemmebruk og andre forhold som kan bidra til dårlig kommunikasjon. Den som går inn i rollen skal til en viss grad forsterke og overdrive rollen for å tydeliggjøre det som skjer. Dette kan virke ubarmhjertig, så det er viktig at rollen ikke overdrives for mye slik at vedkommende blir latterliggjort. Personen som speiles bør kunne kjenne seg igjen i det som skjer for at det skal ha en effekt. Gjennom speiling kan deltageren oppdage sider ved seg selv som man ikke var observant på i utgangspunktet. Når deltageren går tilbake i rollen etterpå, får han/hun muligheten til å reagere og handle på nye og mer hensiktsmessige måter (ibid). Dette er en viktig målsetting med å bruke speiling.

Om speiling gjøres på riktig måte har det en stor effekt. Gjennom en slik metode vil læringen kunne komme opp på et 3. ordens viden (jf Qvortrup 2004). Deltageren går ut av interaksjonen med andre og får mulighet til å vurdere den fra utsiden. Muligheten for å endre handlingsmønstre ved å gå tilbake i rollen kan sees på som det Qvortrup (2004) omtaler som simulert omlæring.

Den psykodramatiske gruppen

Metodene som brukes innen psykodramateorien baseres på arbeid i grupper. Det finnes lite forskning på hvordan læring skjer i grupper. Derfor kan Morenos teorier være et godt bidrag

for å sette ord på hvordan gruppeprosesser kan føre til læring i trygge og engasjerende rammer.

For at psykodrama skal fungere som en undervisningsform i lærerutdanningen, er det to ting som bør fungere i gruppen. For det første må deltageren ha evne til å lytte. Nøkkelen til god kommunikasjon er at man ser seg selv i relasjonen til andre. Moreno trekker fram at et vesentlig mål for gruppearbeid er et forhold mellom to eller flere mennesker som ser hverandre klart (Slettemark 2004: 37). For å forstå må man åpne for tilsvarende følelser i en selv som det man møter i andre. Gjennom lytting vil man kunne oppnå en forståelse som gjør at man setter sine egne perspektiver til side og går inn i den andres. Lyttingen innebærer ikke bare å høre ordene som blir sagt, men også ta inn andre nonverbale uttrykk som den andre kommer med. Det å gå inn i den andres opplevelser og følelsesmessige tilstand, kalles for affektiv inntoning (Kinge 2009: 76). Å søke forståelse av den andre gjennom lytting krever innlevelse og empati. Kommunikasjon med utgangspunkt i forståelse vil kunne føre til anerkjennelse av den andre, noe som kan bidra til en god samtale. I en slik kommunikasjonsform vil møtet mellom to forskjellige mennesker kunne føre til konstruktive samtaler, fordi man kommuniserer med utgangspunkt i den andre. Å trene på affektiv inntoning vil ikke bare være nyttig for å gå inn i en psykodramatisk rolle, men også for å forbedre evnen til kommunikasjon på et mer generelt plan.

I tillegg til å lytte, bør deltagerne i gruppen mestre å gå i rolle for at et psykodrama skal fungere. Deltagerne må våge å leke, og gå inn for å "stille seg i den andres sko" ved rollebytte. Likevel er det viktig å påpeke at leken må preges av en seriøsitet. Man må gå inn i leken med det alvorret som et barn har i sin lek. Gjennom å gjøre dette, kan man forfølge emosjonene som dukker opp. Hvilke følelser sitter du med i situasjonen? Hvorfor dukker disse følelsene opp? Hvordan tror du dette oppleves for den andre part? Dette er spørsmål deltagerne kan stille seg selv underveis. Refleksjonen rundt dette vil kunne åpne opp for et utvidet syn på både egne og andres handlingsmønstre. Man vil i større grad kunne forstå det som skjer i relasjonen. En forutsetning for å oppnå denne effekten vil være oppvarming før man setter i gang.

