

"God og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet og kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere er sentralt for regjeringens utdanningspolitikk."

(St. meld. nr. 11 2008-2009)

Lærerutdanningen står overfor en avgjørende kursendring. Utdanningen skal i større grad rettes mot barne- og ungdomstrinnets elevgrupper. Dette innebærer nye utfordringer for pedagogikkfagets utforming, og for hvordan lærerstudentene tilegner seg kunnskap om alderstilpasset fagdidaktisk praksis ute i skolene.

Som den første høgskolen i landet startet Høgskolen i Vestfold opp med en lærerutdanning rettet mot ungdomstrinnet allerede i 2007. I denne boka redegjør lærerne bak dette fagtilbudet for de erfaringene som er høstet etter to års utviklingsarbeid.

Boka er inndelt i tre bolker, *Lærerutdanning i dialog med samtiden*, *Bedre læreprosesser i skolefagene* og *Pedagogikk og elevkunnskap*. Temaer som tas opp i boka er blant annet disse:

- Pedagogiske utviklingsprosjekter i historisk lys
- Samfunnspedagogiske utfordringer knyttet til endring av norsk lærerutdanning
- Studentenes fagdidaktiske bevisstgjøring i fagene norsk og matematikk
- Integrasjon av digitale verktøy i studentenes faglige og didaktiske utvikling
- Betydningen av studentenes erfaring fra å gi og motta veiledning
- Kritisk gjennomgang av et konkret undervisningsopplegg i lys studentarbeider
- Bruk av intervju som verktøy for bedre elevkunnskap

Willy Aagre (red.)

Lærerutdanning for ungdomstrinnet

2009

M. Ølve

Willy Aagre (red.)

Lærerutdanning for ungdomstrinnet




GYLDENDAL
AKADEMISK

en vesentlig rolle for initiering og oppstart av en egen lærerutdanning for ungdomstrinnet ved HVE. Den nye rollen dagens administrasjon spiller i høyere utdanning kan være et illustrerende eksempel på nettopp dette. Hvis man ikke ser eller klarer å dekode slike forhold på egen institusjon, blir dette fort snubletråder i interne utviklingsprosesser.

Generelt tror jeg at mulighetene for å gripe inn, ta initiativ og tilrettelegge for lokale og interne utviklingsarbeider er større enn hva man tror. Dersom man kjenner og klarer å identifisere organisasjonens sterke og svake sider og ta utgangspunkt i dette, så er det mulig å gi retning og legitimitet til forsøksprosjekter som LUT.

Til syvende og sist vil jeg understreke den menneskelige faktor som svært avgjørende. Mange i vår sektor har en rørende tro på organisatoriske grep som skal skape endring og gi ny giv. Et godt rammeverk, en oversiktlig organisasjon og en god idé er viktige, men ikke tilstrekkelige forutsetninger – det er personalet selv som skaper forandring. Det er vanskelig å undervurdere betydningen av å bygge kultur for utvikling og forandring. Dersom man klarer å få til et sammenfall mellom det som er institusjonens mål og den enkeltes individuelle karriere, så har man nådd langt. Mitt bidrag og poeng i denne sammenheng er det jeg har valgt å kalle dragsugoeffekten. Alle behøver ikke å være med i første runde når det gjelder slike litt usikre utviklingsprosjekter, noen vil fortsette som før. Samtidig er det viktig å gi rom til de utviklingsorienterte i personalet. Med god planlegging er det gode muligheter for at prosjekter blir en suksess, og i neste runde vil de fleste være med og ønske å identifisere seg med en slik suksess. Jeg har her trukket fram noen faktorer jeg mener har vært sentrale i realiseringen av LUT-prosjektet på Høgskolen i Vestfold. Jeg mener disse momentene er forholdsvis allmenne og bør være av interesse for andre som arbeider med reformer i norsk lærerutdanning. I beste fall kan dette bidra til å initiere nye prosjekter og stimulere til videre utvikling av prosjekter som LUT. Det er lov å håpe.

Lærerutdanning for ungdomstrinnet – en profesjonalisering av lærerutdanningen

Mattias Øhra

Innledning

I de siste årene har det blitt stilt spørsmål om kvaliteten på norsk lærerutdanning. Meningene er mange og til dels uklare. I februar 2009 kom St.meld. nr. 11 (2008–2009) Læreren Rollen og utdanningen. Meldingen kommer blant annet som et svar på grunnskolens utfordringer og elevenes svake kunnskaper i sentrale fag. Målet er å utdanne lærere som er dyktigere faglig, og som evner å lede gode læringsprosesser tilpasset elever på ulike trinn. Ambisjonen er å endre grunnskolen via lærerutdanningen. I lys av dette vil jeg i dette kapitlet se nærmere på to forhold. For det første vil jeg ta for meg utfordringen med lærerutdanningens svake profesjonsinnretting i lys av en gjennomgang av forskning og utredninger rundt dagens lærerutdanning. Med profesjonsinnretting menes her dette at utdanningen i større grad innretter seg slik at den ivaretar balansepunktet mellom teoretisk kunnskap og praktisk utøvende kunnskap. Jeg vil deretter med utgangspunkt i Høgskolen i Vestfolds nye *Lærerutdanning for*

Ungdomstrinnet (LUT) svare på noen av disse utfordringene. På bakgrunn av en gjennomgang av LUT-studiets forankring og en praksiscase, argumenteres det for en ny vei for en profesjonalisering av lærerutdanningen.

En fragmentert lærerutdanning

I Norge liker vi å tenke på oss selv som et land med små forskjeller og at alle gis like muligheter uavhengig av økonomisk, kulturell og sosial bakgrunn. Vi har i de siste årene fått bekreftet at den norske skolen fortsatt ikke makter å utjevne sosiale forskjeller og med dette gi en mer likeverdig opplæring (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Et av skolens og dermed også lærerutdanningens mest sentrale spørsmål er: «Hvordan sørge for at læring skjer for alle elever?» (Haug 2008b) I debatten om norsk skole framkommer det klare indikasjoner på at skolen ikke makter å gi alle elevene de viktigste og mest grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som de har krav på. Det har da også framkommet en solid dokumentasjon på at kvaliteten på viktige områder i opplæringen ikke er god nok. (St.meld. nr. 16. (2006–2007); St.meld. nr. 31 (2007–2008); Klemp 2007; NOKUT 2006a) For eksempel i PISA 2006 skårer norske ungdomsskoleelever under gjennomsnittet i OECD-landene, og svakest i Norden i alle de tre fagområdene lesing, naturfag og matematikk (St.meld. nr. 16 (2006–2007): 16).

Det framkommer at norsk skole ikke virker utjevrende, men snarere reproducerer sosiale, økonomiske og kulturelle forskjeller. «Svakheter i utdanningssystemet gir utslag i systematiske forskjeller i deltakelse og læringsutbytte for barn, unge og voksne med ulik familiebakgrunn og mellom jenter og gutter» (St.meld. nr. 16. (2006–2007): 13). Med andre ord er norske elevers lese- og matematikkferdigheter relativt svake samtidig som skolen i stor grad befester klasseforskjeller i Norge. I et ideologisk og politisk perspektiv er dette selvfølgelig alvorlig.

På bakgrunn av dette er også søkelyset rettet mot lærerutdanningen. NOKUT (2006) konkluderte med at den norske lærerutdanningen er varierende og mangler sammenheng mellom på den ene siden generell pedagogikk og didaktikk og på den andre siden mellom ulike fagdidaktiske

områder. En svak sammenheng mellom teori og praksis trekkes også fram som et tegn på områder i utdanningen som må løses.

