

UNIVERSITETET I TROMSØ UIT

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

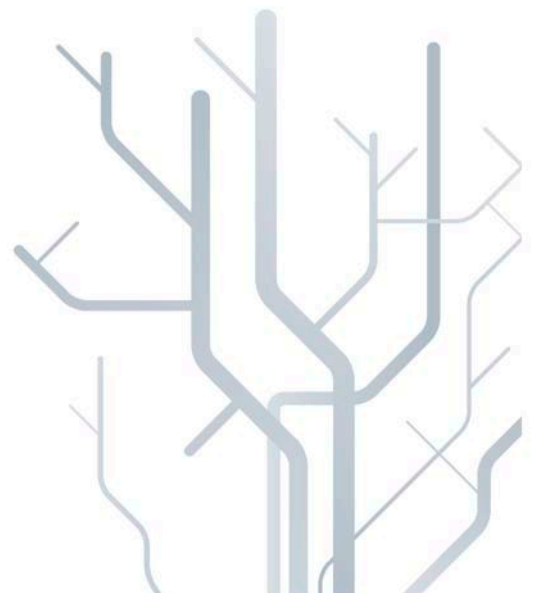
”LÆRING, UTVIKLING OG FORSKNING I PRAKSIS: LÆRERSTUDENTER SOM MEDFORSKERE”.



SLUTTRAPPORT

Tor Vidar Eilertsen
Eli Moksnes Furu
Karin Rørnes

“Lærerstudentenes kontakt med pågående forsknings- og utviklingsarbeid vil kunne bidra til en reflektert holdning både til forskningens betydning for egen utdanning og for framtidig utviklingsarbeid i yrket”. (St. meld. Nr 11 (2008-09): Læreren. Rollen og utdanningen, s. 25)



Forord

På den nasjonale samlingen for PIL- deltakerne i Asker 18. -19 november 2009 innledet nasjonal prosjektleder Svein Lorentzen med å karakterisere virksomheten i de 7 delprosjektene omtrent slik: "Ingen har gjort det de i følge søknadene skulle gjøre." Dette var selvsagt en spissformulering, men den fanger på en god måte opp forholdet mellom plan og praksis i aksjons- og utviklingsrettet forskning, og også i delprosjektet ved universitetet i Tromsø (UiT). Som overskriften antyder har prosjektidéen i Tromsø gått ut på å styrke lærerstudentenes (ALU og PPU) utviklingskompetanse gjennom deltakelse i skolebasert utviklingsarbeid. Dette var hovedinnretningen i søknaden og forble det gjennom hele prosjektperioden, men der deltakelsen måtte endres og tilpasses aktuelle og tilgjengelige prosjekt. På denne måten var vårt utgangspunkt noe risiko-preget, ved søknadsstart var det bare ett prosjekt som var etablert og tilgjengelig for studentdeltakelse, : "Navigare-prosjektet". Dette var et nettverkssamarbeid mellom fem barneskoler med sikte på å utvikle læringsmiljø og klasseledelse, og med en av oss (KR) som ekstern ressursperson. Prosjektet ble en sentral læringsarena for ALU-delen av prosjektet, og også utgangspunkt for å utvikle integreringsarenaer mellom teori og praksis, særlig i form av dialog-konferanser: møteplasser for studenter, veiledere, universitetslærere skoleledere og andre. Dette var ikke fokusert i søknaden, men ble et viktig utprøvingstema underveis, og som et bidrag til i større grad å trekke inn veiledere og andre ressurspersoner i teoriundervisningen på campus, noe som imidlertid **var** en erklært målsetting i prosjektplanen.

Et annet forankringsprosjekt, "Elektronisk læringsbok" var under planlegging og fikk delvis utviklingsmidler, men venter fortsatt på sluttfinansiering. Prosjektet, som hadde sin forankring i Andøy/Vesterålen-regionen, var også et utgangspunkt for å utvikle regionale praksis- og ressurskoler for den desentrale PPU-utdanningen. I stedet ble den regionale innretningen ivaretatt på to måter, den ene gjennom det som kom til å bli den andre hovedforankringen for studentenes FoU-deltakelse: "Nordområde-prosjektet" (NO). Her deltok en rekke skoler i å utforme undervisningsopplegg omkring Nord-norske og Barents-relaterte tema. I tillegg til denne innholdsdimensjonen ble en av de sentrale deltakerskolene for våre PPU-studenter en fådelt 1-9 - skole i Tromsø kommunes utkant. Både gjennom form og lokalisering ble denne et viktig tilskudd til våre i hovedsak sentrumslokaliserte praksisskoler. NO-prosjektet var imidlertid ikke etablert da søknaden ble laget og følgelig ikke med som mulig deltakerarena i denne.

I tillegg ble det lagt inn en internasjonal dimensjon, noe som heller ikke var planlagt i utgangspunktet. Denne omfattet studentpraksis i Helsingborg i Sør-Sverige, en kommune med langvarig satsing på kvalifisering for, og gjennomføring av aksjonslæring i sine skoler. Gjennom dette fikk PPU/lektorstudentene både et innslag av internasjonalisering, samtidig som de møtte veiledere som kombinerte sterk fag -og utviklingskompetanse.

En annen side ved prosjektets internasjonale innretning som imidlertid **var** fokusert i søknaden, er forskningssamarbeidet innafor nettverket "Pedagogy, Education & Praxis" (PEP) som vi har vært en del av. PEP er opptatt av forskning og teoriutvikling omkring praksis i lærerarbeid og -utdanning, og ett av flere bokprosjekt i regi av nettverksdeltakerne er "A Practicum Turn in Teacher Education". Boka, som i skrivende stund er i sin avsluttende fase, presenterer teorigrunnlag og FoU-prosjekt fra ulike land rettet mot å styrke praksisdelen i lærerutdanning, og PIL-prosjektet i Tromsø er et sentralt bidrag i boka. En av oss (TVE) har vært medredaktør,

og selv om arbeidet fått større omfang både tidsmessig og økonomisk enn det som var forespeilet i søknaden, har det gitt oss et viktig teoretisk og praktisk grunnlag for å videreutvikle egne lærerutdanninger og praksisdelen av denne mer spesielt. Forhåpentligvis har dette vært en investering som også kan komme norsk lærerutdanning mer generelt til gode.

PIL Tromsø har overlappet med planlegging og oppstart av ”Pilot i Nord”, utprøving av en femårig grunnskolemester lagt til UiT. I søknaden ble PIL sett som et viktig bidrag til dette pilot-prosjektet, ikke minst gjennom sistnevntes sterke vekt på FoU-dimensjonen. Vi deltok alle tre i planarbeidet for profesjonsfaget parallelt med PIL-virksomheten, og en av oss (KR) har også vært sentral i oppstarten av piloten. Dette har gitt et godt grunnlag for å implementere PIL-erfaringer i det som kanskje blir framtidens grunnskolelærerutdanninger i Norge. I så måte har prosjektet et omfattende sprednings- og implementeringspotensial. Prosjektet søkte og fikk midler til et års videreføring (ut 2011), både for å videreføre arbeidet med studentmedvirking i FoU, implementering i piloten og spredning til regionale lærerutdanningsinstitusjoner. I så måte er det et underveis-element i denne fortellingen, også fordi vår utviklingshorisont går lengre enn 2011.

Denne kortversjonen av vår PIL-fortelling viser at den mangslungen, og da har vi ikke tatt med det som omhandler alternative måter å dokumentere og formidle utviklingserfaringene: på skoler, seminarer og konferanser. Vi har heller ikke nevnt fleksibilisering av praksis; å utforske mulighetene for praksisomfang og organisering som åpner for å følge aktuelle utviklingsprosesser mer kontinuerlig. Begge disse var med som satsingsområder i søknaden.

Selv om det av gode grunner har vært avstand mellom plan og gjennomføring har vi opplevd prosjektforløpet som konstruktivt og lærerikt, og håper at de lærdommene vi har høstet og formidler i denne sluttrapporten også kan fungere slik for andre lærerutdannere. Vi retter en stor takk til deltakende studenter, skoler og kollegaer som på ulike måter har bidratt underveis, og til den nasjonale prosjektledelsen, spesielt professor Svein Lorentzen, for god støtte i gjennomføringen.

Tromsø, august 2011

Eli Moksnes Furu

Karin Rørnes

Tor Vidar Eilertsen (prosjektleder)

Innhold

Forord	2
KAPITTEL 1. BAKGRUNN, SATSINGSOMRÅDER OG FORANKRING	6
1.1 Forhistoriene	6
1.2 PILs FoU-forankring	7
1.3 Internasjonalisering, del 1: Studentpraksis i Helsingborg	9
1.4 Internasjonalisering, del 2: Nettverkssamarbeid og bokprosjekt	10
1.5 Teoretisk forankring	12
1.6 Forskningstilnærming, metoder og data	14
KAPITTEL 2. PIL – DELPROSJEKT LÆRINGSMILJØ	15
2.1 PIL første fase – forankring i Navigareprosjektet	15
2.2 Lærerstudenter som medforskere(LSM) – delprosjekt læringsmiljø	16
2.3 PIL i Navigare andre år 2009/10	20
2.3.1 Rekruttering	21
2.3.2 Endringer i undervisningen i pedagogikk	23
2.3.3 Å utvikle eksamen – med fokus på utvikling og læring underveis	27
2.3.4 PIL som inspirasjon i den offentlige diskursen om lærerutdanning	31
2.4 PIL i Piloten (2010/2011)	31
2.5 Utviklingsskoler som universitetsskoler	34
KAPITTEL 3. STUDENTDELTADELSE I SKOLEINITIERT UTVIKLINGSARBEID- PPU/INTEGRERT LEKTORUTDANNING	36
3.1 Nordområdeprosjektet	36
3.1.1 År 1: “Olje og energi”	36
3.1.2 År 2: “Økosystemet Trondjord”	40
3.1.3 År 3: “Samer”	43
3.1.4 Eleverfaringer med lærerstudenter gjennom 3 år	46
3.1.5 Nordområdeprosjektet på andre skoler	46
3.2 PIL-prosjektet i videregående skole: tverrfaglig undervisning	47
3.2.1. År 1: “Lyd”	47
3.2.2 Det videre forløp	52
3.3 Øvrige prosjekter	52
3.4 Internasjonalisering av studentpraksis	53
3.5 Internasjonalisering II: bokprosjektet	56

3.6 Spredning og formidling	58
Kapittel 4 LÆRDOMMENE: AVSLUTTENDE DRØFTING	60
4.1 Nasjonale og institusjonelle betingelser	60
4.2 Fleksibilitet, samspill og forankring	62
4.3 progresjon i utviklingskompetanse	64
4.4 Autentisitet og utvidete profesjonsfelleskaper	65
Litteratur	67

KAPITTEL 1. BAKGRUNN, SATSINGSOMRÅDER OG FORANKRING

1.1 Forhistoriene

Det ligger flere forhistorier til grunn for det som ble PIL-prosjektet ved universitetet i Tromsø. Ved søknadstidspunktet var det to separate institusjoner som gikk sammen om en felles søknad, lærerutdanningene ved henholdsvis Universitetet og Høgskolen i Tromsø. Samtidig var en sammenslåing nært forestående, og søknaden var også begrunnet ut fra dette og ønsket om å utvikle et forskningssamarbeid som kunne kombinere krefter fra begge institusjoner og bidra konstruktivt til den forestående integrasjonen. Et fellesprosjekt med deltakelse fra både universitetets PPU- og lektorutdanninger (TVE, EMF) og høgskolens allmennlærerutdanninger (KR) ville også kunne skape arenaer for å bygge ned grensene mellom ulike utdanninger, fag- og nivåinnretninger og fremme en felles profesjonsidentitet i pakt med Kunnskapsløftets betoning av et helhetlig, 13-årige utdanningsløp. Som vi skal komme tilbake til, har vi et stykke på vei fulgt opp denne ambisjonen, særlig gjennom å formidle erfaringer på tvers fra FoU-deltakelse i ulike prosjekt og skoleslag.