7.2 Psykodrama og Qvortrups fire vidensnivåer

I det følgende skisserer jeg opp mulige studentaktive arbeidsformer som åpner for en kontekstuell læringssituasjon. I sammenheng med pedagogikkundervisningen ved lærerutdanningen vil klasserommet være scenen. Det er her kontekstene kan gjenskapes. Metodene som under er inspirert av psykodramalitteratur, men uten bruk av de mer terapeutiske virkemidlene. Psykodramaets metodikk kan bringe oss til alle Qvortrups vidensnivåer (2004).

1. ordens viden

På dette nivået vil jeg foreslå å jobbe med ren teori, da enten gjennom forelesning eller ved at studentene selv leser stoffet. Teoribakgrunn er svært viktig å ha med i utdanningssammenheng, noe også mine informanter påpeker i intervjuene. Hensikten med å skape kontekstuelle undervisningssituasjoner er ikke at man bare skal jobbe med det som kan være vanskelig i praksis, men at man også trenger et slikt fokus i tillegg til det rent teoretiske. Det er undervisning som favner både teori og praksis som fører til praktisk kompetanse, jf Jarvis (2004). I henhold til ønsker fra mine informanter vil det være nyttig om den som eventuelt foreleser har erfaring fra yrkeslivet, for å også her kunne danne en kontekstuell ramme.

2. ordens viden

For å illustrere hvordan psykodrama kan brukes som et verktøy i undervisningen, vil jeg foreslå to ulike metoder på 2. ordens viden. Begge tar utgangspunkt i å jobbe med case, men alternativ 1 (drøfte i case) kan oppleves som mindre ”skummelt” for deltagerne enn alternativ 2 (opplevd case).

Alternativ 1: Drøfting i case

Undervisningen tar utgangspunkt i et bestemt case fra læreryrket, med en problemstilling som skal drøftes. I drøftingen får hver av deltagerne et perspektiv (en sosial rolle) som de skal argumentere ut fra. Det være seg foreldre, elev, kollega, osv. Ved å bruke denne metoden vil deltagerne i gruppen få hjelp til å se ”de ulike hjørnene av rommet”. Skriv mer, forklar hva jeg mener. Det vil gjøre at studentene kan forstå behovene til menneskene man møter som lærer har.

Flere av informantene trekker frem arbeid med case som en god undervisningsmetode i pedagogikkundervisningen. Ved å jobbe på denne måten vil studentene få svar på mange av spørsmålene informantene mine stiller seg selv under spørsmål 6 i intervju. Det gjelder spesielt med tanke på å forstå forventningene andre har til en som lærer. For å øke effekten kan man også foreta rollebytter ved at deltagerne bytter perspektiv underveis. Slik jeg ser det, vil denne metoden være spesielt egnet for å bedre lærerstudentenes evne til å samarbeide med foreldre. Dette er et område som mine informanter tydelig ønsker mer trening på i utdanningssammenheng.

Alternativ 2: Opplevd case

Studentene tar utgangspunkt i opplevd case, gjerne fra praksis i utdanningen. Den vil for eksempel fungerte godt i første undervisningstime etter praksis, med den hensikt å reflektere rundt og bearbeide de erfaringene de har fått. Alle i gruppen forteller kort om en problemstilling de har møtt. En persons case velges av gruppen, hvorpå vedkommende da må fortelle om hva som skjedde. Caset spilles ut med personene selv i hovedrollen (den som får sitt satt på scenen). Rollen som utspilles vil være avhengig av hvilken sosial rolle vedkommende hadde i situasjonen, om han/hun var student, lærer, kollega, osv. Noen av medstudentene i gruppen går inn i de andre rollene som var med i den virkelige situasjonen. Resten av gruppen er observatører. For å gjøre situasjonen mer virkelighetsnær, kan det være fint å markere gjenstander som var på stedet der den faktiske situasjonen utspilte seg. Dette kan gjøres med møbler, stoffstykker og ellers det man måtte ha for hånden. Underveis i psykodramaet fryser leder (i dette tilfellet lærerutdanner) situasjonen på kritiske punkter og stiller spørsmål som ”hvorfor velger du å gjøre dette?” og ”hvorfor reagerer du på denne måten?”. Også her kan rollebytte benyttes. Hovedpersonen kan underveis ta rollen til andre i situasjonene og selv bli erstattet av en dobbel.