Lærerutdanningens svake profesjonsinnretting

I Lærerutdanningen for ungdomstrinnet ønsket vi å utvikle den læreren som ivaretar et profesjonsperspektiv på flere måter. For det første ønsket vi å utvikle en lærer som er i stand til å avlese ungdommens identitetsarbeid, deres kultur og videre har en innsikt i ungdommenes oppvekstvilkår og de kulturteknikker som ungdom i dag behersker.⁴ Videre ønsket vi å utvikle en tettere relasjon til praksisfeltet hvor muligheten for å bearbeide spenningsforholdet mellom teori og praksis ville styrke profesjonsinnrettingen. I tidligere prosjekter ved lærerutdanningen i Vestfold har vi søkt å styrke profesjonsinnrettingen gjennom å endre fokus fra et individualistisk syn på læring til et mer sosiokulturelt og kollektivt syn, hvor kommunikasjon i læringsfellesskapet har vært sentralt (Øhra 2003; 2004; 2006; Otnes 2007). Et av de mest sentrale fokusområdene i prosjektet *IKT og nye læreprosesser 2000–2003* var et viktig begrep *transparente læringsprosesser*.

Med *transparente læreprosesser* ligger det et mål om å bevege oss bort fra en individrettet didaktikk. Gjennom et fokus på de kollektive krefter i læringsprosessen vektlegges en didaktikk for læringsfellesskapet. For studentene vil dette medført en mer gjennomiktig lærings- og arbeidssituasjon hvor den enkelte blir mer synlig i fellesskapet. Gjennom arbeider på nett og med digitale mapper har studentene måttet venne seg til en mer åpen og kooperativ arbeidsform (Øhra 2003: 14).

Sentralt i prosjektet sto også fokus på og arbeid med vurdering. Internasjonal forskning og utdanningspolitikk har siden 1970-tallet i større eller mindre grad vært opptatt av at (formativ) vurdering kan støtte læringsprosesser (Lauvås og Jakobsen 2002; Lauvås 2006; Black og Wiliam 2003; Øhra 2006). I de siste årene har det framkommet forskning som på eventyrlig

4 Senere ble deler av disse perspektivene formulert som *elevkunnskap* i St.meld. nr. 11. (2008–2009).

måte viser hvordan formativ vurdering kan bedre skoleprestasjoner (OECD 2005: 284). I det etter hvert kjente studiet av Paul Black og Dylan Wiliam fra 1998 (Black og Wiliam 1998a) tar de for seg 160 tidsskrifter og 250 forskningsartikler om formativ vurdering. «All these studies show that innovations that include strengthening the practice of formative assessment produce significant and often substantial learning gains (Black og Wiliam 1998a). På bakgrunn av egne erfaringer og ikke minst internasjonal forskning ønsket vi i prosjektet å klargjøre forskjellen mellom summativ og formativ vurdering, forskjellen på vurdering av og vurdering for læring.

I prosjektets avsluttende rapport anbefales følgende 10 intensiveringspunkter (Øhra 2003: 6):

Vi bør intensivere arbeidet videre for å tilrettelegge for en transparent læringsøkologi gjennom at:

- 1 Videreføre arbeidet ved å flytte vekten fra summativ sluttvurdering til formativ undervisningsvurdering.
- 2 Studentene gis mer kontroll og medbestemmelse når det gjelder arbeidet med den formative vurderingen av mappevurderingen.
- 3 Studentene skal ha innsyn i hverandres mapper, som igjen gir mulighet for samarbeidslæring og kollektive produkter og prosesser.
- 4 Studentene skal i praksisfellesskapet arbeide med *egenvurdering* og *vurdering av andre*.
- 5 Studentene skal oppleve åpenhet og tydelighet når det gjelder vurderingskriterier. De skal også være med på å utarbeide disse.
- 6 Evalueringsordningen skal være så åpen og tydelig som mulig.
- 7 Kvalitetskrav skal være kommunisert åpent og tydelig.
- 8 Åpenhet og tydelighet ift. hva som forventes av studentene og av lærere.
- 9 Læringsøkologien skal tydeliggjøre gode eksempler på kvalitet, og eksempler på ordninger som slår galt ut.
- 10 Tydelige lærings- og kompetansemål.

Avdelingens erfaringer og funn på dette området er noe som også bekreftes i nyere studier i forhold til lærerprofesjonalisering nasjonalt og internasjonalt (Hattie 2009; Nordahl 2009; Østrem 2008a). Tar vi i dag utgangspunkt i John Hatties imponerende 800 metastudier i forhold til hva som fremmer læring er det nettopp kommunikasjon og feedbackskulturer som er den

faktoren som klart skiller seg ut. Så kaller han da også studien for *Visible Learning* (Hattie 2009). Utfordringen i dag er å institusjonalisere disse perspektivene i en lærerutdanning hvor vår rolle som lærerutdannere blant annet må være å utfordre praksisfeltet med å tilføre nye profesjonsrelevante kunnskapsressurser i et transparent lærings- og utviklingsfellesskap. Lærerutdanningen i Vestfolds fokus på åpen kommunikasjon og feedback i læringsarbeidet har gått som en rød tråd gjennom avdelingens utviklingsarbeid de siste 10 årene. De siste 10 årenes utviklingsarbeid har da også lagt grunnen for dagens LUT-prosjekt, gjennom en forankring i en sosiokulturell kollektiv didaktikk. Gjennom å arbeide for en *transparent* læringskultur har vi ønsket å profesjonalisere utdanningen gjennom å gjøre læringsprosessene synlige og kommuniserbare. Til tross for mange gode prosjekterfaringer er det også slik at vi har erfart at fornyelsesarbeidet innad ved avdelingen har stått i mange utfordringer. Vi har således et godt stykke til å gå før vi, på tvers av lærerutdanningens fag og i en tett relasjon til praksis, har operasjonalisert et sammenhengende begrepsapparat, et felles språk som vil kunne gi oss det helhetlige teorigrunnlaget som en profesjonell lærerutdanning i fremtiden må ha.

I en studie som sammenligner dataingeniører, sykepleiere, revisorer og allmennlæreres evne til å håndtere kravene til fornyelse og de utfordringer de møter med «ny» kunnskap kommer allmennlærerne dårligst ut (Jensen et al. 2008).

... det er tydeligst blant lærerne at de mangler den type kunnskapsstruktur og støttesystemer som kan knytte den lokale praksis opp mot mer generell kunnskapsutvikling – og dermed opprettholde en mer kunnskapsdrevet læring over tid. I tomrommet som oppstår ser vi blant lærerne en tendens til å relatere de spørsmålene de beskjefter seg med til mer overordnede og skiftende utdanningspolitiske strømninger og samfunnstrender. Mangelen på profesjonsspesifikke redskaper kan i tillegg føre til at det daglige arbeidet støttes mer på etablerte praksisorienteringer som er gode nok snarere enn ekspansive og fremtidsrettede verdier. Lærernes fortellinger avspeiler i denne sammenheng en spenning mellom en sterk dedikasjon til yrket og samtidig en tiltakende følelse av motløshet ved å være overveldet av skolehverdagens økende kompleksitet. Uten en sterkere vektlegging på

profesjonsrelevante kunnskapsressurser og støttestrukturer fører dette til at lærergruppen fremstår som ambisiøse men uten klare mål for alle sine aktiviteter (ibid.: 15).

I denne rapporten kommer det fram at lærergruppa som profesjonelle i stor grad har lagt vekt på en kollegial erfaringsdeling og gjort dette til en grunnmur i sin strategi for egen kunnskapsutvikling. Man ser verdien av kollegaers erfaringer, mens erfaringer fra mer generell kunnskapsutvikling utenfor egen skole ikke verdsettes i så stor grad. En slik «isolasjonistisk» strategi gir en sterk identifikasjon og nærhet til arbeidsplassen, men avsondrer profesjonsutøverne fra nye læringsmuligheter gjennom å åpne opp for eksterne nettverk og kunnskapsarenaer. Et annet sentralt moment her er at den «isolasjonistiske» strategien også har gjort at samarbeidet mellom lærerutdanningene og lærerprofesjonen til tider har vært preget av en svak kommunikasjon. Her ligger det en utfordring i å styrke samspillet mellom aktørene og i større grad åpne opp og innlemme den andre i den kompleksiteten som begge utdanningene opererer innenfor og som for lærerutdanningens del vil være en forutsening for å få til en styrkning av profesjonskunnskapen i utdanningen. LUT er et eksempel på slike utviklingsmuligheter da prosjektet innlemmer profesjonsdeltagerne selv, skolen, rektorer, lærerutdanning, forskningsfeltet, studenter og elever.