Prosjektets hovedfokus, å fremme lærerstudenters utviklingskompetanse, hadde imidlertid flere utgangspunkt på begge institusjoner. Universitetets lærerutdanninger og særlig PPU hadde over lengre tid vektlagt denne delen av de fem kompetanseområdene i norsk lærerutdanning. Dette var dels forankret i miljøets langvarige fokus på aksjonsforskning og -læring, i lærerstudiene manifestert gjennom eksamensarbeider der PPU-studentene gjennomfører og analyserer konkrete, praksisbaserte utviklingsprosjekt. Dels skjedde dette også ved at studenter ble invitert og inspirert til å knytte sine prosjekter til pågående aksjonsforskningsprosjekt i regi av lærerutdannere omkring tema som åpenbok-vurdering, læringsstrategier/læringsbok og organisering av skoledagen, samlet under paraplyen ”En læringsbevist skole” (Valdermo og Eilertsen, 2002). Noen av disse studentprosjektene ble også leverandører av data og case til forskerpublikasjonene og synliggjorde det verdifulle elementet av autentisitet som dette innebar, både gjennom deltakelse og utprøving i ”praksisfelleskaper” (Lave og Wenger 2008), og ved at arbeidene hadde en adresse ut over eksamen.

I tillegg til individuelle prosjekter fikk vektleggingen av aksjonsforskning også mer institusjonaliserte uttrykk, først gjennom etableringen av en forskergruppe (UiT), deretter NorAforsk, Nordisk senter for aksjonsforskning lokalisert til Høgskolen, ledet av professor

Tom Tiller (tidligere UiT), og med et tett samarbeid mellom disse. PIL har vært en sentral del av aksjonsforskningsgruppas prosjektportefølje og dagsorden.

Forut for PIL ble det gjennomført et eksternt finansiert prosjekt (U.direktoratet):

”Lærerstudenter som medforskere og skoleutviklingsagenter”, der siktemålet var å engasjere lærerstudenter i skoleinitierte prosjekt uten forskermedvirkning (Tunberg 2006). Evalueringen av prosjektet var gjennomgående meget positive både fra skoleledere, studenter og skolens veiledere/prosjektansvarlige; en av de sistnevnte formulerte erfaringene slik:

”Oppgaven som ... (studentens navn) skrev brukte vi aktivt i vår prosess mot å skape nye idrettsfag i forbindelse med Kunnskapsløftet. Den ga oss på mange måter en brukeranalyse av elevene og hvordan de tenker. Det har gjort at vi er mye mer klar på det tilbud vi som skole gir og søknaden til idrettsfag har økt med 150 % fra i fjor. Vi kurser nå andre skoler i landet i vårt arbeid så vi kan i høyeste grad si at oppgaven kom godt med i prosessen.”

1.2 PILs FoU-forankring

Begge institusjoner hadde over flere år arbeidet med å utvikle relasjonene til praksisfeltet gjennom partnerskapsavtaler som for begge institusjoner vektla mulighetene for å gjennomføre egne, eller delta i aktuelle skolebaserte prosjekt. Ved søknadstidspunktet var HiTø involvert i flere samarbeidsprosjekt med praksisskoler og andre omkring etterutdanning, FoU og vurdering/oppfølging av ulike prosjekt. Av de sistnevnte var det særlig Navigare-prosjektet som pekte seg ut som aktuell som utprøvingsarena for studentdeltakelse. Tematisk kunne prosjektet ivareta helt sentrale mål i lærerutdanningene gjennom sitt fokus på læringsmiljøutvikling, prososial adferd og klasseledelse. Organisatorisk var også av stor interesse gjennom nettverkssamarbeidet mellom fem deltakerskoler, noe som ga tilgang til et utvidet læringsfelleskap og til innovasjons- og organisasjonsforståelse mer generelt. I PIL Tromsø var dette definert som delprosjekt 1, ”**læringsmiljø**” og Navigare kom til å bli den sentrale arenaen for studentmedvirkning, utprøving av utvidet og mer kontinuerlig praksisdeltakelse og av møteplasser/fora for å integrere teori og praksis, særlig dialogkonferanser.

Det andre delprosjektet, ”**Læringsstrategier og IKT-basert læring**” var en videreføring av deler av forskningsarbeidet innafor ”Læringsbevisst skoledag”. Delprosjektet ”Læringsboka” dreide seg om å utvikle elevenes notat- og bearbeidingsferdigheter i samspill med læreres

undervisning og å styrke elevenes notatbøker som redskap for faglig og læringsstrategisk læring og vurdering. Et initiativ fra Andøy videregående skole, men basert på utviklingsarbeid i flere skoler i regionen manifesterte seg i en søknad om prosjektmidler for å utvikle en digital læringsbok, i samarbeid med Nordland fylkeskommune, universitetet i Tromsø og IKT-bedriften Cerpus. Ved søknadstidspunktet var det gitt midler til forprosjekt fra utdanningsetaten ved Nordland fylkeskommune og det var også positive signaler fra Næringsetaten i forhold til støtte. I forhold til PIL så vi dette som et konstruktivt grunnlag for å supplere og regionalisere vårt tilfang av partnerskoler, særlig i forhold til den desentraliserte varianten av PPU. Et slikt delprosjekt kunne dermed gi både i pose og sekk; ikke bare åpnet det for å involvere studenter i relevante utviklingsprosjekt, det kunne også bidra til et nettverk av partner- og samarbeidsskoler som i større grad speilte landsdelens skolemangfold.

Prosjektet fikk delvis økonomisk uttelling, men ikke tilstrekkelig til å dekke det relativt kostbare programmeringsarbeidet som det innebar. Det er fortsatt aktivitet i gang for å sluttfinansiere prosjektet, som følgelig ikke ble den utprøvingsarenaen for studentdeltakelse og regionalt praksissamarbeid det var tiltenkt å være.

Dette medførte at PPU-delen av prosjektet ble konsentrert til det tredje delområdet som var formulert i søknaden: **”Studentdeltakelse i skoleinitiert utviklingsarbeid.”** Dette var på mange måter tenkt å være en videreføring og -utvikling av det tidligere gjennomførte FoU-arbeidet rettet mot lærerstudenter som medforskere. På samme måte som i dette var hensikten dels å finne fram til aktuelle og pågående utviklingsarbeider på våre praksisskoler og andre og dels stimulere skoler til å engasjere studentene i aktuelle prosjekt som kunne være av gjensidig interesse og nytte, jfr sitatet over. Ved oppstarten av prosjektet høsten 2008 ble det sendt ut skriv til partnerskolene om prosjektet bakgrunn og formål og der vi ba om tilbakemeldinger om planlagte og igangværende tiltak som kunne åpne for studentmedvirkning. Dette ga imidlertid liten respons, men en av våre tidligere samarbeidsskoler innafor ”Læringsbevisst skoledag” viste seg å ha søkt fylkeskommunale midler for å utvikle mer tverrfaglige og problemorienterte arbeidsmåter. Dette ga ikke uttelling, men det var interesse for å ta opp igjen denne tråden innafor rammen av PIL, med lærerstudenter og lærerutdannere som medspillere. Dette delprosjektet har hatt relativt begrenset omfang både hva angår lærer- og studentdeltakelse, det siste også fordi det har hatt mediefag som det sentrale fagområdet, et fagfelt der vi har relativt få studenter. Likevel har dette utviklingsarbeidet og ressurspersoner på skolen vært viktige deltakere og bidragsytere

gjennom PIL-perioden. Lærerstudenter har også vært knyttet til et internasjonalt samarbeidsprosjekt mellom en norsk og en svensk videregående skole, der de sammen med elever og lærere har utforsket “Framtidens stad/by”, henholdsvis Tromsø og Stockholm.

Det som imidlertid kom til å bli kjerneprosjektet i det tredje delområdet (hvor opptatt delområde 2) var ”Nordområdeprosjektet” (NO), et Tromsø-basert utviklingsarbeid for å styrke (primært) grunnskolens innretning mot lokale og regionale kunnskapsområder, utfordringer og problemstillinger. Dette prosjektet ble lansert parallelt med PIL-prosjektet høsten 2008, finansiert gjennom RDA-midler¹, og inkluderte både skolebaserte materiell- og metodeutvikling, etter- og videreutdanning. Gjennom de tre skoleårene fra og med 2008/09 har en rekke studenter deltatt og på ulike måter bidratt i utviklingsarbeidet på deltakerskolene, på NO-seminarer, PIL-samlinger og konferanser. No har også vært forelesningstema i PPU-utdanningen der både prosjektledelse, tidligere og nåværende studenter har deltatt og bidratt, noe som også har medført at studenter som ikke har hatt praksis på ”NO-skoler” på egen hånd har blitt inspirert til å utvikle og prøvd ut regionalt innrettede undervisningsopplegg innfor ulike fag.

1.3 Internasjonalisering, del 1: Studentpraksis i Helsingborg

Parallelt med det tidlige søkearbeidet lokalt ble også idéen om utnytte PIL som utgangspunkt for å kombinere utviklingsorientering og internasjonalisering født. Det siste hadde og har lange vært en uttalt målsetting for lærerutdanningene både lokalt og sentralt, men i liten grad realisert. Vår tilnærming hadde utgangspunkt i et langvarig samarbeid med Helsingborg kommune med et masterprogram i aksjonslæring som kjerneaktivitet. Det ble følgelig utarbeidet en kontrakt mellom PIL og den kommunale skoleledelsen om å ta i mot et mindre antall studenter gjennom prosjektperioden, av språklige grunner primært studenter med fremmedspråk og realfagsbakgrunn, og fortrinnsvis med aksjonslæringsmastre som veiledere. Delforsøket med Helsingborg-praksis ble gjennomført i to omganger, våren 2009 og høsten 2010.

¹ Regionalt Differensiert Arbeidsgiveravgift innebærer at Nord-Norge ikke betaler arbeidsgiveravgift, med unntak av byene Bodø og Tromsø. Disse får imidlertid tilbakeført midler tilsvarende det de betaler, primært til nærings- og kompetanseutvikling.

1.4 Internasjonalisering, del 2: Nettverkssamarbeid og bokprosjekt

Fra 2004 og framover var aksjonsforskningsgruppa del av et internasjonalt nettverk med beslektede forskningsinteresser og tilnærminger, først gjennom et nordisk samarbeid med deltakere fra universitetene i Gøteborg og Stockholm og Åbo akademi. Seinere ble dette del av et større nettverk med deltakere fra Australia, Nederland og England. I tillegg til den felles interessen for aksjonsforskning som var det skandinaviske utgangspunktet, ble denne interessen utvidet tematisk mot å utforske praksis i lærerqualifisering og –arbeid som begrep og fenomen i et internasjonalt, komparativt perspektiv. Dette større nettverkssamarbeidet, ”Pedagogy, Education & Praxis” (PEP) har avstedkommet en rekke publikasjoner, både i form av en bokserie, en rekke artikkelbidrag og forskningssamarbeid.