Hensikten med å spille ut et opplevd case er at hovedpersonen lettere kan finne tilbake til følelsene som oppstod i situasjonen. Rollene man går inn i er av en sosial rolledimensjon (Slettemark 2004). Denne metoden gir derfor mulighet for deltagerne til å teste ut de sosiale rollene i trygge omgivelser der feiltak ikke får konsekvenser. Ved å fryse situasjonen på kritiske punkter og la personen bak hovedrollen svare på spørsmål, vil man også kunne gjøre taus kunnskap eksplisitt. Å sette ord på slik kunnskap vil gjøre det lettere for deltageren å forstå interaksjonen med de andre. En utfordring i gjennomføringen av denne undervisningsmetoden, vil være å få hovedpersonene til å faktisk gå tilbake til situasjonen på

det følelsesmessige plan. Derfor er det viktig å ta seg tid til å ”gjenskape” rommet ved å marker gjenstander i det, noe som også kan bidra til å ”gjenskape” følelsene i situasjonen.

Denne metoden vil kunne møte behovet for en nytteverdi i pedagogikkundervisningen på lærerutdanningen, noe mine informanter trekker frem. Å trene på utfordrende situasjoner i en slik undervisningssammenheng, tror jeg vil bidra til at økt trygghet i møtet med lignede situasjoner ved senere yrkessuttøving. I tillegg vil det gi lærerutdannere en mulighet til å kontrollere om noen av Qvortrups tre usannsynligheter spiller inn (2004). Informantenes ønske om å jobbe med tema som er dagsaktuelle vil også bli imøtekommet ved bruk av en slik metode, ved at tematikken bestemmes av studentene. Likevel har lærerutdanner gode muligheter for å styre tematikken i en bestemt retning, gjennom å bestemme hvor situasjonen skal fryses og hvilke spørsmål som stilles. Metoden kan tas i bruk på samtlige av utfordringene som informantene trekker frem under spørsmål 5 i intervjuet (konfliktløsning, skole – hjem samarbeid, klasseromsledelse og utviklingssamtaler). Opplæring i de fleste av yrkesutfordringene som trekkes frem ellers i intervjuet vil også kunne fungere godt ved bruk av denne undervisningsmetoden. Oppvarmingen vil også være viktig for at dette skal fungere.

3. ordens viden

Metodene under tenkes som en videreføring av arbeidet med alternativ en og to under 2. ordens viden. Derfor brukes samme overskrifter som i forrige avsnitt. Nå skisseres metoder som gir deltagerne en mulighet til å vurdere problemstilling og situasjonen fra ”utsiden”.

Alternativ 1: Drøfting i case

Etter drøftingen på 2. ordens viden, går nå studentene ut av argumentasjonen. I stedet skal de reflektere rundt hva som skjedde i drøftingen. Hvilke aktører hadde motstridende behov? Hvordan kan den andres behov i møtekommes? Hvilke områder vil en lærer ikke ha mulighet for å ta hensyn til? Hvordan kommunisere til vedkommende at man ikke kan gjøre mer enn det man allerede gjør? Hvordan følte det å argumentere ut ifra rollene? Dette vil være viktige spørsmål gruppen bør stille for å oppnå systemisk viden (Qvortrup 2004).