Lærerutdanningen utfordres i dag fra flere hold. Fra ett hold kommer kravet om en sterkere akademisering, og fra et annet hold reformkrav fra ulike utdanningspolitiske strømninger. Det er en motstridende kraft her fordi det ikke er noen umiddelbar sammenheng mellom en forskningsbasert lærerutdanning på den ene siden og våre politiske partiers iver etter å fatte skolepolitiske vedtak som kan svekke skolen og lærerutdanningenes autonomi og profesjonalitet. Det kan virke som en internasjonal trend at skolen nedlesses av en rekke tiltak, systemer og reformer fra politisk hold som ikke virker for skolen, men som muligens virker i den kortsiktige partipolitiske retorikken. Det kan synes som om mange tror at det finnes en idealmodell for lærerutdanning og at den politiske jobben først og fremst dreier seg om er å levere varen (Cochran-Smith og Zeichner 2005). I reformiveren kan vi dermed miste læreren og hennes profesjonalitet av synet. I

stedet for å spørre hva den gode profesjonelle lærer vet og kan, hva hun gjør, og hva hun retter sin oppmerksomhet mot, fokuseres det oftere på andre utenforliggende organisatoriske og strukturelle faktorer.

Selv om vi i dag vet at læreren er den viktigste og avgjørende faktoren i skolen (Hattie 2003; 2007; 2009; Nordahl 2009) har hennes profesjonalitet i alt for liten grad fått konkret oppmerksomhet i den ideologiske og skolepolitiske debatt. Når den skolepolitiske debatten over så lang tid fokuserer på mer generelle overordnede skolepolitiske spørsmål, vil lærerne gjennom dette støtte seg på de mer generelle overordnede aspektene og ikke på egne profesjonsspesifikke erfaringer og kunnskaper. Mangelen på profesjonsspesifikke redskaper kan gjøre at lærere ofte ikke blir konkrete når de reflekterer over egen lokal praksis. De kan derfor relatere sin arbeidshverdag til mer overordnede utdanningspolitiske forhold og lærerprofesjonens egen kunnskapsstruktur blir løs og dermed mer sårbar i forhold til skiftende utdanningspolitiske trender (Jensen et al. 2008; Haug 2008a; 2008d). Lærerutdanningens profesjonalitet ligger i at den makter å ta inn over seg at den alltid vil befinne seg i et spenningsfelt av komplekse og til dels motstridende krefter, og at det nettopp er disse motsetningene som også framover vil kunne gi den fornyet kraft og retning.

Allmennlærerutdanningens plassering i spenningsfeltet mellom det profesjonsrettede og det akademiske, mellom yrkesretting og allmenndanning, mellom teori og praksis og mellom fagsentrering og profesjonsorientering utgjør en avgjørende del av denne utdanningens «vesen», noe som vil være der, uavhengig av hvilken modell som velges for framtiden. Disse spenningsfeltene tilfører utdanningen en dynamikk, men utgjør samtidig et problem og noe som er vanskelig å få til. Dermed vedvarer også kritikken (Norgård 2006).

NOKUT-vurderingen gjør lærerutdanningens manglende relasjon mellom teori og praksis til en av rapportens hovedsaker. Peder Haug påpeker at NOKUT i sin omtale av denne relasjonen ikke makter å konkretisere hva den skal bestå av (Haug 2008b; Haug 2008c). En vitenskapsteoretisk inngang til motsetningsforholdet mellom teori og praksis bør snarere framheves; «Spenningen og motsetningsforholdet mellom teori og praksis

i lærerutdanningen må bearbeides, ikke forsøkes å avskaffes» (Stjernø 1996: 35 i Haug 2008b: 486). I det viktige arbeidet med å fornye lærerutdanningen må det iverksettes nye strukturelle, organisatoriske og faglige tiltak for at de grunnleggende endringene skal skape mening, samtidig må man holde stand mot ideologiske og politiske forsøk på å forenkle de spenninger som er en del av lærerutdanningens komplekse sjel.

For lærerutdanningen blir utfordringen å finne et nytt balansepunkt, en ny gyllen middelvei mellom å styrke en profesjonsbasert utdanning samtidig som man styrker utdanningens relasjon til nasjonal og internasjonal skoleforskning. Vi må finne et mer presist balansepunkt mellom faglig teoretisk kunnskap og praktisk utøvende kunnskap. Det må åpnes opp for at vi innenfor lærerprofesjonen ivaretar profesjonsbaserte prosedyrer, samtidig som vi med en klar vilje og holdning viderefører arbeidet med skolens grunnleggende mandat som dannelsesinstitusjon. Vi må legge grunnlaget for en ny og vital profesjonalisering av læreryrket som setter læreren i fokus. Fra vår side har LUT nettopp vært et svar på denne utfordringen.

Lærerutdanning for ungdomstrinnet

I vår søknad til Kunnskapsdepartementet i mars 2007 om å starte den nye lærerutdanning for ungdomstrinnet, var det et ønske om å endre lærerutdanningen for å gjøre den mer profesjonsbasert.

I den pågående debatten rundt lærerutdanningen kunne man nå se et stemningsskifte når det gjaldt allmennlæreren. Man stilte seg nå spørrende til om det lenger var mulig å utdanne en tusenkunstner. NOKUT stilte spørsmålet om den brede kompetansen til allmennlæreren for arbeid i hele grunnskolen (NOKUT 2006a: 77). Denne tankegangen ble videreført av departementet i St.meld. nr. 16. (2006–2007), hvor det heter:

NOKUTs evalueringspanel stiller spørsmålsteget ved den brede kompetansen til allmennlærere for arbeid i hele grunnskolen. Departementet vil følge opp dette ved å vurdere en organisering av allmennlærerutdanningen

gen som er mer rettet mot årstrinn og fag i grunnskolen (St.meld. nr. 16. (2006–2007): 64).

Innad ved lærerutdanningen i Vestfold var det mange som gjennom tidligere prosjekter og mer generelle erfaringer med lærerutdanningen opplevde at tiden var moden for å sette i gang med forsøk, hvor man nettopp avvikler allmennlærerutdanningen til fordel for en spesialisering (Fængsrud og Bugge 2008). For HVE førte dette valget til at høyskolen i større grad kunne konstruere en modell som gjorde en sterkere profesjonalisering av læreryrket mulig. For det første ønsket man å etablere en dypere og mer grunnleggende faglig opplæring som også var mer spesialisert mot læringsløpet for ungdom. LUT utvidet derfor fagene til 60 studiepoeng samtidig som det ble lagt inn en nivåtilpasning mot ungdomstrinnet. Med dette la vi til grunn to ting; grunnleggende utvidet fagkunnskap og nivåtilpasning. Lærerens faglige kunnskap og kompetanse må være solid og grunnleggende god. Lærerens oppgave er at læring skjer for alle elever, noe som ikke er mulig å oppnå uten at du kan det faget du skal undervise i. Her er det ingen snarveier eller alternativer. Du må først kunne faget ditt før du kan bli god i å lære det bort.