(https://www.sensepublishers.com/index.php?manufacturers_id=39&osCsid=a85098e07e9634507397ae153e71a5da)

Ett av bidragene i bokserien omhandler eksamen og vurdering i lærerutdanning (Mattson m.fl 2008), inkludert en artikkel basert på erfaringer med mappevurdering og samspillet mellom vurdering og læring ved PPU-studiet i Tromsø (Eilertsen og Strøm 2008). I kjølvannet av denne boken ble det igangsatt et nytt bokprosjekt med fokus på praksis i lærerutdanning, og som dels bygger på det teoretiske rammeverket til PEP og dels presenterer eksempler på hvordan praksis kan forbedres og styrkes. PIL Tromsø har en relativt sentral plass i boka, både gjennom et eget kapittel og i de integrerende og drøftende innlednings- og sluttkapitlene, og en av oss (TVE) er en av tre redaktører. (Planlagt utgitt okt/nov.2011).

Nettverkssamarbeidet og særlig arbeidet med praksisboka har vært en verdifull arena for å utvikle det teoretiske grunnlaget for vårt PIL-prosjekt og for vår forståelse av praksis i lærerutdanning mer generelt². Vi skal komme tilbake til dette i neste kapittel, men før det skal vi sammenfatte det som har vært kjernen i vårt PIL-prosjekt. Ambisjonen har vært å styrke lærerstudentenes utviklingsmotivasjon og -kompetanse gjennom å prøve ut ulike former for deltakelse i skolebaserte prosjekt med de organisatoriske, praktiske, kulturelle, kompetansemessige og andre forutsetninger og utfordringer som slik deltakelse innebærer. Det sto klart for oss fra start av at slik deltakelse nødvendigvis måtte innebære mer fleksible

² Det kan her nevnes at også PIL-aktører ved NTNU har deltatt og bidratt i deler av nettverkssamarbeidet og i bokprosjektet mer spesielt, selv om de ikke har hatt anledning til å bidra med en egen artikkel til dette.

tidsrammer for praksis for å gi anledning til å følge prosesser over tid og delta på aktuelle begivenheter på skolene. I og med at slik deltakelse ville være begrenset til et mindre antall studenter var det også viktig å sikre spredning og læring ut over disse, både ved at de aktuelle studentene formidlet sine erfaringer til sine kollegaer, men også ved å involvere utviklingsagenter på skolene i campusundervisningen. Inspirert av ideer og utviklingsarbeid innafor PEP-nettverket var vi også opptatt av å finne fram til dokumentasjons- og vurderingsformater som var tilpasset slik deltakelse både i forhold til form og fora. Ved Stockholms universitetet har man utviklet en eksamensmodell der studentene som en del av eksamen presenterer sine eksamensarbeider i offentlige fora der veiledere og andre inngår som tilhørere og diskusjonspartnere (Mattsson 2008). Dette gjelder imidlertid den i form mer omfattende C-opsatsen, et vitenskapelig arbeid om lag på nivå med en norsk 30 stp master. Ved NTNU i Trondheim presenterer lærerstudenter sine mindre omfattende prosjektoppgaver på den årlige konferansen FoU i praksis. Vi ønsket på samme måte å prøve ut varianter av slike løsninger gjennom formidling på skoler, på seminarer, konferanser og på campus. Målsettingen med dette var å øke autentisiteten på arbeidet, gi muligheter for formidling og utprøving i andre fora enn bare eksamensrommet og ikke minst å bidra til spredning til og læring for flere. Dette ville kreve andre eksamensformater der studentene fikk uttelling for det mer omfattende arbeidet som FoU-deltakelse gjerne innebærer og andre dokumentasjons- og formidlingsformer enn (bare) tekster.

Disse ideene hadde også andre inspirasjonskilder med utløp i det samme nettverket. Våre nederlandske samarbeidspartnere hadde utviklet ulike modeller for lærerutdanning, og spesielt etter- og videreutdanninger som på tilsvarende måte åpnet for praksisnært, autentisk utviklingsarbeid, mer fleksible og studenttilpassede rammer for undervisning, pensumvalg og dokumentasjonsformer og sterkere samspill med kompetanseressurser utenfor universitetet. (van Svet, Ponte og Smit 2007). De bruker metaforen lærerutdanning som "plattform" (i motsetning til for eksempel "kurs", "program" etc) for å markere en profil som også kan imøtekomme den økende kritikken av kvalitet og profesjonsrelevans i lærerutdanningene som kan spores både i Norge og internasjonalt, og som PIL dels er et "svar" på.

Dermed er vi inne på noe av teorigrunnlaget bak vårt PIL-bidrag, og vi skal i et følgende gå noe nærmere inn på dette, og der vi som nevnt i stor grad bygger på perspektiver og teoriutvikling fra det omtalte nettverkssamarbeidet. For mer omfattende versjoner av dette viser vi til boka nevnt over, og som har tittelen "A Practicum Turn in Teacher Education"

(Mattsson, Eilertsen & Rorrison, 2011), særlig innledningskapitlet og kap. 4: Learning beyond the traditional: student teachers as partners in school development”, som presenterer teori og erfaringer fra PIL Tromsø

1.5 Teoretisk forankring

Teoribegrepet i denne sammenhengen spenner vidt, fra perspektiver på og metaforer for hvordan profesjonsutdanning skal legges opp, slik vi nettopp har vært inne på til begrepsavklaringer av praksis som begrep og fenomen i profesjons- og lærerutdanninger. Et sentralt spørsmål gjelder forholdet mellom teori og praksis og hvilke lærerutdanningsdidaktiske overveielser som skal legges til grunn for å sikre et samspill mellom de to sentrale elementene som i best mulig grad kan sikre lærerutdanningenes kompetansemål. Det er også nødvendig å plassere utdanningsdidaktikken i et mer overordnet, kontekstuel perspektiv som reflekterer de (utdannings)politiske, økonomiske og kulturelle utviklingstendensene som i større og mindre grad, og på godt og vondt, påvirker lærerutdanningene og teori-praksis - dimensjonen mer spesifikt.

PEP-nettverket har vært opptatt av disse sammenhengene og hvordan praksisbegrepet har hatt ulikt meningsinnhold i ulike kulturer og i forhold til skiftende (utdannings)politiske regimer. Det faller utenfor rapport-sjangeren å gå inn på dette komplekse saksforholdet, men et hovedpoeng i den internasjonale ”conversations of traditions” som er hovedmålet for PEP, er at utdanningspraksis i den aristoteliske betydningen av praxis som etisk forankret, profesjonell klokskap, er truet. Dette gjelder særlig i de anglo-saxiske landene som er gått lengre enn Skandinavia i retning av å standardisere, teste og markedsorientere skole og utdanning. For skolen, og for lærerutdanningene vil en konsekvens av dette være en sterkere vekt på de teknisk-didaktiske sidene av lærerarbeidet, et instrumentalisert og nytteorientert fagbegrep og en underkommunisering av de verdi- og dannelsesforankede oppgavene til utdanning - og lærerutdanning. Kemmis (2008) lanserer begrepet ”praksisøkologi” for å fange opp sammenhengene mellom praksisformer i den enkelte skole og hvordan disse formes av (meta)praksiser utenfor og på andre nivå, og som i større og mindre grad definerer frirommet for enkeltlæreres og skolars praksis.

I forhold til lærerutdanning mer spesifikt ser vi også hos oss en tendens til å nedprioritere utdanningens phronesis-orientering, den erkjennelsesinteressen som ligger til grunn for praxis,

og som betoner utdanningens verdimeslige grunnlag og formål; lærerutdanning som **danning**. Det kommer også til syne ”nedenfra” ved at studenter i stadig større grad etterspør det matnyttige” og avviser alt som ikke har didaktisk og dramaturgisk (klasseledelse) nytteverdi. Skolehistorie har lenge hatt en marginal plass i pensum og program, det samme er i større og mindre grad tilfelle med pedagogisk filosofi og idéhistorie. Dette berører også den kritiske siden ved dannelsesmandatet, å fremme et profesjonsblikk som er i stand til å se egen virksomhet som del av en større praksisøkologi.

Som vi skal se i de følgende kapitlene har vi forsøkt å ivareta også den normativ-kritiske dimensjonen ved lærerutdanning og praksisopplæringen i denne, og vi ser dette som et viktig refleksjons- og utviklingsområde både i egne lærerutdanninger og i norsk og internasjonal lærerutdanning mer generelt.

De lærerutdannings-didaktiske overveielser som vi har lagt til grunn for utviklingsarbeidet er dels inspirert av tenking og utviklingsarbeid gjennomført av den nederlandske lærerutdanneren og forskeren Fred Korthagen og hans kollegaer. (Korthagen 2001). Han viser hvordan den tradisjonelle ”teknisk-rasjonelle” modellen for lærerutdanning basert på teori først og utprøving etterpå ikke fungerer, både fordi teori ikke umiddelbart kan omsettes i handling og fordi den overser studentenes ”gestalter”: deres forkunnskaper (”teori med liten t”), verdier, følelser etc. I stedet lanserer de den ”realistiske” tilnærmingen som tar utgangspunkt i både praksis og gestalter, og bringer inn ”teori med stor T” som redskap for mer overordnet forståelse, også moralsk og kritisk.

I prosjektet har dette vært forsøkt fulgt opp på ulike måter. I dialogkonferansene har det skjedd gjennom å ta utgangspunkt i studenters, veiledere, skolelederes og andres praksisfortellinger og relatere disse til teori. Både innfor og på tvers av de ulike lærerutdanningsprogrammene har studentenes prosjekter vært lagt fram, de har deltatt, lyttet til andres og presentert egne delprosjekter på NO-seminarer, konferanser og gjennom eksamensarbeider og på denne måten utviklet sin praksisteoretiske forståelse.

Dette innebærer også en annen og utvidet praksisforankring av lærerstudentene, der de i større grad enn i mer tradisjonell praksisopplæring inngår som deltakere i *profesjonelle praksisfellesskaper*. Gjennom FoU-tilknytningene inntar de varierende posisjoner i spennet perifer – sentrale, legitime deltakere (Lave & Wenger 2008), selvsagt avhengig av faglig og pedagogiske kvalifikasjoner og modenhet. Våre studentdeltakere spenner fra andre års

allmennlærerstudenter til PPU-kandidater med et sterkt faglig fundament. Uavhengig av posisjon er fellesnevneren at deltakelsen gir et element av *autentisitet* som er forskjellig fra ordinær skolepraksis; studentene utvikler fagopplegg som skal inngå i en idébank til bruk for andre lærere (NO), de gjør større og mindre undersøkelser til nytte for de aktuelle skolene og mer allment har de tilgang til et utvidet profesjons- og læringsfelleskap enn det som inngår i ordinær praksis. Vi kan også knytte autentisitetsbegrepet til skolen som organisasjon, skoleutvikling synliggjør gjerne sider ved skolens kultur som ellers ikke er tilgjengelig, og enda mer når studentene deltar og bidrar.