Alternativ 2: Opplevd case

Som en videreføring av arbeidet med opplevd case på 2. ordens viden, vil jeg foreslå å ta i bruk speilingsteknikk. Leder (lærerutdanner) kan benytte speiling i situasjoner der

hovedpersonen i det opplevde caset ikke ser hvordan han/hun påvirker situasjonen i negativ retning gjennom handling, kommunikasjon og kroppsspråk. I et slikt tilfelle vil vedkommende også kunne få problemer med å se hvordan situasjonen kan løses og hvilke handlingsalternativer som finnes. For å hjelpe hovedpersonen til å se dette selv, kan lederen be en medstudent om å ta hovedpersonens rolle og spille denne med vekt på å forsterke det som bidrar til den negative utviklingen i situasjonen. Hovedpersonen selv står på sidelinjen og ser på, noe som gir han/hun en mulighet til å oppdage sider ved seg selv man kanskje ikke var klar over. Leder kan bidra ved å stille spørsmål som "hva skjer nå?" og "hva tenker du når du ser deg selv?". Etter speilingen går hovedpersonene tilbake i rollen og prøver ut andre handlingsalternativer, jf Qvortrups simulerte omlæring (2004).

4. ordens viden

For å oppnå en metasystemisk viden, må deltagerne vurdere hele læringssituasjonen, altså vidensnivå 1 til 3. Dette kan gjøres gjennom en prosessanalyse, der deltagerne i små eller store grupper setter ord på hvordan undervisningen fungerte. Dette gir et metaperspektiv på undervisning og læring, altså læring av læring. Hva fikk jeg ut av dette? Hvilke teorier kan settes i sammenheng med det jeg gjorde under psykodramaet? I hvilke andre situasjoner som lærer kan jeg møte på lignende utfordringer? Er det noe jeg trenger å jobbe videre med? Hvordan kan dette bidra generelt til utøvelse av læreryrket? Hva burde vært gjort annerledes for at jeg skulle lært mer? Alt dette er eksempler på spørsmål som kan stilles i en slik vurdering av undervisningen og egen utvikling. En slik prosessanalyse vil være til hjelp for at studentene skal se sammenhenger mellom utdanningen og yrkesliv. I tillegg vil denne delen være viktig for at hvert enkelt individ tydelig skal se egne styrker og svakheter gjennom å sette ord på disse.

Avsluttende kommentar

Møtet med psykodrama har ført til nye tanker om undervisning og læring. Slik jeg ser det kan metoder hentet fra dette fagområdet føre til at studenter i lærerutdanningen får innsikt i de ulike perspektivene og forutsetningene brukerne av skolesystem kan ha. Læreryrket kan sammenlignes med et rom med mange hjørner. Hjørnene representerer ulike mennesker man møter som lærer. For å forstå disse menneskene godt nok til å kommunisere og samhandle, er det kanskje nødvendig å "gå" til hjørnene for å se hvordan "rommet" ser ut. Bruk av psykodramatiske metoder på lærerutdanningen kan hjelpe den enkelte student til å få en bedre forståelse for perspektivene til menneskene de møter i senere yrkessammenheng.

Perspektivene og den menneskelige innsikten kan bidra til økte relasjonell og sosial kompetanse.

Som nevnt vil slike undervisningsformer kunne by på utfordringer, spesielt når det gjelder ressurser, da gjennomføring forutsetter klasser eller mindre grupper. Jeg mener slike undervisningsformer bør prioriteres fremfor en ren forelesningsform i de undervisningstimene man har i klasse eller grupper. Det burde i det minste testes ut for å se om det lar seg gjennomføre og har ønsket effekt, jf Jennings & Greenberg (2009).

Psykodrama er bare et av de teoretiske feltene som kan være et bidrag i arbeidet med å utvikle pedagogikkfaget ved utdanningen, for å skape større nærhet mellom teori og praksis. Det er viktig å ikke gå seg blind i sitt eget system, men heller søke andre og nye muligheter for å komme frem til en mulig løsning på de langvarige problemene vi har i norsk lærerutdanning.