I høyskolens søknad til Kulturdepartementet ble det derfor søkt om følgende avvik fra den gjeldende rammeplanen:

Ungdomsskolelærerutdanningens obligatoriske fag:

- pedagogikk – 60 sp
- norsk eller matematikk – inkludert VLMS (videregående lese-, skrive- og matematikkopplæring med lese-, skrive- og matematikkvanser på ungdomstrinnet) som har et omfang på ca. 10 sp og integreres i norsk- og matematikkfaget som en felles modul
- 28 ukers praksis
 - 24 uker veiledet (1.–3. studieår)
 - 4 uker (4. studieår) – mer selvstendig med rektor som «sjef», jf. veiledning av nyutdannede integrert i utdanningen

Ungdomsskolelærerutdanningens valgbare del:

- skolefag – 60 sp
- skolefag/mastermoduler – 60 sp

Videre i søknaden la vi spesielt vekt på å

- utvikle den læreren som ivaretar et profesjonsperspektiv, og som er i stand til å avlese ungdomskulturen og videre beherske de kulturteknikker som ungdom i dag benytter
- utvikle den didaktisk sterke læreren som er i stand til å tilrettelegge sin undervisning ut fra varierte arbeidsmåter som er tilpasset den enkelte elev på disse trinnene
- utvikle den sosialt kompetente læreren som har en grunnleggende innsikt i norske ungdommers oppvekstvilkår, og som er i stand til å administrere en balanse mellom tydelig lærings- og klasseledelse på den ene siden og inkluderende og motiverende læringsfellesskap på den andre
- utvikle den endrings- og utviklingskompetente læreren som er i stand til å utvikle skolen og læringsfellesskapet basert på yrkesetisk kompetanse

For å oppnå disse ambisiøse målene var det nødvendig med en sterkere integrering av tre hovedelementer i utdanningen:

- 1 En tydeliggjøring av profesjonskompetanse med spesiell vektlegging av nivåtilpasning
- 2 En betydelig vektlegging og nivåtilpasning av fagkompetanse/teori
- 3 En sterkere vektlegging av praksisfeltet som lærerutdanningsarena for praktisk-pedagogisk arbeid (Søknad til KD mars 2007)

Lærerutdanningen for ungdomstrinnet ble etter hvert innlemmet i en total ny modell for lærerutdanningen i Vestfold, hvor det også året etter startet

opp en differensiert utdanning for barnetrinnet (LUB) og med dette la grunnen for et totalt nytt bachelor- og masterløp (Bjørnsrud 2009).

Figur 1 Vestfoldmodellen. Lektorutdanning – 5-årig lærerutdanning

		Faglig fordypning			
5. år	10. sem	masteroppgave 30 stp			
	9. sem	masterforberedelse/statistikk/vitenskapsteori 30 stp			
		Faglig fordypning			
4. år	8. sem	skolefag 30 stp eller mastermoduler pedagogikk eller norsk 30 stp	master pedagogikk eller norsk fagdidaktikk	norsk eller matematikk 30 stp	skolefag (fag 2) 30 stp
	7. sem				
		Basisfag som grunnleggende ferdighet			
3. år	6. sem	skolefag 30 stp	norsk 30 stp	skolefag (fag 2) 60 stp	
	5. sem				
		Profesjonsportal og basisferdigheter			
		barnetrinn (LUB)		ungdomstrinn (LUT)	
2. år	4. sem	profesjon/ped 15 stp	matematikk 15 stp	profesjon/pedagogikk 30 stp	
	3. sem	profesjon/ ped 10 stp	norsk 15 stp	norsk eller matematikk 30 stp	
1. år	2. sem	profesjon/ ped 10 stp		matematikk 15 stp	profesjon/pedagogikk 30 stp
	1. sem	profesjon/ ped 10 stp	norsk 15 stp		profesjon/pedagogikk 30 stp

Profesjon

Et kjennetegn på en profesjon som de fleste ville være enige i er at: «profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning. Profesjoner er yrker med bestemte koblinger til høyere utdanning og forskning» (Molander og Terum 2008: 13). I et demokratisk samfunnsperspektiv er det derfor sentralt at profesjoner blir forvaltere av vitenskap og kunnskap (Grimen 2008). Som jeg tidligere har nevnt har vi ved lærerutdanningen i Vestfold målrettet arbeidet med forskning og utviklingsarbeid for å styrke profesjonsperspektivet i utdanningen. I evalueringen fra NOKUT ble også dette arbeidet framhevet som sentralt og viktig at avdelingen videreførte.

Høgskolen i Vestfold har arbeidet systematisk med å finne fram til en profil på allmennlærerutdanningen som gjør den attraktiv for søkere og som gjør allmennlærerutdanningen til en fremtidsrettet utdanning med studenten i sentrum. Høgskolen arbeider etter strategiske mål som den selv har utarbeidet for allmennlærerutdanningen. På flere av målområdene er høgskolen på vei mot å lykkes. Avdelingen har i dag høy kompetanse på bruk av nye digitale medier i lærerutdanningen. Øvingslærerne opplever at kommunikasjonen med høgskolen er blitt bedre, og at partnerskoler er en suksess. Høgskolen har gjennom digitale studentmapper på web langt på vei lykkes med å få studentene til å dokumentere faglige kunnskaper, oppøve didaktiske ferdigheter, styrke de sosiale ferdighetene gjennom samarbeidslæring og refleksjon.

Etter komiteens vurdering må samarbeidet med praksisskolene videreutvikles, det må stilles tydeligere krav om studentenes innsats og ansvar for egen læring og undervisningspersonalet må få tid, rom og hjelp til å drive systematisk FoU-arbeid innenfor høgskolens satsingsområder. Men det er også komiteens oppfatning at høgskolen er på rett spor og vil se resultater av sitt systematiske arbeid om kort tid (NOKUT 2006b: 213).

Selv om lærerutdanningen i Vestfold får mye skryt i NOKUT-rapporten framheves det at lærerutdanningene generelt har en alt for svak profesjonsinnretting (noe som også ble holdt fram av evalueringen Norgesnett-rådet gjorde i 2002). NOKUT formidler at det er vanskelig å se hva som utgjør den samlende, helhetlige og integrerende kraften i utdanningen (NOKUT 2006a: 4).

Et av de sentrale grepene som ble gjort i LUT-studiets oppbygging var en mer radikal tilknytning til praksis. Et sentralt strukturelt grep her var at vi lagde en helt ny ansvarsfordeling mellom lærerutdanningen og praksisfeltet. Vi åpnet opp for at de to læringsarenaene skulle være mer sidestilt. I søknaden til departementet het det blant annet:

- En merkbar utvikling av forholdet mellom teori og praksis betyr et sterkt utvidet samarbeid mellom partnerskolene og HVE. Dette innebærer en kvalitativ endring og en betydelig organisasjonsutvikling ved de ulike institusjoner.
- Full integrering av årsplaner ved høgskole og partnerskoler, slik at studenter har undervisning i emner på høgskolen som de faktisk skal lede læringsprosesser i en konkret klasse/gruppe i ungdomsskolen.
- Samarbeid om praksisvurdering, der faglærer fra høgskolen sammen med praksislærer/reaktor vurderer studentens profesjonskompetanse. Vurderingskriteriene settes opp i samråd med studentene.
- Praksis fjerde studieår vil kvalitativt være forskjellig fra vanlig praksis, fordi praksis vil gjennomføres som «faglig trinnovertakelse» med rektor som hovedansvarlig. «Faglig trinnovertakelse» er en kvalitativ endring, hvor studenten må operere mer selvstendig gjennom fire uker. (...) En markant kvalitativ endring ledsages av en kvantitativ endring, der praksis økes med åtte uker (Søknad til KD mars 2007).

På bakgrunn av dette har praksissamarbeidet i LUT de to årene som prosjektet har pågått vært preget av tett samarbeid i form av at praksislærere og faglærere sammen har laget

- fagplaner og semesterplaner
- eksamener hvor elever (hele klasser) og praksislærere har vært til stede under eksamen
- utarbeidet nye praksisevaluerings rutiner og skjemaer
- utarbeidet en ny praksisperiode i 4 semester basert på elevkunnskap

Undervisningsrelevant didaktikk

Det første spørsmålet studentene ble stilt fra pedagogikkfaget etter at de var ferdig med 60 studiepoeng fagundervisning og utvidet fagpraksis, var:

Nevn to utfordringer som du opplever som sentrale etter endt praksis? De to viktigste utfordringene som studentene trekker fram er tilpasset opplæring og generell didaktikk. På de neste plassene kommer atferdsproblematikk og klasseledelse. På femte plass kommer rene faglige utfordringer. Tendensen til at lærerstudenter ønsker en mer praktisk og undervisningsorientert didaktikk som problematiserer hvordan de skal undervise, er en tendens som også bekreftes i ulike studier (Bjørnsrud 2009; Bjarnadottir et al. 2008; Østrem 2008 a og b). Her opplever ikke studentene at lærerutdanningen gir en relevant fagdidaktisk innføring:

✓ De etterlyser en mer praktisk orientering der spørsmål om undervisning blir trukket inn. Studentenes rop etter mer undervisningsrelevant didaktikk og spørsmålet om hvordan de skal undervise, kan oppfattes som en kritikk av utdanningen, men også som et tegn på kompleksiteten og motsetningene i arbeidets karakter (Østrem, 2008a: 328).