1.6 Forskningstilnærming, metoder og data.

Som det framgår av det overstående har virksomheten i stor grad hatt en aksjonsforsknings-innretning gjennom å initiere og prøve ut ulike former for studentdeltakelse i skolebasert forskning og forholde oss til de nødvendige endringer av praktisk, organisatorisk og kulturell art, i Kemmis' (2008) begrep "praksis-arkitekturen". I og med at det hel tiden har vært snakk om et lite antall deltakere både når det gjelder studenter og skoler, har vi lagt hovedvekt på kvalitative tilnærminger som observasjoner, uformelle samtaler men også mer formaliserte intervju med studenter, veiledere, skoleledere og i noen grad også elever. I tillegg har vi benyttet logg, f.eks i forbindelse med gjennomføring av dialogkonferanser, og studentenes skriftlige eksamensarbeider der de har presentert og reflektert over sine prosjekter har også vært bidrag til det samlede datagrunnlaget.

KAPITTEL 2. PIL – DELPROSJEKT LÆRINGSMILJØ

2.1 PIL første fase 2008/2009 - forankring i Navigareprosjektet

Kompetanseløftet i forbindelse med implementering av ny læreplan LK06 medførte en nasjonal satsing på skolens læringsmiljø som blant annet innbar en anbefaling om forpliktende samarbeid regionalt og lokalt mellom praksisfeltet og forskningsinstanser. Målet var kompetanseutvikling i skolen og en sterkere vekt på kunnskapsbaserte strategier for skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, strategiplan læringsmiljø (2005-2008)). 5 skoler i Tromsø gikk sammen om å utvikle prosjektet; "Navigare Necesse Est" (styring med stø kurs) og Høgskolen i Tromsø ved Rotvold og Rørnes ble invitert inn som prosjektets faglige støttespillere. Målet var utvikling av læringsmiljø gjennom fokus på sosial kompetanse og tydeliggjøring av læreren som leder. Samtidig ønsket skolene å utvikle seg videre som lærende organisasjoner. Navigareprosjektet fikk støtte gjennom det nasjonale programmet *Fra ord til handling* i perioden (2007 – 2010).

For å målrette arbeidet takket skolene ja til et tilbud fra Atferdssenteret ved Universitetet i Oslo om å implementere en skoleomfattende tiltaksmodell – PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen). PALS er opprinnelig en amerikansk tiltaksmodell som gjennom forskningsrettet utviklingsarbeid har blitt tilpasset norske forhold (Arnesen, Ogden, Sørli 2006). Evidensbasert praksis var tematisert og problematisert i Navigareprosjektet, og skolelederne valgte tiltaket på et reflektert grunnlag.

Navigareprosjektet har også bidratt til å sette søkelys på viktighetene av å bygge nettverk der møteplassene har hatt et fokus på "hva har vi gjort, hva var lurt, hva har vi lært", et læringsprinsipp Tiller forenklet sett kalte GLL-prinsippet. *Dialogkonferansen* (Lund, Rotvold, Skrøvset, Stjernstrøm, Tiller 2010) var et sentralt element i Navigareprosjektet, og som forskere mener vi dette har hatt avgjørende betydning for et prosjekt som har fått mye positiv oppmerksomhet i etterkant. Dialogkonferansene bidrar til å binde sammen den erfaringsbaserte kunnskapen (praksisfortellingen) og teori forstått som vitenskapliggjort kunnskap.

2.2 Lærerstudenter som medforskere (LSM) – delprosjekt læringsmiljø

Parallelt med at Navigareprosjektet startet opp høsten 2008, fikk Universitetet i Tromsø tildelt midler innenfor rammen av PIL-prosjektet, hvor vår søknad satte fokus på studenten som medforsker. ”Læring, utvikling og forskning i praksis: Lærerstudenter som medforskere” (LSM) Et av delprosjektene i LSM var relatert til Læringsmiljø og hadde Navigare som definert forskningsfelt. Dette delprosjektet refereres til som “PIL – læringsmiljø”.

Oppstarten av PIL første år hadde marginale tidsrammer med tanke på å rekruttere studenter inn i prosjektet, samt tilrettelegge for deltakelse i utviklingsprosjektet Navigare. PIL var en realitet først ved studiestart, og det var derfor ikke mulig å involvere bredt i startfasen. Det ble gitt en kort orientering i 2 klasser i allmennlærerutdanningen med utdeling av følgende søknadsformular:

Søknad om deltakelse i alternativ praksis studieåret 2008/2009

Viser til orientering om PIL (praksis i lærerutdanningen) som innebærer å få 3 ukers praksis før jul omgjort til en punktpraksis spredt over et studieår, og melder med dette min interesse. Praksis er lagt til en skole som er inne i et større utviklingsprosjekt som handler om bedre læringsmiljø gjennom fokus på utvikling av sosial kompetanse. Jeg vil få muligheter til å følge dette prosjektet gjennom deltakelse på kurs og seminarer.

Jeg er kjent med at praksisløpet vil bli lagt opp som en samarbeidsavtale mellom praksisveileder, studenter og faglig ansvarlig for piloten.

Noen ord om hvorfor jeg er motivert for å delta i en alternativ praksisordning:

Tidsperspektivet medførte at berørte faglærere ikke ble tilstrekkelig involvert i startfasen, og det bidro til at PIL fikk en del startvansker knyttet til studentens deltakelse. Studentene i første prosjektfase fikk nok litt for mange frustrasjoner knyttet til det å få ”fri” for å delta på prosjektet, og det var vanskelig å få gjennomslag for at læring i praksis skulle gi uttelling i forhold til eksamen.

Dette til tross, 4 studenter fra allmennlærerutdanningen 2. år fikk etter søknad og gjennomført intervju tildelt alternativ praksis (fra 6 ukers sammenhengende praksis til punktpraksis gjennom et skoleår) som blant innebar muligheter til å delta på PALS programmets kurs og skolens dialogkonferanser.

En hovedbegrunnelse for PIL relateres til en mangel på sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanninga. Teori avvises av studentene som abstrakt og lite relevant for praksis. Samtidig er det både nasjonalt og internasjonalt dokumentert at lærerne er den profesjonen som i minst grad baserer sin yrkesutøvelse på forskningsresultater. Når teori avvises samtidig som praksis har en sterk sosialiserende effekt på lærerstudenten, er dette problematisk for oppnåelsen av utdanningspolitiske målsettinger om en mer forsknings- og kunnskapsbasert praksis. I det innledende teorikapitlet har vi referert til Korthagen (2001) som gjennom sin forskning vist hvordan denne problematikken må reflekteres og føre til endringer i lærerutdanningen. Teori må i langt sterkere grad relateres til erfaringer i praksis, og det krever både organisatoriske endringer og utvikling av nye teoretiske konsepter som kan gripe kompleksiteten i praksis. Resultatene fra PIL første år viste at det er nødvendig ikke bare å endre praksisordningen, men det må også gjøres noen grep i forhold til form og innhold i lærerutdanningen.

PIL har som målsettingen studentdeltakelse i forskning, og det må nok konstateres at det synes å ha vært en altfor høy ambisjon i forhold til hva som var realiteten i prosjektets første fase. I et notat i etterkant av 2008/2009 oppsummeres følgende aktiviteter:

1. Studentenes praksis har vært utvidet med 2 uker og praksis har vært organisert som punktpraksis over hele skole/studieåret
2. Praksis har vært lagt til en skole som deltar i et kompetansetiltak innenfor rammen av det nasjonale FoU- programmet *Fra ord til handling*, og det har vært vektlagt at studentene skulle følge praksisskolens utviklingsprosjekt, Navigare
3. Deltakelse i Navigare har gitt studentene mulighet til å delta i en kursrekke der Atferdssenteret i Oslo har skolert 5 skoler i kompetanseprogrammet PALS, et skoleomfattende tiltak som innebærer fokus på sosial kompetanse, god klasseledelse og håndtering av atferdsproblemer.
4. I tillegg til å delta i implementeringen av PALS på egen praksisskole både på skole- og klassenivå, har studentene deltatt på 5 dialogkonferanser der 5 skoler har etablert nettverkssamarbeid.
5. Deltatt på og hatt framlegg på dialogkonferanser der alle studentene i PIL/LSM (allmennlærerutdanningen og PPU) har vært til stede.

6. Studentene har også deltatt på den nordiske aksjonsforskningskonferansen NORALF og hatt framlegg på denne konferansen.
7. Studenten har bidratt til forskning gjennom individuelle og gruppebaserte intervju samt bidratt med egen presentasjon på konferanse

Studentdeltakerne i PIL første år ble intervjuet i etterkant, og det framkom stor tilfredshet med å ha fått muligheten til alternativ praksis og deltakelse på nye arenaer som for eksempel skolebaserte dialogkonferanser. De ga også uttrykk for å ha fått innhold i begrepene ”sosial kompetanse” og ”læringsmiljø”, men vi kan ikke si å ha konkrete funn som tilsier at disse primært organisatoriske endringene bidro til å høyne refleksjonsnivået og/eller at studentene nå var i stand til å se en sammenheng mellom teoretiske perspektiver på læring og konsekvenser for praksis i et mer kritisk perspektiv. De var gjennomgående fornøyd med det de lærte i og av PALS programmet. *Jeg har lært mye mer om hvordan jeg kan arbeide med sosial kompetanse enn hva som har vært mulig å lære i undervisningen. (studentstemme)* Studentene var i likhet med skolens ansatte svært fornøyd med innhold i kurskonseptet til PALS som de opplevde som lærerikt, konkret og gjennomførbart. Uten tvil fikk studentene et godt innblikk i effektiv og hensiktsmessig klasseledelse, men i intervjusammenheng problematiserte de i liten grad forhold som makt og avmakt, tilpasning kontra ansvarlighet eller hvordan ulike læringsteorier påvirker handling i praksis. Deltakelse over tid ga studentene en opplevelse av å være deltakende i skolens lærende fellesskap, og de mente selv de fikk en endret status i form av en mer likeverdig rolle. *Vi blir tatt mer på alvor og blir liksom ikke oppfattet bare som studenter.* At studentene gjennom å bli godt kjent på skolen også ble engasjert som vikarer, kan nok ha bidratt til en slik opplevelse av likeverd.

I dialogkonferansene deltok alle skolens ansatte, også skoleassistenter og SFO-ansatte uten pedagogisk utdanning. Observasjoner i tilknytning til gruppedialogene i dialogkonferansene forsterket et inntrykk av metodeorientering mer enn av faglige og pedagogiske begrunnelser for handling i praksis. Slik sett bidro nok første fase til å gi studentene god kompetanse på hva og hvordan skape ro og orden i klasserommet, men ettersom det var liten dialog med faglærerne i lærerutdanningen er det mer usikkert hvordan disse erfaringene ble satt inn i et bredere læringsperspektiv. Det var også relativt liten forståelse hos faglærerne for at PIL studentene skulle få bringe erfaringer fra prosjektet inn i undervisningen og den etablerte eksamensordningen knyttet til faget pedagogikk. Faglærerne hadde sitt planlagte løp som var

lite fleksibelt i forhold til mange tema som skal gjennomgås innenfor rammen av 15 sp i pedagogikk 2. år, ALU.