8. Kildeliste

- Bjørke, Gerd (1996): *Problembasert læring – ein praksisnær studiemodell*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Blatner, Adam (2000): *Foundations of Psychodrama. History, Theory, and Practice*. New York: Springer Publishing Company.
- Brooks-Harris, J.E & Stock-Ward, S.R (1999): *Workshops. Designing and Facilitating Experimental Learning*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Bråten, Ivar (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag.
- Bø, Inge & Helle, Lars (2008): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget (2. utgave)
- Cell, Edward (1984). *Learning to learn from experience*, Albany NY: State University of New York Press.
- Granberg, Otto (2006): *Pedagogiske Grunder*. Varnamo: Fält og Hässler.
- Gulbrandsen, Arild & Forslin, Jan (1997): *Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Tano Aschehaug.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (2005): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag (4. opplag).
- Harbo, Torstein (1973): *Den pedagogiske utdanning: teori og praksis*. I informasjon om forsøksarbeid, nr. 47, s. 130 – 150. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket.
- Harbo, Torstein (1980): *Pedagogisk teori i norsk allmennlærerutdanning*. I Harbo, Trostein; Myhre, Reidar; Osnes, Jostein og Østerud, Per (red.). *Tidskifte i norsk lærerutdanning?*s. 23-41. Oslo: Aschehoug.
- Haug, Peder (2008): ”Pedagogikk i allmennlærerutdanninga”. *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 01.
- Jarvis, Peter (2004): *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: RuthledgeFarmer (third edition).

Jennings, Patricia A. & Greenberg, Mark T. (2009): "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes". *Review of education research* 2009, nr.1: 491. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Jordell, Karl Øyvind (1983): *Det første året som lærer*. Tromsø: Universitetet i Tromsø (rapport nr. 3).

Kinge, Siri Ovestein (2009): *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse. Om foreldresamarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kruuse, Emil (2007): *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. Danmark: Psykologisk forlag (6. utgave, 1. opplag).

Kuhn, Thomas S. (1996): *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: SPARTACUS FORLAG AS

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Lave, Wenger & Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Nilsen, Sigrun; Fauske, Halvor & Nygren, Pär (2007): *Læring i fellesskap - En pedagogisk modell i profesjonsutdanninger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

NOKUT: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del. 1: Hovedrapport. Oslo. (se referanse til www.nokut.no)

Nygren, Pär (2004): *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Pedagogikkfaget i lærerutdanning. Oslo (2008) (se referanse til www.uhr.no)

Qvortrup, Lars (2004): "E-læring og videnssteknologier". *Det vidende samfunn. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. Unge Pædagoger

Qvortrup, Lars (2004): "Undervisning og læring". *Det vidende samfunn. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. Unge Pædagoger

Rammeplan for Allmennlærerutdanningen. Oslo (2003) (se referanse til www.regjeringen.no)

Slettemark, Gro (2004): *Psykodrama og sosiometri i praksis*. Oslo: Fagspesialisten AS.

St.meld. nr. 11 (2008 – 2009): *Læreren. Rollen og utdanningen*.

Tislevoll, Snefrid (2007): ”Mot et utvidet og mer mangfoldig profesjonsbegrep i allmennlæreutdanningen”. *Norsk pedagogisk tidskrift*, nr. 01.

Utdanningsforbundet (2006): *Rapport 2006/1: Norsk allmennlærerutdanning - sett i lys av internasjonale trender og tilsvarende utdanninger i Norden*. (se henvisning til www.utdanningsforbundet.no)

Nettkilder

www.hio.no/content/view/full/9180 (lesedato: 06.01.09)

www.nokut.no/sw7109.asp (04.05.08)

www.ordtak.no/index.php?fn=&en=Konfucius (10.02.09).

www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2006/rammeplaner-vedtatt-2003-og-senere.html?id=102137 (12.04.09)

www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/pedagogikkfaget_i_lererutdanningen (05.01.09)

www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_2006_01.pdf (28.04.08)

Vedlegg

Vedlegg 1

Informasjon om intervju

Takk for at du har sagt deg villig til å bidra i arbeidet med denne oppgaven. Jeg ser frem til å høre om dine tanker og refleksjoner i forbindelse med denne tematikken.