Gjennom det året hvor LUT-studentene har hatt sine respektive 60 studiepoeng (norsk eller matematikk) har vi opplevd at studentene har vært i ulike faser. Vi har sett at de i starten har vært opptatt av og ønsket seg mer reell trening (mattekurs) i egne faglige ferdigheter og ikke vært så opptatt av det rent didaktiske. Utover året så vi en klarere tendens til at studentene nå var mer bevisstgjorte og reflekterte i forhold til didaktiske utfordringer. Gjennom en intensivert fagdidaktikk på vegne av de enkelte fagene var studentene i møte med de siste 30 studiepoengene i pedagogikk motiverte for mer yrkesspesifikke og mer undervisningsrelevante temaer, enn de rent faglige spørsmålene. Studentenes forventninger samsvarte altså med prosjektets planer, hvor vi i den siste praksisperioden hadde lagt opp til en ny og annerledes praksisperiode.

Hva er et fag?

Et av de sentrale spørsmålene i lærerutdanningen er forholdet mellom det å mestre selve faget versus det å mestre å lære faget bort, slik at læring skjer for alle elever. «Den gode lærer kan sitt fag» er et utsagn ingen vil være

uenig i. I lærerutdanningen har det tradisjonelt vært en sterk sentrering rundt enkeltfag og at » lærerutdannere har sin faglige identitet i disiplinen mer enn i profesjonen og at spørsmål om helhet og profesjonsretting i for liten grad drøftes blant dem som arbeider i lærerutdanningen» (Kvalbein 1999 i Dahl Norgård 2006: 56). Med utgangspunkt i matematikkfaget som eksempel vil jeg i det følgende illustrere hvordan LUT med fagutvidelse først og fremst ønsker en kvalitativ, mer enn en kvantitativ, utvidelse av fagene. Ser vi for eksempel tilbake i forhold til matematikkfaget kan det se ut som man trodde at en kunne bli god i matematikk uten at matematikk var en del av lærerutdanningen. På 1970-tallet hadde man enkelte steder kun én time matematikk i uken, og da kun første året av den toårige lærerutdanningen.

Denne timen hadde et fagdidaktisk og/eller metodisk innhold. Resultatet var at vi kunne få lærere i grunnskolen som bare hadde grunnkurs i matematikk fra videregående skole – ikke nødvendigvis med gode karakterer – og bare en begrenset fagdidaktisk innføring fra lærerskolen. Disse ville kunne undervise i matematikk fra 1.–9. klasse (Haaland og Reikerås 2005). Først i 1992 ble matematikk obligatorisk med 5 vekttall (15 studiepoeng) og i 1998 ble det utvidet til 10 vekttall (30 studiepoeng). Begge disse kursene har fokus på både matematiske og didaktiske perspektiver (Fauskanger og Mosvold 2008: 189).

Opp mot dette har vi også sett en sterk tro på at ren matematikkunnskap er den rette medisinen for å fremme gode matematikkferdigheter i skolen.

Tidligere trodde en at hvis bare lærerne kunne nok matematikk så ville undervisningen bli god, og følgelig ville elevene få et godt læringsutbytte av undervisningen. Både lærerutdanningen og etterutdanningen av lærere ble da rene matematikkurs (Ibid: 189).

For LUT-studiet har det vært viktig å overkomme slike ytterpunkter og konkret utfordre våre oppfatninger og holdninger om hva et fag i en lærerutdanning skal være. Det var derfor sentralt at vi med en utvidelse av faget til 60 studiepoeng ikke automatisk tenkte oss et kvantitativt utvidet matematikkurs. I den generelle fagplanen for LUT-studiet heter det:

Studenten må kunne utvikle og analysere forholdet mellom det å kunne et fag, og det og kunne lære bort faget til andre. Evnen til å kunne reflektere over forholdet mellom fag og profesjon, mellom teori og praksis, vil derfor være avgjørende (Generell fagplan for LUT 2007).

I sine studier av allmennlærerstudenter finner Sissel Østrem at studentene opplever liten sammenheng mellom den matematikkundervisningen som gis fra lærerutdanningens side og den yrkesutøvelsen de skal ut i. Hun finner at blant allmennlærerstudenter «... har verdsettingen av faglig kunnskap sunket i løpet av studiet i motsetning til hos sjukepleier- og førskolelærerstudenter» (Østrem 2008b). For lærerstudentene har det

U vært mye fag «for fagenes egen del». Studentene har ikke opplevd at fagene har knyttet seg til yrkesutøvelsen og arbeidets utfordringer. Mange beskriver fagene som en repetisjon fra videregående skole. Studentene uttrykker et klart savn etter å vite mer om fagene som undervisningsfag og fagene i tilknytning til arbeidet med elever.

Østrem finner at studentene etterlyser den kunnskapen som de trenger for å utøve yrket sitt, de ønsker faglærere som diskuterer elever og undervisning med dem (Østrem 2009). I lys av St.meld. nr. 11 (2008–2009), er et av Østrems hovedpoeng at vi ikke bare må knytte elevkunnskap opp mot pedagogikkfaget – hvorfor ikke matematikk og elevkunnskap, norsk og elevkunnskap?

Østrems poeng her er i tråd med den visjonen som ligger til grunn for den generelle fagplanen, og de fagspesifikke fagplanene for LUT-studiet om at alle faglærere som ville være med i prosjektet måtte søke seg inn under prosjektets profesjonsmandat hvor det ikke kun var snakk om å videreføre et utvidet matematikkurs. Vi har i stedet ønsket å tilpasse innholdet i det utvidete faget til en mer profesjonstettet yrkesspesifikk kunnskap, eller det som Shulman kaller fagrelatert pedagogisk kunnskap (Shulman i Østrem, 2008b; 2009; Fauskanger og Mosvold 2008 og 2009). I å løfte fram de spesifikke kunnskaper som skal til for at lærerne kan mestre de oppgaver de som yrkesutøvere skal ha, lå etter vår mening spiren til en profesjonalisering av lærerutdanningen. Denne kunnskapen innbefatter fagkunnskap, undervisningskunnskap og elevkunnskap. Både norskfaget

og matematikkfaget i LUT har derfor nedfelt klare profesjonsbaserte komponenter gjennom at fagene er utvidet gjennom en forankring i elevkunnskap i norsk/matematikk og didaktisk og undervisningsmessig kunnskap

Profesjonspraksis og elevkunnskap

Som en konsekvens av LUT-prosjektets fokus på profesjonsutvikling bl faglærere og praksislærere enige om at i siste pedagogikkpraksisperiode andre studieår skulle studentene gis mulighet til å observere og utforske egen praksisskole – ikke først og fremst ut fra fagpraksis, men ut fra temaet elevkunnskap. Vi omformulerte praksiskontrakten slik at studentene i denne perioden kun skulle innfri tre obligatoriske undervisningstimer. Utover dette skulle de fristilles til å forske på egen praksis. Som nevnt tidligere lå det i oppstarten av prosjektet en klar visjon om å utvikle den læreren som ivaretar et profesjonsperspektiv, og som er i stand til å avles ungdommens identitetsarbeid, deres kultur og videre har en innsikt i ungdommenes oppvekstvilkår og de kulturteknikker som ungdom i dag behersker (Generell fagplan LUT 2007). For prosjektets del ble pedagogikkfaget (som vi hadde fått dispensasjon for å utvide med ytterligere 30 studiepoeng) sentralt i arbeidet med å utarbeide og å operasjonalisere denne visjonen. Da stortingsmeldingen om den nye lærerutdanningen kom et år etter, var nettopp pedagogikkfaget satt i forsetet for å dra den samme prosessen. Faget ble nå kalt pedagogikk og elevkunnskap (St.meld nr. 11 (2008–2009)).