PIL ble i liten grad oppfattet som et prosjekt som angikk den øvrige undervisningen i ALU noe som kan tilskrives mangelen på tid og muligheter for involvering i startfasen. Generelt tegner dette også en opplevelse av en lærerutdanning som er fragmentert med få faglige og/eller tverrfaglige møteplasser. Dette opplevdes som problematisk, og det førte blant annet til at det ble nødvendig å involvere ledelsen sterkere for slik å gi prosjektet en legitim rolle blant annet i forhold til endringer i eksamensordningen i pedagogikk. Følgende skriv ble laget både som en redegjørelse for faglærere og sensorer, men også for å synliggjøre prosjektet. Det kan også sees som en illustrasjon av første etappe i forhold til endring av eksamensordningen.

**EKSAMEN I PEDAGOGIKK 2. ÅR FOR ALU-STUDENTER SOM DELTAR I
LSM-PROSJEKTET I PIL-PROGRAMMET**
PIL=Praksis som integrerende element i lærerutdanningen
LSM= Læring, utvikling og forskning i praksis: Lærerstudenter som medforskere

Bakgrunn

I henhold til fagplanen skal studentene ha muntlig eksamen 2. året i pedagogikk. Studentene som deltar i LSM, delprosjekt Læringsmiljø får en alternativ praksis som er organisert som punktpraksis i løpet av studieåret 2008/09. De er knyttet til en skole og øvingslærere som selv deltar i et utviklingsprosjekt på området læringsmiljø.

Prosjektets mål og hensikt er å bygge bro mellom teori og praksis i lærerutdanningen ved at studentene reflekterer over egen skoles praksis og utvikling gjennom studie/skoleåret 2008/09. Dette gjøres dels ved at studentene deltar på skolens kurs, dialogkonferanser og LMS-seminarer, men også ved at studentene skriftliggjør denne refleksjonen.

Eksamen

Muntlig eksamen vil være en eksaminering i pedagogisk teori som skal knyttes opp mot studentenes egne praksiserfaringer. Fagplanen i pedagogikk har følgende emner:

- Skolens mandat og oppgaver
- Didaktikk
- Barn og unges utvikling og læring
- Lærerrollen og læringsmiljøet
- Differensiering, vurdering og tilpasset opplæring
- Skolen som lærende organisasjon

LSM-studentene leverer før eksamen inn en A4-side hvor de kort redegjør for egne Erfaringer knyttet til deltakelse i prosjektet. Studentene får bruke 5 minutter til samtale om den innleverte teksten.

Prosjektansvarlig deltar som observatør på eksamen.

Tromsø, 15. desember 2008

Vibeke Lundby

Dekan

(sign)

Hovedlærdommen for første utprøving er at endringer i en utdanningskontekst involverer mange aktører og at det er nødvendig, men ofte tidkrevende å forankre et prosjekt hos alle berørte parter. Hindringer og motstand i prosjektets første fase kan nok i stor grad tilskrives mangel på bred involvering.

Vi erfarte også hvor viktig det er å utarbeide en tydelig og strukturert plan for samarbeid, samt etablere læringsarena (dialogkonferanser) med en mer forpliktende deltakelse av både lærere, faglærere og studenter. ”Når aksjonslæring og aksjonsforskning knyttes sammen i en større helhet, når skolens praktikere og skoleforskere møtes i godt fundamentert partnerskap, økes den samlede pedagogiske innsikt”(Tiller1999:s.53). Vi må nok erkjenne at det ”å komme i gang med prosjektet” ble viktigere enn å ta seg nødvendig tid til å fundamentere partnerskapet i tråd med den forståelsen som ligger i begrepene aksjonslæring og aksjonsforskning. Likevel ble nettopp ”det å gjøre noe sammen” et godt utgangspunkt for det videre arbeide i PIL.

Praksislærer i intervju:

Det har vært helt fantastisk du merket jo at dem var utvalgt, du merket jo at det var ungdom som ville gjøre noe aktivt med egen læring. Aldri klager på at det var slitsomt. Ingenting var ferdiglaget så alle planer måtte lages på nytt men de var veldig fleksible. Vi trenger mer struktur til neste år. Vi må vite hva vi skal starte med. Vi må ha oppstartmøte – en dag eller to der vi lager ting i lag.

...nærmere forhold enn med andre studenter. Vi utfordrer hverandre og vet vi skal jobbe i lag et helt år – det blir mer personlig forpliktende for det er ikke studenter som kommer og går.

De har fått påvirkningskraft og det er positivt at de føler det at de ikke er redd for å si at de er uenige eller stille spørsmål. Jeg liker at de er kritiske. (praksislærer)

Pedagogikk faget må ta et sterkere ansvar for å integrere praksis i utdanningen, og det var en åpenbar svakhet for første fase i prosjektet at prosjektansvarlig ikke var studentens faglærer. Mangel på samarbeid med faglærerne i pedagogikk svekket også muligheten for å koble teori og praksis på en god måte.

2.3 Pil i Navigare andre år 2009/2010

At PIL 2008/2009 kom i gang litt forhastet med tanke på å få en god og gjennomtenkt modell eller struktur har vi oppsummert som noe av årsaken til at ikke alt fungerte optimalt. Selv om vi i prosjektsøknaden hadde skissert ”punktpraksis” og FoUdeltakelse som et alternativ til 3 ukers praksis - så var prosjektet for lite fundamentert både i egen organisasjon og i praksisskolen.

At prosjektet likevel etter noen ”startproblemer” som i første rekke var knyttet til involvering av praksislærere i prosjektet ga læring også i første fase, skyldes at prosjektet var godt forankret hos ledelsen ved dekan i lærerutdanningen. I 2. prosjektår 2009/10 står vi foran en ny utfordring knyttet til at fusjonen mellom Høgskolen i Tromsø og Universitetet i Tromsø hadde gitt nytt organisasjonskart med helt nye aktører i de lederposisjonene som var sentrale med tanke på prosjektets videre forankring i organisasjonen. Samtidig starter arbeidet med å skape en ny master i lærerutdanningen og faglærerne/forskerne i PIL får ansvaret for å lage emneplanene i det nye pedagogikkfaget, profesjonsfaget.

Noen av utfordringene knyttet til første års erfaring har resultert i fokus på endringer/forbedringer innenfor følgende områder:

1. Rekruttering
2. Undervisningen i pedagogikk
3. Samarbeid mellom faglærer (pedagogikk) og (øvingslærer) praksis
4. Veiledning og vurderingskriterier i praksis
5. Eksamen i pedagogikk
6. Forankring i egen organisasjon

Punktene 2-5 berører kjerneproblematikken knyttet til å få utviklet en teoretisk og praktisk tilnærming i lærerutdanningen som gir kompetente lærere. Lærere som er dyktige utøvere, som kan begrunne sin praksis og som er i stand til å lære av egne erfaringer.

2.3.1 Rekruttering

Etter å ha forankret PIL 2 gjennom vedtak i avdelingsstyret våren 2009 var det mulig å sende ut et tilbud til alle 1. årsstudentene på ALU før sommeren. Av brevet framgikk at det var mulig å melde sin interesse uforpliktende, men at vi ville komme tilbake med nærmere

informasjon ved studiestart. Orientering ble også sendt faglærere i pedagogikk ettersom rekruttering ville foregå blant deres studentgrupper. En håndfull studenter meldte sin interesse. Ved studieoppstart fikk alle studentene på ALU 2 en felles orientering om prosjektet og invitasjon til å delta. En håndsopprekning viste stor interesse og studentene ble bedt om å sende inn en skriftlig søknad der de begrunnet sitt ønske om deltakelse via mail allerede før studiestart:

“Har akkurat åpnet brevet fra dere om forsknings og utviklingsprosjektet PIL, og synes opplegget virker kjempespennende og lærerikt. Jeg lærte masse i praksisen vi hadde dette skoleåret og tror et opplegg slik dere beskriver vil gi oss en mye bedre innsikt i hvordan en vanlig skolehverdag er. Jeg er kjempemotivert til og lære mere om sosial kompetanse, klasseledelse og læringsmiljø. Som du sikkert skjønner vil jeg gjerne være med på en slik praksis hvis jeg får muligheten.” (Student som ønsket å delta i prosjektet)

Prosjektet høres veldig interessant ut. Den første praksisen jeg hadde var på første året mitt og strakk seg over 6 sammenhengende uker, tre uker før jul og tre uker rett etter jul. Dette var en fantastisk opplevelse, men jeg følte jeg var mer på besøk enn jeg var en del av personalet. Bortsett fra å være observatør i et foreldremøte øvingslæreren min måtte kalle inn til, så opplevde jeg ikke annet enn lærernes undervisning i klassen. I dette PIL-prosjektet får vi oppleve en annen del av hverdagen til lærerne, noe jeg ser som en stor fordel. Jeg har høy arbeidsmoral, er ansvarlig og tar oppgaver seriøst. Jeg er innstilt på å legge både tid og krefter i prosjektet for å få denne opplevelsen og erfaringen. Jeg er en motivert person og liker nye utfordringer. I løpet av og etter praksisen fikk jeg ofte høre fra øvingslæreren min at jeg var født til å bli lærer. Fikk kommentarer som at jeg av natur var en samlet og rolig person, noe som smittet over på elevene i klassen.

Jeg ønsker svært gjerne å delta på dette PIL-prosjektet og tror det kan passe meg perfekt.

Håper på et positivt svar.

(Studentsøknad høst 2009)

17 studenter meldte sin interesse og med utgangspunkt i praksisrapporter, karakterer fra 1. studie år samt søknadene gjorde vi et utvalg på 6 studenter. Vi kunne ha ønsket oss flere, men tok hensyn til faglærerne i pedagogikk som mente vi ikke kunne redusere den ordinære studentgruppen ut over dette antallet. Vi valgte å ta 3 studenter fra hver av de to seminargruppene. Praksiskonsulenten bidro i arbeidet med utvelgelse. Og så var vi i gang:

Hei

Ønsker dere velkommen i PIL-prosjektet.

På bakgrunn av følgende kriterier er dere valgt ut til å delta:

Søknad, praksis og karakterer. I tillegg har vi tatt hensyn til at både A og B gruppen skulle avgi studenter til prosjektet.

Vi starter opp i uke 37 - mandag 8.30-10.00, setter vi tema sosial kompetanse på dagsorden i en undervisningsøkt for alle 6 PIL-studenter. Dette er din praksisskoles tema når det gjelder skoleutvikling. Jeg kommer tilbake med nærmere informasjon om rom. Jeg tar også sikte på at vi i løpet av uka skal få avviklet et møte med praksisskolene/øvingslærerne.

Forslag til timeplan oppsett vil dere få mandag 7. september.

Gleder meg til samarbeidet og ønsker dere vel møtt på mandag!

Mvh Karin

(mail sendt 03.09.2009)

Oppstart PIL 2. år hadde en meget motivert og eksklusivt utvalgt studentgruppe.