Min bakgrunn

Jeg har selv tatt allmennlærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og fullførte våren 2006. Deretter jobbet jeg som kontaktlærer på 7. trinn ved Lutvann skole i ett år. Høsten 2007 begynte jeg på en mastergrad i pedagogikk, retning ”Didaktikk og organisasjonslæring” ved Pedagogisk forskningsinstitutt (UiO). Mastergraden fullføres med oppgave til sommeren.

Tema for oppgaven

Med min bakgrunn er jeg svært interessert i lærere og lærerutdanning. Dette danner utgangspunktet for oppgaven jeg nå skal skrive. Tema for oppgaven er undervisningsmetoder i pedagogikkundervisningen ved allmennlærerutdanningen. Jeg interesserer meg spesielt for aktive undervisningsformer, der hver enkelt student får mulighet til å prøve seg i ulike utfordrende situasjoner og dermed gjøre seg egne erfaringer på veien.

Din rolle

I forbindelse med denne oppgaven ønsker jeg dine synspunkter på hvorvidt utdanningen åpner for å bruke slike metoder, ideer til områder du synes slike metoder burde vært brukt mer på, og tanker om hvordan dette kunne blitt gjennomført i undervisningssituasjon. Legg merke til at fokuset er på det rent pedagogikkfaglige, og ikke på fag og fagdidaktikk. Personopplysningene du oppgir er kun til eget bruk og vil ikke komme frem i oppgaven.

Jeg ser frem til å snakke med deg!

Med vennlig hilsen

Jenny Godøy

Vedlegg 2

Spørreskjema

Personopplysninger

Navn: _____

Kvinne: _____ Mann: _____

Har du barn? Ja: _____ Nei: _____

Har du tatt høyere utdanning i tillegg til allmennlærerutdanning? Ja: _____ Nei: _____

Hvis ja, hva har du tatt? _____

Pedagogikkundervisning og yrkesutfordringer

Marker med *kun* ett kryss per spørsmål. Legg merke til at spørsmålene retter seg mot den undervisningen du har fått i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen. Spørreskjemaet er tenkt som en forberedelse til intervju på et senere tidspunkt.

(S) 1: I hvilken grad synes du undervisningsformene i pedagogikk klarer å knytte relevante praksiskontekster inn i teoriundervisningen?

I svært liten grad	Liten grad	Til dels	Stor grad	Svært stor grad

(S) 2: Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen i forhold til å mestre følgende utfordringer?

(S) 2.1 Klasseromsledelse

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte

(S) 2.2 Skole-hjem samarbeid

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte

(S) 2.3 Konfliktløsning

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte

(S) 2.4 Elevsamtaler med bare eleven til stede

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte

(S) 2.5 Utviklingssamtaler foreldre til stede

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte

(S) 2.6 Faglig kartlegging av elever

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte

(S) 2.7 Sosial kartlegging av elevene

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte

(S) 2.8 Mistanke om misbruk av barn

Ikke noe utbytte	Lite utbytte	Middels utbytte	Stort utbytte	Svært stort utbytte

(S) 3: Ut fra en samlet vurdering av pedagogikkundervisning du har fått gjennom utdanningen, hvor fornøyd vil du si at du er?

Misfornøyd	Mindre fornøyd	Verken fornøyd/ misfornøyd	Fornøyd	Svært fornøyd

(S) 4: I hvilken grad føler du at undervisningen i pedagogikk har bidratt til din yrkesetiske refleksjon i arbeidshverdagen?

I svært liten grad	Liten grad	Til dels	Stor grad	Svært stor grad

(S) 5: I hvilken grad føler du at undervisningen i pedagogikk har bidratt til din pedagogiske refleksjon i arbeidshverdagen?

I svært liten grad	Liten grad	Til dels	Stor grad	Svært stor grad

Takk for din deltagelse!

Vedlegg 3

Intervjuguide, del 1 (informasjon til informantene).