Faget pedagogikk og elevkunnskap skal gi studentene den lærerfaglige plattformen gjennom undervisning i en pedagogikk som har god sammenheng med virkeligheten i skolen. Den lærerfaglige plattformen må skapes i samarbeid med de andre fagene og praksisopplæringen om grunnleggende og felles utfordringer, som verdier, formål, arbeids- og vurderingsformer. Pedagogikklærerne må samarbeide med fag- og praksislærere om undervisning, praktiske oppgaver og FoU-prosjekter der teori og praksis kan møtes. Faget må både være praksisnært og forskningsbasert. Forskningsmessig må faget pedagogikk og elevkunnskap utvikles, slik at det kan være et redskap for utvikling av evne til kritisk refleksjon

over og fornying av egen praksis for lærerstudenter, lærere og lærerutdannere. Faget må bidra til at studentene i sin lærgjerning blir aktive brukere av fagkunnskap. (St.meld. nr. 11 (2008–2009): 20).

Praksisperioden i LUT ble styrt inn mot to temaer, henholdsvis ungdom og identitet og temaet psykisk helse. I sitt første semester hadde studentene blant annet blitt introdusert for intervju som metode og hadde på bakgrunn av denne treningen⁵ en rekke konkrete verktøy for å kunne gå inn og utforske elevenes hverdag. Det at studentene nå skulle observere de klassene som de tidligere hadde hatt fagpraksis i var et grep fra vår side for å endre blikket. Et nytt blikk for at studenter, praksislærere og faglærere sammen kunne språkliggjøre den komplekse yrkesspesifikke kunnskapen som en lærer må ha utover de rent faglige ferdigheter. Gjennom en profesjonspraksis skulle studentene få rom til å problematisere kunnskaper rundt elevene og deres skolevirkelighet. Praksisoppgaven som ble gitt var som følger:

For å bestå praksis må følgende to oppgaver være gjennomført!

1 Ungdomskultur og identitet (gruppeoppgave)

Studentene skal i praksis observere og intervjuer elever ved skolen ift. kultur og identitet. Dette materialet skal bearbeides og deretter legges fram for deler av eller hele personalet som et ca. en times framlegg. Bakgrunns materialet fra framlegget skal legges i arbeidsmappen. Gruppeoppgaven skal vurderes av praksislærer

⁵ I første semester arbeidet studentene i relativt stort omfang med intervju som metode. I en periode var de ganske frustrert og uforstående til hvorfor de måtte sitte så mange timer med transkribering etc. Det hele ble mer klart da vi var i gang med profesjonspraksisen i 4. semester. Mange av studentene følte seg trygge i framlegget for lærerpersonalet, nettopp fordi materialet de hadde var transkribert og dermed også åpent for eventuelt andre tolkninger fra lærerkollegaene. Dette føltes trygt, særlig der hvor studentene gjorde funn som kunne oppleves som kontroversielle eller overraskende for skolene.

(bestått / ikke bestått). Ved bestått / ikke bestått skal grensen for bestått fastsettes av praksislærer i samarbeid med faglærer, og gi uttrykk for at besvarelsen har et tilfredsstillende kunnskapsnivå. Videre vil den enkelte gruppedeltager bli vurdert ift. tilstedeværelse, arbeidsinnsats og ansvarlighet ift. gruppearbeidets arbeidsprosess, fremføring og endelig resultat.

2 Ungdom og helse (individuell oppgave)

Spesielt:

Hver enkelt student vil få en individuell oppgave fra praksislærer hvor ungdom og helse skal utdypes.

Generelt:

Studentene skal kartlegge skolens kunnskap, beredskap og prosedyrer for å takle problematikken psykisk helse. Kartleggingen skal omfatte både beredskap knyttet til ulik problematikk som skolen konkret møter, samt en oversikt og drøftelse av de generelle og spesifikke forebyggende tiltak ved skolen (Praksisoppgave LUT 2. 2009).

Når det gjaldt oppgave 1 om ungdomskultur og identitet, valgte studentene følgende temaer:

- Skam og identitet. Hva er skamfullt i klassen?
- Hvilke popularitetsfaktorer finner vi blant elevene?
- Hvordan skapes roller og identitet blant elevene?
- Kartlegging av psykisk mobbing i klassen og på skolen
- Observasjon av klasseledelse

I forkant av denne praksisen hadde studentene jobbet med kultur- og identitetsteoretikere som Berger og Luckman, Thomas Ziehe, Anthon Giddens og Pierre Bourdieu. Identitetsteori er et komplekst og abstrakt tema, som lett kan virke fjernt og lite relevant i forhold til den daglige skole

lehverdagen som studentene skal ut i. Det har derfor vært viktig for oss å utfordre studentene til å se om de kunne gjenfinne noen relevans fra teoriene i den skolepraksisen de skulle inn i. Kunne begreper som sosialisering, kulturell frisetting, forbrukeridentitet, avtradisjonisering, selvrefleksivitet, habitus og kulturell kapital være til noe hjelp til å forstå elevkulturene i de ulike klassene? Tradisjonelt har kritikken mot lærerutdanninger vært at man i alt for stor grad har vært for teoretisk og dermed distansert fra den *virkeligheten* skolen opererer i. Man har satt erfaringer opp mot det teoretiske på en retorisk måte, som ofte har fått teori til å framstå som noe naivt, virkelighetsfernt og lite relevant. Hvis det er slik at det bare er lærere ute i skolen som kan forstå hva det vil si å være lærer, er vi andre ikke i stand til å forstå skolen og således heller ikke berettiget til å forsyne skolen med teorier. En slik holdning kaller Kvernbekk for et *erfaringstyranni*. Med dette mener hun å sette fingeren på den teoriforakt en slik innstilling innehar (Kvernbekk 2005). I sin doktorgradsstudie om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse trekker Sissel Østrem fram viktigheten av at man ikke lander ned på en idyllisering av praksis opp mot teori. Med en fare for en banalisering av forholdet mellom teori og praksis argumenterer Østrem med hjelp av Kvernbekk (ibid.), for at du gjennom erfaring lett kan

få bekreftet fordommer og lære dårlig praksis. Erfaring forstått som induktiv prosess der observasjon og øvelse er viktige ingredienser, er altså ingen garanti for at du utvikler deg til en mer profesjonell lærer. Du kan like gjerne få bekreftelse på fordommer og lære dårlig yrkesutøvelse. Når det gjelder lærestudenter, har vi altså ingen garanti for at de gjennom erfaring i praksis lærer å bli god nok lærer (Østrem 2008a: 303).

Utfordringen ligger i å operasjonalisere teoriene gjennom å pakke dem ut i klasserommet og gjennom felles problematisering se om teoriene kan gi mening som konkrete verktøy for å oppdage, forstå og reflektere over den verden vi er i – og er en del av. Erfaringene våre har vist at studentene på konstruktive måter har maktet å intervju og kartlegge elevs tanker om egen og medelevers identitet. Gjennom å analysere eget materiale opp mot moderne identitetsteorier, har de erfart at teoriene har blitt levende og meningsfulle.

En av LUT-studentene skriver i sin presentasjonsmappe:

Først og fremst er det klærne som viser verden hvem man er, svarte ungdommen. Nok en gang velger vi å trekke frem Anthony Giddens, da dette samsvarer med hans syn på identitet. Han hevder at det identitetsskapende arbeidet i dagens samfunn er forflyttet til overflaten, til tegnenes og symbolenes verden. Identiteten utvendiggjøres, og det er valg av livsstil som gir identiteten en uttrykksform. Ungdommen uttrykker hvem de er (eller vil være) gjennom hvem de omgås, hvor de møtes, hva de gjør, hvilken musikk de hører på, hvilke filmer de ser og ikke minst; **måten de kler seg på** (Giddens 1996). Ut fra svarene ungdommen ga oss og vår analyse av disse, kunne jeg og praksisgruppa mi si oss enige med Giddens i at livsstil, og spesielt klær, er å anse som en slags innpakning hvor de unges selvfortelling/identitet kommer til uttrykk (Giddens 1996). Det er altså i stor grad forbruket som signaliserer, symboliserer og uttrykker identitet i dagens samfunn. Klesstil og utseende sender ut et budskap rundt egen person, rundt hvem man er eller ønsker å være. Thomas Ziehe kaller dette et orienteringsforsøk, han ser på det som en måte å takle kompleksiteten i samfunnet på og mestre utfordringene det har å by på. Det å adoptere en bestemt stil er med på å strukturere livet og gi beskyttelse mot en flytende og uoversiktlig omverden, preget av valg og ambivalenser (Ziehe 1989) (Digital presentasjonsmappe LUT 2-student, lest 21. mai 2009).