2.3.2 Endringer i undervisningen i pedagogikk

Oppfølging av PIL-studentene ble problematisk i første fase av prosjektet, fordi jeg ikke hadde faglæreransvar for studentene. Som et ledd i egen forskning ønsket jeg i andre fase å ta ansvaret for pedagogikk undervisningen for de 6 utvalgte PIL- studentene. Dette var en forutsetning for å kunne bidra innovativt i forhold til prosjektideen om studenten som medforsker i praksis. Pedagogikkundervisningen ble lagt opp som en kombinasjon av dialogkonferanser, forelesninger/seminargrupper og veiledning. Dette innebar en faglærerrolle som var tett på studenten og som fungerte som en “kobling” mellom erfaringer i praksis og den mer teoribaserte pensumlitteraturen.

Gjennom et år i PIL/Navigare hadde vi bygget gode relasjoner og utviklet en felles forståelse med praksislærere om at det er for svake koblinger mellom de erfaringer som studentene gjør i praksis og den teorien som læres på høyskolen/universitetet. Praksislærerne ble trukket inn i arbeidet med å lage en årsplan for pedagogikkundervisningen. Dette var viktig fordi vi valgte å ta i bruk dialogkonferansen også i pedagogikkundervisningen. For å skille mellom dialogkonferansen i Navigareprosjektet og i lærerutdanningen ble sistnevnte betegnet som workshops. Undervisningen disse dagene organiseres etter samme prinsipp som dialogkonferansene, og planen er at både praksislærere, faglærer og studenter er aktiv deltakende. Med dette har vi lagt en struktur for samarbeid som likevel åpner opp for

fleksibilitet i forhold til å tilpasse punktpraksis i tråd med skolens ulike aktiviteter og utviklingsprosjekt. Som en av studentene bemerket i løpet av studieåret; *Noe av det jeg kommer til å huske fra dette studieåret er viktigheten av å ha med avtaleboka.* Av årsplanen framgår at studentene har samme tematikk og pensumliste som de øvrige ALU studentene. Dette for å sikre en ”back-up” i form av retur til ordinær undervisning dersom noe skulle skje med PIL-prosjektet som jo var sårbart relatert til at kun en faglærer var ansvarlig for opplegget.

Dialogkonferanse (workshop)

Dialogkonferansen var et møte mellom tre parter; lærere, studenter og faglærer ved lærerutdanningen. Aktuelle tema i allmennlærerutdanninga 2. år ble tematisert ved hjelp at forelesning og praksisfortelling. Praksisfortelling kan være en case og/eller fortellingen om hvordan “vi gjør det” i praksis. Dialogkonferansene ble lagt til skolen og til universitetet, og evalueringer som ble foretatt i etterkant var gjennomgående positive.

Eksempel på workshop:

WORKSHOP NUMMER 1, TIRSDAG 13. OKTOBER

Tema: Skole og hjem samarbeid

Tid: tirsdag 12.30 – 16.00

Sted: Solneset skole

12.30 – 13.15

Hjem og skole

Samarbeid for barnas beste

v/Karin Rørnes

13.30– 14.15

Gruppedrøfting (studenter og lærere):

Kjennetegn for ”Det gode foreldremøte”

(Med utgangspunkt i en kort tekst av Jesper Juul/Helle Jensen)

14.30 – 15.00

Skole-hjem samarbeid ved Solneset skole

v/rector Rigmor Abrahamsen

15.15- 16.00

Gruppedrøfting og oppsummering

Foreldreinvolvering i Navigare prosjektet – Hva og hvordan?

Litteratur:

Nordahl, Thomas (2007) *Hjem og skole, Hvordan skape et bedre samarbeid?*, Universitetsforlaget
 Webster-Stratton, Carolyn (2005) *Å samarbeide med foreldrene*, kap. 1 i *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*, Gyldendal Akademisk (Artikkelen vil bli sendt studenter/lærere i forkant av workshop nr. 1 som et faglig innspill til gruppedrøftingene)

Observasjoner fra første gruppedialog:

Jeg tror foreldrene uteblir fra foreldremøtene fordi de blir så kjedelige og forutsigbare. Læreren prater og prater – det gikk opp for meg som mor da jeg selv ble deltaker på foreldremøter i den rollen. Men det tok meg faktisk 9 år før jeg selv våget å endre på konseptet – nå kjører jeg foreldremøter etter ”kaffe-modellen”, modellen vi har lært blant annet gjennom det felles kursingen vi har hatt. Og det fungerer så mye bedre – foreldrene er med på en helt annen måte. (lærer)

Vi må nok ta inn over oss at vi kan komme till å støte bort noen foreldre, ikke fordi vi vil det, men fordi vi ikke forstår hvem de er. Det er de vellykkede elevene som blir lærere – lærere rekrutteres ikke fra de som mislykkes i skolen. (lærer)

Det som er bra med PALS er at vi nå får synliggjort dette med at det ikke bare handler om ”ditt barn” men at utfordringen gjelder når det handler om å ta seg av de andres unger. Det å sette fokus på sosial kompetanse synliggjør dette med deltakelse i et fellesskap på en veldig konkret måte som foreldrene også forstår. (lærer)

Ettersom jeg valgte å ha en tur innom alle grupper – fikk jeg ikke med utviklingen i gruppene fra start til slutt. Inntrykket fra alle gruppene var imidlertid at studentene nok var mer lyttende enn snakkende. Det må nok problematiseres litt med øvingslærerne – hvordan vi kan bidra til å strukturere gruppene slik at studentene slipper mer til overfor de høyst taleføre lærerne. (egen logg)

Når undervisningen ”flyttet ut” og ble lagt til skolen samtidig som rektor la til rette for at ikke bare praksislærere, men også andre lærere ved skolen kunne delta, ble konferansen sett som særlig nyttig og relevant. Skole - hjem samarbeidet var et tema som ble lagt til skolen hvor svært mange av skolens lærere deltok. Alle deltakere skrev refleksjonsnotat i etterkant:

Kjempeviktig møte. Utrolig spennende å høre studentenes synspunkter – man har nesten glemt at man selv hadde disse positive, forventningsfulle tankene/synspunktene en gang.

Gruppediskusjonene/dialogene ble (overraskende?) gode. Åpne, reflekterte studenter.

Svært fornøyd med teoridelen i forkant og Rigmors innlegg.

Deilig med slike påfyll i en hektisk hverdag – det gir energi!! (lærer)

Det har vært en veldig interessant dag for meg. Jeg synes det er svært positivt at vi som studenter får mulighet til å samarbeide tett med lærere og ledelsen. Gruppearbeidet var også fint fordi jeg fikk høre andres erfaringer angående skole/hjem og erfaringer fra foreldremøter. Noe som jeg plukket opp fra lærerne var deres bekymring om hvordan man skulle finne tid til foreldrene utenom foreldremøter og konferansetimene, og hvordan man skal få foreldrene til å ta mer kontakt om ”småsaker”.

En veldig positiv opplevelse fra første workshop. (student)

Synes det er veldig OK som øvingslærer å få litt faglig fordypning og dialog med andre. Skulle gjerne fått papirene litt tidligere, slik at jeg kunne ha lest på forhånd. Fint at det er forberedte innlegg fra Karin og Rigmor med godt og relevant innhold. Synes dette var lurt! Fortsett sånn!(lærer)

”Jeg synes det er så flott at de ikke framstiller seg som eksperter. Å få innblikk i hvordan de hadde det som ny og hvordan de stadig må endre sin praksis ... jeg er så imponert over hvor åpne de er om sine egne erfaringer – de forteller om sine egne tabber og hva de har lært av dem. Det gjør det liksom litt mer ufarlig å være nybegynner når jeg vet at alle har hatt det sånn i begynnelsen ...” (student)

En litt dypere refleksjon knyttet til læringsutbytte krever nok at jeg kanskje strukturerer hva som ønskes av et refleksjonsnotat i etterkant. Det er lov også å være kritisk og spørrende. Lærere er veldig i praksis – og det å utfordre på å ta i bruk begrepene som fanger noen av de fenomenene som ble berørt både i forelesninger og diskusjon som for eksempel – habitus og kulturell kapital er kanskje veien å gå neste gang. (Egen logg i etterkant av dialogkonferansen)

Vi hadde et høyt ambisjonsnivå når det gjaldt antall dialogkonferanser (workshops), men dette måtte reduseres noe. Det handlet både om logistikk knyttet til studentenes undervisning i andre fag og involvering av praksislærere som står i en krevende skolehverdag. Vi endte opp med 6 dialogkonferanser med følgende tema:

Skole og hjem samarbeid

Elevvurdering

Etikk i skolen

Den flerkulturelle skolen

Problematferd i skolen

Studentenes utviklingsoppgaver

Vi konkluderer med at dialogkonferanser (workshops) understreket og forsterket vår hypotese om viktigheten av å la praksis være direkte integrert og involvert i utdanningen av nye lærere. Skal vi bygge en slik ny kultur for læring må vi lage strukturelle koblinger – men også ha fokus på at det er individer som møtes og sammen skal skape kultur for å lære av både praksis og teori. Det handler derfor både om å ha fokus på strukturelle og kulturelle betingelser for endringer i lærerutdanningen. Som vi skal komme tilbake til er dialogkonferansen derfor et konsept som vi ønsket videreført i oppbyggingen av ny master i lærerutdanningen.

2.3.3 Å utvikle eksamen – med fokus på utvikling og læring underveis

Eksamensordningen er ofte tematisert i samtaler mellom student og faglærer. Speiler eksamensordningen den læringen vi etterspør i en profesjonsutdanning? Utviklingsoppgaven ble svaret på hvordan vi kunne legge til rette for en sluttvurdering som også ivaretok studentenes læring underveis. Den formative vurderingen ivaretas både i undervisning, veiledning og mer uformelle dialoger.



Denne lille mailen fra en av studentene i PIL-Navigare illustrer hvordan den faglige relasjonen mellom faglærer og student endret seg gjennom studentenes arbeid med utviklingsoppgaven. Det er ikke hverdagskost at studenter tidlig i sitt studieløp gir faglærer råd om fagstoff.

Samme student sendte også en annen mail der hun formidlet synspunkter som kan karakteriseres som en “bokomtale”. Fra denne saksen følgende som dokumentasjon på utviklingen av “ny” studentrolle i etterkant av utdeling av en artikkel.

Hei Karin

For en tid tilbake nevnte jeg for deg at jeg likte svært godt La stå av Ray Svanberg. Du sa jeg gjerne kunne skrive til deg litt om hvorfor jeg syntes så godt om kapittel 11 som omhandler Eleven som strever med skolearbeidet. ...Noe av det som skrives syntes jeg går rett inn i Bronfenbrenners modell; ... det minnet meg også litt om første workshopen vi hadde på Solneset. I kapitelet sier de at samarbeidet i skolen vil være avgjørende for et godt læringsmiljø, noe jeg sier meg enig i....

Studentenes engasjement var energigivende for faglærer og praksislærerne framhevet samme opplevelse av å bli utfordret på en positiv måte av PIL-studentene.