Takk for at du sa ja til å la deg intervjuet. Gjennom spørsmålene ønsker jeg å få et inntrykk av ditt syn på undervisningen du har fått i pedagogikkfaget på allmennlærerutdanningen. Spørsmålene bygger videre på spørreskjemaet som er besvart i forkant av intervjuet. Alt du sier her vil bli behandlet konfidensielt, og ingen personopplysninger vil bli brukt i oppgaven. Du velger selv hvilke spørsmål du vil svare på.

Avklaring: Legg merke til at det her er snakk om den rene pedagogikkfaglige undervisningen (Ped 1, ev. Ped 2), ikke fag og fagdidaktikk. Når vi snakker om utfordringer i yrkessammenheng, ønsker jeg først og fremst å fokusere på utfordringer som f.eks. i læreridentitet, klasseromsledelse, sosiale relasjoner, disiplin, danning, samarbeid med foreldre, kartlegging, osv. Altså forhold og temaer utenom det rent fagdidaktiske.

Oppgaven jeg jobber med omhandler bruk av undervisningsmetoder i pedagogikkfaget ved allmennlærerutdanningen. Jeg har selv bakgrunn fra denne utdanningen og synes det er svært interessant å følge med på utviklingen som skjer. Derfor ønsker jeg fra nå å rette oppmerksomheten mot undervisningsmetoder som kunne blitt nyttiggjort ved utdanningsinstitusjonene for å i større grad trekke praksiskontekster inn i teoriundervisningen, slik at studentene er aktive og gjør seg egne erfaringer i forhold til området det undervises i.

Still gjerne spørsmål underveis om det er begreper eller spørsmål du er usikker på.

Vedlegg 4

Intervjuguide, del 2 (spørsmål til informantene).

Personopplysninger

Hva heter du?

Hvor tok du din allmennlærerutdanning?

Hvor jobber du?

Hvilket trinn jobber du på?

Hvor lenge har du vært ute i arbeid?

Den første tiden som lærer

(I) 1: Hvordan har du opplevd den første tiden som yrkesutøvende lærer?

(I) 2: Hvordan har undervisningen du har fått i pedagogikk bidratt til å mestre de arbeidsoppgavene du møter nå?

(I) 3: Er det noen utfordringer du har opplevd som sterkere enn andre?

Møtet mellom teori og praksis i utdanningen

(I) 4: Synes du lærerutdanningen la opp til undervisning som gjorde at du forstod sammenhenger og utfordringer mellom teori og praksis?

- Hvis ja, på hvilke områder ble dette gjort?

(I) 5: Finnes det områder i utdanningen der du skulle ønske at dere hadde hatt en slik tilnærming i undervisningen?

(I) 6: Hvordan kunne du tenkt deg at undervisningen skulle vært lagt opp for at du skulle fått utbytte av det i et teori/praksis perspektiv?

Yrkesutfordringer og pedagogikkundervisning

Til utfordringene satt opp i spørsmål 3 (spørreskjema):

(I) 7: Er det noen av de åtte utfordringene som skisseres opp som du ikke har fått undervisning på i pedagogikkfaget?

(I) 8: Hvor stort utbytte har du hatt av pedagogikkundervisningen i forhold til å mestre følgende utfordringer?

- (I) 8.1 – 8.8.: Kan du begrunne svaret ditt på de ulike punktene?
 - Har undervisningen i pedagogikk hjulpet deg til å mestre disse utfordringene i yrkessammenheng?
 - Hvilke områder gjelder det?
 - Hvilke undervisningsmetoder ble brukt?
 - Hva gjorde at du synes denne undervisningen fungerte?
 - Hvilke konsekvenser føler du dette har fått for deg?

(I) 9: Er det konkrete yrkesutfordringer du kunne tenkt deg å ha fått prøvd deg på i pedagogikkundervisningen?

(I) 10: Hva kunne utdanningen bidratt med for å øke din pedagogiske refleksjon?

(I) 11: Hva kunne utdanningen bidratt med for å øke din yrkesetiske refleksjon?

(I) 12: Kommentarer eller tilføyelser?