På bakgrunn av spørreundersøkelse, brevmetode, observasjon, gruppeintervju og sosiogram kartla studentene egen klasse ift. ungdomskultur og identitet. En av studentgruppene så på hvilke popularitetsfaktorer som gjaldt i den klassen de hadde som praksisklasse. De fant ut følgende om sin klasse:

På spørsmål om hva som gjorde deg populær på skolen svarte elevene:

Merkeklær – 83 %

Tøffe seg – 62 %

Utseende og sminke – 38 %

Familiens økonomiske status – 25 %

Ferdigheter, gode i noe (sport) – 25 %

Å være snill – 4 %

Når de gikk inn på hvilke typer forbruk som sto mest sentralt for elevenes identitetskonstruksjon, var det særlig merkeklær og merkesminke som sto sentralt i tillegg til generelle materielle verdier. Merkeklær som popularitetsfaktor var videre i denne klassen sterkest hos guttene: «Er ikke bare merkeklær for oss da. Vi kan jo gå i Cubus-klær. Men det tør ikke gutta, det er lissom flaut for de» sitat jente 15 år (Praksisoppgave 1 LUT 2-studenter 2009).

En annen studentgruppe tok utgangspunkt i skam og identitet. Ved å finne ut hva som var skamfullt på sin praksisskole i 2009, ville de se om dette kunne generere viktig elevkunnskap. Gjennom ulike intervjuer og via en kvantitativ spørreundersøkelse (totalt over 1/3 av samtlige elever ved skolen) fant studentene blant annet en klar forskjell i svarene fra 8. trinn og til 10. trinn.

I sitt framlegg for personalet ved praksisskolen la studentene vekt på å få fram at de opplevde skolen som et trygt sted å være elev. De mente at det var her hovedforklaringen lå i forhold til at elevene føler mindre skam i 10. trinn enn ved 8. trinn. Dette var da også noe de fikk bekreftet i intervjuene med elevene. Det at lærerne ved praksisskolen maktet å skape trygghet i klasserommet og at de systematisk ga alle elevene kontinuerlig feedback, tolket de som tegn på god klasseledelse. I sine analyser av eget materiale og i lys John Hatties studier av hva som kjennetegner god undervisning (Hattie 2009), koblet studentene sine resultater opp mot lærernes gode relasjonsferdigheter og deres evne til å etablere inkluderende og trygge læringsfellesskap. Gjennom observasjon av lærere som vektla relasjonsbygging, inkludering, tillit, fellesskap og en trygg feedbackkultur, kom de til at en av hovedårsakene til skamreduksjonen lå her. «The most effective strategy of all is giving regular feedback and fostering an atmosphere of trust – these are qualities within the reach of every teacher to improve on.» (Hattie 2009 i Praksisoppgave 1. LUT 2-studenter 2009). Studentenes argumenterte i sitt framlegg for at lærernes fokus på trygghet og tillit muliggjorde en feedbackkultur som bidro til at elevene selv turde å spørre læreren, turde å gjøre feil og turde å si fra når de ikke forsto meningen med det aktuelle arbeidet. De støttet seg på John Hatties forskning som sterkt

framhever at det er under slike feedbackkulturer at læring blir synlig (Hattie 2009). Totaliteten av en slik spesifikk lærerpraksis argumenterte studentene med, redusere skam i løpet av årene ved ungdomsskolen.

Samtlige av LUT-studentene uttrykte at de ved å jobbe med identitetsteori, for deretter å intervjuer egne elever og analysere eget materiale opp mot de samme teoriene, gav dem nye innsikter om klassen. Mange av studentene opplevde at de under fagpraksis ikke hadde avlest elevenes aktiviteter rundt stil, mote og forbruk på samme måte som de gjorde nå. Praksisperioden med identitet og elevkunnskap som fokus hadde muliggjort en ny oppdagelse og forståelse av den klassen som de trodde de kjente så godt. For studentene ble den nyervervede kunnskapen om elevene som en erkjennelse av hvor viktig det er at du som lærer kan forstå klassens sosiale og kulturelle kompleksitet. Kompleksitetshåndtering for læreren forutsetter kunnskap om elevene. Uten denne kunnskapen vil relasjonsarbeidet vanskeligjøres og læringsfellesskapet kan lett bli preget av utrygghet og mistillit fordi man ikke når hverandre. Det at alle elever føler at de er akseptert, likt og sett, er en forutsetning for at de samme elevene skal kunne oppleve læring. Derfor er relasjonsarbeidet et av de mest sentrale spørsmålene for gode læringsresultater (Nordenbo et al. 2008; Hattie 2003; 2007; 2009; Nordahl 2009).

For oss er elevkunnskapspraksis et eksempel på en måte å arbeide på som kan føre til en konkretisering av profesjonskunnskapen i lærerutdanningen. En praksisperiode som vi her har nevnt vil kunne åpne skolen opp og synliggjøre hele kompleksiteten av undervisningsarbeidet. Teorien fra vår side blir ikke med dette presentert som ferdigtygd kunnskap, men som mulige verktøy som studentene i praksis selv må benytte seg av for å oppdage og forstå nye mønstre i skolens komplekse hverdag. Gjennom at studentene selv må ta med seg teorier ut i praksis og prøve dem ut, fører til at de må analysere skolesituasjoner på bakgrunn av egne systematiserte erfaringer. Erfaringer tas med tilbake og deles i læringsfellesskapet ved lærerutdanningen og skaper grobunn for nye analyser og nye teorier om det praktiske arbeidet i skolen.

Avslutning

I en tid med mye blest rundt skole og utdanning er det viktig at skolens folk holder hodet kaldt. Som jeg har nevnt tidligere finnes det ingen idealtypisk lærerutdanning verken i Norge eller internasjonalt (Cochran-Smith og Zeichner 2005). Videre er det også slik at mange skoler i Norge er gode skoler for elevene og for lærerne som jobber der. Vi lever i en tid med nye styringsvisjoner fra våre politikere. I det som er blitt kalt *The rise of the evaluative state*, er det ikke lenger slik at den evaluerende staten styrer i forkant. Den nye evalueringsindustrien holdes oppe av revisjonsteknikker og kontroll og makrutiner, som nå kommer i etterkant (Aasen 2008). Disse endringene kan føre til at profesjonene etter hvert lar seg styre av de kortsiktige og relativt instrumentelle delene av undervisningsarbeidet, mens målene og verdiene i skolen besluttet perifert fra profesjonen og beslutningene overtas av byråkrater og politikere. Et slikt skille mellom politikk og profesjon vil kunne bidra til en deprofesjonalisering ved at lærerrollen blir mer å regne som en funksjonærrolle som på best måte skal drive service overfor sine kunder. En sentral del av en profesjonsutvikling må derfor være å motearbeide en slik teknokratisk utvikling.

Skolen utvikles i møtet mellom nasjonale politiske prioriteringer, forskningsbasert kunnskap og lærernes/førskolelærernes profesjonelle skjønn, og skjønn impliserer verdibaserte vurderinger og prioriteringer. Utfordringen blir derfor hvordan profesjonsutdanningene kan styrke forskningsbasert, verdibasert og argumenterende profesjonalitet i skolen? Hvordan kan lærerutdanningen bidra til at profesjonene utvikler et sammenhengende begrepsapparat, et felles språk, et helhetlig teorigrunnlag, et intellektuelt fellesskap og en referanseramme for verdibaserte og kunnskapsbaserte beslutninger om pedagogisk refleksjon og handling? Hvordan kan den myndiggjøre virksomhetens aktører som aktive deltagere i den offentlige samtalen om skolen? (Aasen 2008: 253–253)

Jeg har i dette kapitlet sett på de ulike utfordringene som ligger i den svake profesjonsinnrettingen vi i dag ser i norsk skole og lærerutdanningens rolle i dette. Gjennom å trekke fram erfaringer fra den nye lærerutdanningen

gen ved Høgskolen i Vestfold har jeg argumentert for et mulig innspill i forhold til en profesjonalisering og gjenreisning av lærerutdanningen. I debatten om den norske skole har lærerutdanningen i Vestfold gjennom LUT-prosjektet tatt både forskningsbaserte og verdibaserte valg. Ved tidligere og dette utviklingsprosjektet mener vi å ha plassert oss som en kreativ og nytenkende lærerutdanningsinstitusjon som kan bidra aktivt som medspiller og utvikler av den offentlige skolens profesjonalitet.