Studentene i PIL Navigare skulle ha et alternativ til eksisterende praksis hvor målet blant annet var dialogen med studenter, øvingslærere og skoler knyttet til de problemstillingene vi står overfor når vi skal skape en lærerutdanning for framtida. Teori og praksis - utfordringen var en problemstilling studentene var kjent med. Samtidig var disse studentene etablert i “det gamle” lærerutdanningsparadigmet som ALU-studenter, og det ble viktig for faglærer i pedagogikk å holde fast på at de i undervisningssammenheng også skulle ha teoriformidling og veiledning i tråd med fagplan og pensum i faget pedagogikk. I vårt prosjekt ble dette knyttet nært opp mot studentenes utviklingsoppgave for slik å ha praksiskoblingen i fokus. På sett og vis ble dette et paradigmeskifte langt på vei i tråd med Korthagens teorier om teori med liten t og teori med stor T, som har sitt utspring i Aristoteles sitt perspektiv på kunnskap forstått som phronesis. Kunnskapen kan ikke sees som løsrevet fra den praksis der kunnskapen skal anvendes. Et slikt perspektivskifte kan være utfordrende fordi det krever at faglærer må anvende egen kunnskap og teori i møte med praksis, mer enn å forelese om den samme kunnskapen. Praksis ble langt på vei utgangspunktet for studentenes læring av teori gjennom det fokuset utviklingsoppgaven fikk både i undervisning og gjennom det aksjonsrettede utviklingsarbeidet de gjennomførte i praksis. Dette utgangspunkt for å lære pedagogikk ble illustrert på følgende måte i forelesning på dialogkonferansen om etikk i skolen hvor lærere og studenter diskuterte kunnskap som begrep.

Vite, gjøre ...handle rett

Hvor finnes kunnskapsgrunnlaget? I praksis? I teori? Hva kan vi lære av Aristoteles?

Kunnskapsgrunnlaget	Kunnskap	Aktivitetsform	Formål
Det teoretiske	Episteme	Theoria	Forståelse Innsikt Analyse
Det praktiske	Techne Fronesis	Poiesis Praxis	Produksjon fremstilling Sosial-etisk samhandling

Det etablerte partnerskapet med Navigareskolene ga god mulighet for å samarbeide nært med praksislærere som vi mer og mer kom til å omtale som lærerutdanneren i praksis og som vi jevnlig hadde kontakt med både på mail og per telefon. Ifølge praksislærer bidro studentenes utviklingsoppgave til at de selv måtte revitalisere rollen som en forskende lærer i tråd med Lawrence Stenhouse (1975) sitt perspektiv på skoleutvikling. Praksislærer var både støttende og pådrivende i forhold til studentenes ulike prosjekter - som i første omgang gikk ut på å finne en fortelling fra praksis som kunne være utgangspunkt for en problemstilling.

Praksisfortellingen ble bearbeidet, og studentene fikk en enkel innføring i aksjonsforskning og forskningsmetodikk. Etter hvert diskuterte de på en måte som var gjenkjennbar for faglærers eget FoU arbeid. *Nå har jeg så mye empiri at jeg ikke helt vet hva jeg skal gjøre med alt og hvordan jeg skal analysere dette... (studentstemme),* og en av studentene måtte noe skuffet erkjenne at med utgangspunkt i “en svarprosent på i overkant av 30%, vil ikke resultatet av undersøkelsen gi et godt nok empirisk grunnlag til å si noe om omfang av utvikling eller holdninger i skolene.”

Arbeidet med utviklingsoppgavene ga innhold i begreper knyttet til forskning og utvikling. De ga motivasjon til å lese fagstoff og de bidro til at studentene opplevde de hadde noe å bidra med av interesse både på skolen og i konferanser. Utviklingsoppgavene ble også et felles anliggende for praksislærer og faglærer som bidro til knytte partene sammen i en faglig dialog knyttet til å veilede studentene gjennom feltarbeid og skriveprosess. På den måten framsto også praksislærer som “lærerutdanner i praksis.

Eksempel på utviklingsoppgave

Studentenes utviklingsoppgave skulle ha sitt utspring i praksis – gjerne opplevelser som hadde berørt, og Karoline skrev om sine egne erfaringer knyttet til at en av elevene begynte å gråte fordi hun etter råd fra faglærer sa nei til vandriking midt i ei undervisnings økt. De andre elevene reagerte meget sterkt på dette, og Karoline reflekterte litt over sine egne beveggrunner til å si nei. Dette var utgangspunktet for følgende tilbakemelding til faglærer i mail av 4.11.2009:

... Klassevenninnene ved siden av henne var helt forferdet over at hun ikke fikk drikke når hun var så kjempetørst. Spesielt en jente holdt rundt henne, og trøstet som best hun kunne. Jeg hadde ved flere tilfeller sett denne jenta vise mye empati og interesse for hvordan andre har det.

Synes det er litt vanskelig å skrive en praksisfortelling, fordi jeg vet at det til slutt skal resultere i ei problemstilling jeg har lyst til å jobbe med. Jeg kunne tenke meg å se på hvordan verdier i skolen vil utvikles hos barna. Et alternativ kunne være å ta utgangspunkt i verdier nedfelt i K06, og se hvordan disse kommer til uttrykk i PALS, både i teori og praksis.

Hun konkluderte med at verken lærere i praksis eller lærerutdanningen i stor nok grad var opptatt av eller hadde målrettet fokus på å arbeide med verdier i skolen.

Etter å ha observert elevene i hele praksisperioden vet jeg at empati er et av de områdene de er sterkest på. De ser når andre ikke har det bra, og støtter hverandre. Likevel stemte ikke data fra spørreundersøkelsen helt overens med andre observasjoner jeg har gjort, ... (Karolines utviklingsoppgave)

Om verdiene våre er så viktig for utvikling av individet og fellesskapet som forskningen sier, bør vi ikke sette høyere krav til lærernes kompetanse på området? Ikke for at lærerne skal bruke faguttrykk i møtet med elevene, men for å kunne diskutere sammen og komme frem til enighet om viktige verdispørsmål. Jeg har tidligere referert til Tiller (1999) som sier at ved å diskutere med kollegaer og reflektere over erfaringer skjer læring.

Og heller ikke lærerutdanninga går fri:

I min første praksisrapport skriver øvingslærer under vurdering av yrkesetisk kompetanse: "...har vært sin lærerrolle bevisst...har møtt punktlig og vært godt forberedt på alle måter i praksisperioden...har hatt et bevisst forhold til taushetsplikten og vært til å stole på." Rapporten uttrykker ingenting om mine verdier eller min verdiformidling til elevene. Min kompetanse blir vurdert etter formelle krav som taushetsplikterklæringen som jeg i begynnelsen av praksis undertegnet. I min oppgave har jeg referert til mange fagbøker som tar for seg verdier i skolen, og ikke mange av disse står på pensumliste for pedagogikk

Gjennom egne observasjoner knyttet til skolens utviklingsprosjekt, spørreundersøkelse blant lærere gjorde hun en grundig analyse. Hun konkluderte med at verken lærere i praksis eller lærerutdanningen i stor nok grad var opptatt av eller hadde målrettet fokus på å arbeide med verdier i skolen.

Alle studentene i PIL Navigare leverte oppgaver som holdt et høyt nivå, og ekstern sensor var da også nesten tvilende til at dette var arbeid utført av 2. års ALU studenter. Vi fikk med dette bekreftet verdien av å ta i bruk praksis som en introduksjon til en mer forskningsbasert lærerutdanning. Selv om vi tar høyde for at disse studentene var håndplukket på bakgrunn av gode faglige resultater, gode praksisevalueringer og stor grad av motivasjon (søknad/intervju) – så dokumenterte de at alternative læringsformer kan bidra til at studenter tidlig i utdanningsløpet kan utvikle en forskningsbasert tilnærming til utformingen av egen lærerrolle. Utviklingsoppgaven kan sees som en forløper til bachelor oppgaven studentene i den nye masteren skal utføre 3. år i utdanningsløpet. Denne oppgaven skal være utviklingsorientert, og studentene skal anvende aksjonsforskning som tilnærming til praksis. På sett og vis hadde

ALU-studentene ”testet“ en framtidig studentrolle som innenfor rammen av Pilot i Nord vil innebære en bacheloroppgave bygget etter samme lest.

De positive erfaringene fra PIL understøtter et slikt valg i Piloten.

2.3.4 PIL som inspirasjon i den offentlige diskursen om lærerutdanningen

Som en liten kuriositet så kan også nevnes at PIL inspirerte til å delta i den offentlige debatten om lærerutdanningens innhold og profil.

Ettersom vi i denne fasen var midt i en fusjonering mellom høyskole og universitet blusset debatten opp i media. Kollegaer fra gamle IPLU (Institutt for pedagogikk og lærerutdanning) uttrykte i en kronikk (Nordlys 22.05.09) bekymring for at faget pedagogikk og spesialpedagogikk skulle miste noe av sin identitet og vitenskapsteoretiske forankring gjennom å bli samlokalisert med den mer praksisorienterte allmennlærerutdanningen. Dette bidro til et motinnlegg tydelig er inspirert av grunnlaget for PIL prosjektet.

”Evaluering av lærerutdanninga viser at det er behov for en mer skolenær lærerutdanning. Det er min uærbødige påstand at universitetets lærerutdanning har noe å lære av allmenn- og førskolelærerutdanninga på dette området. Jeg tror ikke at pedagogikkfagets vitenskapelige forankring vil forvitte selv om pedagogikkfaget får en mer praksisorientert profil. Tvert i mot vil det kunne styrke og videreutvikle faget derom vi åpner opp for en diskurs som anerkjenner at fokuset må rettes både mot teoriutvikling og praksisforbedring”
(Rørnes, kronikk i Nordlys, 2009).

Uten tvil ga fusjonen næring til en diskurs om pedagogikkfaget i lærerutdanningen – og det bidro nok også til en sterkere bevisstgjøring både hos faglærer og praksislærere knyttet til begrunnelsen for selve PIL-prosjektet.

2.4 Pil i piloten (2010/2011)

Universitetet i Tromsø, ILP er som nevnt først i landet med en ny master i lærerutdanning for grunnskolen høsten 2010. Som medlem av emneplangruppen for det nye profesjonsfaget (nasjonalt kalt pedagogikk og elevkunnskap) var det mulig å bringe erfaringer fra PIL-prosjektet inn i utviklingen av det nye faget. I tillegg til å undervise i faget, har PIL Tromsø

gjennom videreført finansiering av PIL (2011) fått mulighet til direkte videreføring av PIL i den nye utdanningen; prosjektet PIL i PILOTEN 2010/2011.

Vi har gjennom PIL hentet kunnskap som kan direkte relateres til utfordringen med å bygge en ny master i lærerutdanning.

PIL i Piloten har fokus både på strukturelle utfordringer (arena for samarbeid) og læring i spenningsfelt mellom teori og praksis. Det handler altså både om struktur og kultur. Oppstart av en ny master og implementering av et nytt profesjonsfag har stilt krav om nærhet til studentene gjennom undervisning og veiledning. Dette må betraktes som en del av empirien til PIL i Piloten. Studenttekster som forventningslogger og praksisrefleksjoner gir innsikt i studentene ståsted og tanker om egen læring. Studentene er også innforstått med at deres tekster er ”bidrag til forskning”.