LITTERATUR:

- Bjarnadottir, R., Brekke, I., Karlefoss, P., Nilsen og K. Søndena. (2008). *Lærerviv sett med nordiske studentøyne*. Høgskolen i Tromsø: Eureka Forlag.
- Bjørnsrud, Halvor. (2009). *Kvalitet i lærerutdanning med skoleutvikling og tilpasset opplæring*. I: Mønsen, Bjørnsrud, Nyhus og Aasland (Red). *Kvalitet i Skolen*. Forskning, erfaringer og utvikling. Cappelen Akademiske Forlag
- Black, Paul, Wiliam, Dylan. (1998): *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education*., Vol. 5, Issue 1
- Black, Paul. & Wiliam, Dylan. (1998a): *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment*. *PhiDelta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, Paul. & Wiliam, Dylan. (2003). *In Praise of Educational Research: formative assessment*. *British Educational Research Journal*. Vol. 29, No. 5, October
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (red.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington and Mahwah, New Jersey: For American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates.
- Dahl, Norgård, Jorunn. (2006). Rapport 2006/1. Norsk allmennlærerutdanning - sett i lys av internasjonale trender og tilsvarende utdanninger i Norden. Utarbeidet i avdeling for utredning i Utdanningsforbundet.
- Fauskanger, J. og Mosvold, R. (2008). *Kunnskaper og oppfatninger – implikasjoner for etterutdanning*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 457-469
- Fauskanger, J. og Mosvold, R. (2009). *Et spørsmål om antall studiepoeng eller om innhold?* *Utdanning* nr. 6
- Grimen, Harald. (2008). *Profesjon og Kunnskap*. I: Molander, A. og Terum, L. A. red. (2008). *Profesjonsstudier*, Oslo, Universitetsforlage
- Hansén, S.-E. (2007). *Lærerutdanning for grunnskolenes behov*. Innspillsnotat bestilt av statsråd Djupedal i tilknytning til arbeidet med ny lærerutdanning i Norge. Tilgjengelig 30.08.08:
<http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Vedlegg/UH/Allemlaererutdanning/902856034-14-200701594-5.pdf>
- Hattie, J. (2003): *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Reseach, University of Auckland.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) *The Power of Feedback* *Review of Educational Research* 77. 1, pp. 81–112.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A sythesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York. Routeledge.
- Haug, Peder. (2008a). *Norsk pedagogisk tidsskrift* Nr 02 - "Lærerutdanning i endring"
- Haug, Peder. (2008b). *Norsk pedagogisk tidsskrift* Nr 6. *Norsk Lærerutdanning – kva har skjedd med pedagogikkfaget*.
- Haug, Peder. 2008c. *Nytt Norsk Tidsskrift* - Nr 01 - "Pedagogikk i allmennlærerutdanninga"

Haug, Peder (2008d): *Skulen og allmennlærerutdanninga*. I Kjell Arild Madsen (Red). Pedagogikken i reformene – Reformene i pedagogikken. Abstrakt forlag.

Jensen, K., Lahn, L., Nerland, M., Smeby, J.-C., Klette, K., og Fugelli, P. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn) - Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008*. Tilgjengelig 30.08.08:
http://www.pfi.uio.no/prolearn/docs/ProLearn_KUL_report_2008.pdf

Klemp, T. (2007). *Lærerutdanning for grunnskolenes behov*. Innspillsnotat bestilt av statsråd Djupedal i tilknytning til arbeidet med ny lærerutdanning i Norge.

Kvalbein, Inger Anne. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Doktorgrad publisert i HiO-rapport 1999, nr. 15.
Tilgjengelig 30.08.08:<http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Vedlegg/UH/Allemlaererutdanning/902856034-11-200701594-9.pdf>

Lauvås, Per. & Jakobsen, Arne. (2002). *Exit Eksamen eller Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Cappelen Akademisk Forlag

Lauvås, Per (2006). *Formativ vurdering i undervisningen*. I Strømsø.H, Hofgaaqr.d.K, og Lauvås, P. (Red). *Når Læring Er det viktigste*. Undervisning i høyere utdanning

Molander, A. og Terum, L. A. (2008). *Profesjonsstudier*, Oslo, Universitetsforlage

NOKUT: *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006 Del 1: Hovedrapport*. Tilgjengelig 30.08.08:
http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf

NOKUT: *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 2: Institusjonsrapporter*. Tilgjengelig 30.08.08:
http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/NOKUT_INSTITUSJONSRAAPP_web.pdf

Nordahl, Thomas., Mausestaden, Sølvi og Kostøl, Anne. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3 –

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole* (Dansk ClearingHouse). Tilgjengelig 30.08.08:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Laererkompetanser_og_elevers_laering.pdf

NOU 2003:16. *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Tilgjengelig 30.08.08:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077>

NOU 2008:3. *Sett under ett - Ny struktur i høyere utdanning* (Stjernøutvalget). Tilgjengelig 30.08.08:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2008/NOU-2008-3.html?id=497182>

OECD. (2005): *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD. (CERI. Centre for Educational Research and Innovation). OECD Publishing 2005.

OECD. (2005). *Teacher Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective*

Teachers. Tilgjengelig 30.08.08:

http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html Overview: <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>

Otnes, Hildegunn. (2007). *Følge med og følge opp: verbalspråklig lyttemarkering i synkron nettsamtaler*. Dokumentet er del av serien Doktoravhandlinger ved NTNU

Rambøll Management (2007). *Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene*. Tilgjengelig 30.08.08:

http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/Rapport_kartlegging_praksisopplaeringen.pdf

Rapport 2006/1. Norsk allmennlærerutdanning - sett i lys av internasjonale trender og tilsvarende utdanninger i Norden. Utarbeidet i avdeling for utredning i Utdanningsforbundet av Jorunn Dahl Norgård

St.meld. nr. 11.(2008–2009). Læreren Rollen og utdanningen. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 6. februar 2009, godkjent i statsråd samme dag.(Regjeringen Stoltenberg II)

St.meld. nr. 16. (2001–2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende – relevant*. Tilgjengelig 30.08.08:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20012002/Stmeld-nr-16-2001-2002-.html?id=195517>:

St.meld. nr. 16. (2006–2007). *... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*.

Tilgjengelig 30.08.08:<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

St.meld. nr. 31. (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Tilgjengelig 30.08.08:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Øhra, M. (2006). *Formativ vurdering. Vurdering for læring med hjelp av digitale mapper*. I: Utdanning for utvikling av skolen. Om skoleledelse og lærerens læring. Red: Halvor Bjørnsrud, Lars Monsen og Bjørn Overland. Gyldendal Akademisk Forlag.

Øhra, M. (2004). *Kunnskapsdeling ved bruk av digitale mapper*. I IKT og nye læreprosesser (red. Hildegunn Otnes). En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2004. Notat 2 / 2004

Øhra, M. (2003). Avsluttende rapport fra prosjektet "IKT og nye læreprosesser" ved Høgskolen i Vestfold. Høgskolen i Vestfold Avdeling for lærerutdanning. FORSKPUB-ID: r04007060 (i pdf format)

Østrem, S. (2008a). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Avhandling til ph. d. graden. Forskerskolen Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter

Østrem, S. (2008b). *Foreslår livslang lærerutdanning* Utdanning 11.02

http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_16164.aspx

Østrem, S. (2009). *Ny lærerutdanning – hva skal innholdet i studiepoengene være?* Utdanning

13.03.2009. http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_19821.aspx

Aasen, Petter. (2008). *Lærerutdanningen ved universiteter og høyskoler. Utdanningspolitiske perspektiver*. I: Universitetet og lærerutdanningen: historiske perspektiver / Geir Knudsen og Trude Evenshaug (red.). Unipub.