For å ivareta og forsterke samarbeidet med praksis har vi videreført dialogkonferansen som en pedagogisk møteplass for studenter (obligatorisk), praksislærere og faglærere i 1-7 utdanningen. Tematisk har følgende tema vært satt på dagsorden; Praksis og teori i lærerutdanning, Vurdering i teori og praksis, Elever som utfordrer – og siste konferanse åpnet opp for andre faglærere enn pedagogikk:

10.00 - 11.00	12.45 - 13.30
Teori innspill v/ Audhild Nedberg	Praksisfortelling v/Hans Petter Skog
<i>Hva vil det si å være lese- og skriveleerer i alle fag?</i>	<i>Bruk av Smartboard i begynneropplæringen i skriving</i>

Gjennom PIL har vi erfart at TTT-prinsippet er gyldig, ting tar tid, men vi konstaterer på slutten av første studieår i den nye masteren at faglærerne også i norsk og matematikk ser verdien av dialogkonferansen. Det bidro også positivt at prosjektledelsen for Piloten satte av tidsressurs til deltakelse i konferansen. Norskfaget var i fokus på 4. konferanse, og fra praksisfeltet fikk vi innspill på bruk av Smartboard i begynneropplæringen. Dette opplegget traff studentene hjemme. De konkluderte med at dette var den beste dialogkonferansen og at de ville ha mer trening på bruk av Smartboard. Studentene er ennå svært metodeorienterte og opptatt av “å stå han av” i praksis. Da er det jo et tankekors at lærerutdanningen ligger langt

etter utviklingen i grunn- og videregående skole både når det gjelder investering i materiell og utvikling av kompetanse til å ta dette IKT- baserte verktøyet i bruk!

Eksempel på dialogkonferanse etablert i Master of Education 1 - 7

**DIALOGKONFERANSE
PRAKSIS OG TEORI I LÆRERUTDANNINGEN**



Tid: Fredag 24. september 09.00 – 14.00
Sted: Universitetet i Tromsø, ILP (F-105)

<p>09.00 <i>Teoretisk innspill:</i></p> <p><i>Forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen</i> v/Karin Rørnes</p> <p>Intro til gruppedialogen v/Vibeke Lundby</p>	<p>12.00 <i>Praksisfortelling v/Geir Heggelund</i></p> <p><i>Studenten som aktiv deltaker og medforsker i praksis</i></p> <p>Intro til gruppedialogen v/Geir og Karin</p>
<p>10.00 Gruppedialog praksislærere og studenter</p> <p>Strukturert oppgave</p>	<p>13.00 Gruppedialog – pedagogisk kafe</p> <p>Gruppe A: Studenter og faglærere Gruppe B: Praksislærere</p>

Oppstart med kaffe og te
Lunsj kl. 11.15 – 12.00
15 minutter til oppsummering/egenrefleksjon
Slutt kl: 14.00

PIL i Piloten har inneværende år et fokus på utvikling, og forskningen handler i første rekke om feltarbeid i form av innhenting av empiri. Dialogkonferansene evalueres og etter avtale med gruppe gjøres opptak av dialogen i gruppene. Sammen med studenttekstene utgjør dette materialet grunnlag for en videre analyse av hva som skjer i spenningsfeltet mellom teori og praksis. Som forsker i lærerutdanningen vil dette materialet gi grunnlag til å formulere og definere nye profesjonsfaglige utfordringer.

Materialet er ennå ikke analysert, men opptakene fra dialogene speiler noen interessante ting som det blir viktig å søke mer kunnskap om. Studentene utfordrer med sine spørsmål, og praksislærere er ikke alltid rede til å svare og/eller har den pedagogiske argumentet som overbeviser studentene.

I eksempelet nedenfor handler det om dialogen i etterkant av dialogkonferansen med tematikk vurdering. Som praksisfortelling fikk deltakerne en presentasjon fra en skole som hadde tatt

mappevurdering systematisk i bruk. På gruppen forteller praksislærere at også deres skole har tatt mappevurdering i bruk:

Student: Har dere holdt lenge på med dette her?

Lærer: Vi har holdt på noen år, mer eller mindre. Så er det slik at jeg til jul sier eller på tirsdag – hvor langt har dere kommet i mappevurdering i år – har dere puttett ting inn i mappa – så har ikke alle gjort det og så må alle forte seg ut å gjøre det – vi har ikke fått det inn under huden ennå – det tar lang tid. Og så må det settes av tid i personalet til å diskutere og snakke om det slik at vi får litt erfaringer rundt det, og det har vi heller ikke vært flinke nok til. Vi jobber jo med vurdering, men også sosial kompetanse og så glemmer vi

Student: Jeg tenker jo at hvis man skal ha det så må man jo også sette av tid til det – sette fokus ellers vet jeg ikke hvor mye vits det er? Var det ikke det ho sa at dem hadde fått bevilget tid til å ta ut elevene fra undervisningen og diskutere det som var i mappa. Det er klart da blir jo evalueringen mye enklere. Hvis du setter av tid til det.

Eksempler fra kommentarfeltet i evalueringsskjema:

Praksisfortellinga var utrolig bra. Det er nyttig for oss studenter å få erfaring gjennom andres praksisfortellinger. Utgangspunktet for gruppeoppgaven var også bra og det en bra diskusjon som jeg har lært mye av. Det er tydelig at vi som studenter allerede tenker veldig likt som praksislærerne og det skyldes nok gode faglærere.

Temaet var veldig viktig, men vi studentene skal jo ikke vurdere elevene i praksis. Eller? Kunne vært mer fokus på praksis kanskje? Ellers veldig spennende og lærerikt.

Det var synd vi ikke fikk høre praksisfortellinga fra virkeligheta, men det ble en flott og lærerik dag. Det å høre lærere sine refleksjoner rundt praksisen i skolen er viktig for meg som student, og jeg lærer masse.

Synes dette temaet som er så dagsaktuelt er veldig spennende. Har lært litt forskjellig nyttig som jeg kommer til å ta med meg. Spesielt hvordan man skal ta tak i mobbing og hvordan elementer som påvirker dette.

Følte jeg ikke fikk reflektert over temaet på den beste måten. Gruppen ble for stor slik at vi ikke fikk høre alle.

2.5 Utviklingsskoler som universitetsskoler

Læreryrket er i endring, og læreren kan ikke lenger basere sin yrkesutøvelse på at formell utdanning legitimerer en tradisjonsbetinget (privatisert) praksis på skolen og i det enkelte klasserommet. Samfunnsbetingede endringer og kunnskapsutviklingen tilsier en kontinuerlig faglig (forskningsbasert) tilnærming til utfordringer i praksis.

Gjennom Navigareprosjektet og PILprosjektet har vi i stor grad vært opptatt av de organisatoriske betingelsene som må endres og utvikles for å skape betingelser for læreres og lærerstudenters læring. Vi har gjennom disse prosjektene funn som indikerer at rolleforståelse

og samspill er avgjørende faktorer for å fremme utvikling av det vi kan definere som lærende skoler og utvikling av en mer profesjonell lærerrolle. De skolene som har deltatt i disse prosjektene har vært opptatt av å utvikle systemer som gir lærere mulighet til å reflektere over egen praksis i lys av nyere forskning.

PIL har gitt ny kunnskap om hvordan studentene gjennom praksis kan utvikle en lærerrolle i tråd med konseptet ”lærende lærer”. PIL studentenes aksjonsrettede utviklingsoppgaver har gitt kunnskap som kan tilføres PILOTEN. I den nye masterutdanningen skal studentene 3. året gjennomføre en aksjonsrettet bachelor, og 4. året redes grunnen for masteroppgaven.

Forutsetningen for studentenes forskning (master) er skoler og veiledere i praksis som har en slik tilnærming til skoleutvikling og undervisning. I den videre forskning er det viktig å gå nærmere inn i skolekontekster som kan identifiseres som ”utviklingsorienterte”. Korthagen (2001) viser blant annet til USA hvor trenden med samarbeid mellom lærerutdanning og *professional development schools (PDS)* ble synlig på 1990-tallet. ”The idea is to develop collaborative partnership between institute-based teacher educators and school-based teachers, sharing the responsibility for the preparation of prospective teachers.” (Korthagen 2001:11) PDS skoler vil være orientert mot forskning og ha en reflekterende tilnærming til læring i praksis. Korthagen peker videre på forskning som indikerer at noen av problemene i tilknytning til PDS-konseptet er relatert til samarbeid og relasjoner mellom partene. Gjennom PIL-prosjektet har vi dokumentert hvordan skoler, gitt mulighet, kan ta ansvar både for å initiere utviklingsprosjekter samt legge til rette for studentdeltakelse. I tillegg har praksislærere vist både vilje og interesse for å veilede studenter i FoU-prosjekter på skolene. Gjennom samarbeidet har vi fanget opp skolenes ønske om en mer formalisert og tilrettelagt mulighet for kontinuerlig kompetanseutvikling. Disse erfaringene har bidratt til konseptet ”universitetsskoler”. Universitetsskoler er nå etablert i Piloten og innebærer en videreutvikling av partnerskapsmodellen som lå til grunn for FoU arbeidet i de to forutgående prosjektene, Navigare og PIL. Et partnerskap mellom skoler, skoleeier og lærerutdanningen basert på behov for økt kompetanseutvikling i skolene og praksisnær forskning i utdanningen, utkrystallisert som et felles mål om å bidra i utviklingen av mer profesjonsrettet lærerutdanning. I det videre FoU arbeidet vil Universitetsskolene være viktig samarbeidspartnere. Samtidig kan dialogkonferansen opprettholdes og videreutvikles som møteplass for alle praksislærere tilknyttet Piloten. Med tanke på spredning av kunnskap og forskning, vil dette være viktig. Både forskere, studenter og praksislærere som er tilknyttet Universitetsskolene vil her kunne ha en viktig arena for formidling.

KAPITTEL 3. STUDENTDELTADELSE I SKOLEINITIERT UTVIKLINGARBEID-

³PPU/INTEGRERT LEKTORUTDANNING

3.1. Nordområdeprosjektet



3.1.1 År 1: "olje og energi"

Initiativet til "Nordområdeprosjektet" blei tatt i 2007 av Tromsø kommune i samarbeid med Universitetet i Tromsø, fylkesmannen i Troms, Troms fylkeskommune og Næringslivets Hovedorganisasjon Troms. Ideen bak ⁴prosjektet var todelt:

- Gi ungdom stolthet og lyst til å bosette seg i landsdelen gjennom å gi dem kunnskap om landsdelen og de muligheter som ligger i nordområdene.
- Utvikle tverrfaglig undervisningsopplegg i nordområdekunnskap

Prosjektet startet opp i august 2008 og man hadde invitert inn 4 ungdomsskoler i Tromsø kommune som pilotskoler til et forprosjekt der man skulle prøve ut metode og arbeidsform ut fra temaet "Energi og miljø". Tanken var at skolene skulle utvikle og prøve ut nye undervisningsopplegg som deretter skulle legges ut på en egen hjemmeside for Nordområdeprosjektet (nordomradet.no). Det var lagt opp til kursing og erfaringsutveksling mellom pilotskolene. Da vi fikk PIL-midler utpå høsten 2008, blei vi oppmerksom på

³ I teksten brukes PPU som begrep selv om PIL-prosjektet omfattet både integrerte lektorstudenter og ordinære PPU-studenter

⁴ Nordområdeprosjektet omfattet også videreutdanning for lærere i regi av universitetet i Tromsø

Nordområdeprosjektet og tok kontakt med flere av pilotskolene. Vi fikk positiv respons fra Trondjord skole, en fådelt barne - og ungdomsskole som sa seg interessert i til å være med på PIL – prosjektet. Skolen ønsket seg to studenter med naturfaglig kompetanse ettersom energi og miljø skulle være i fokus for undervisningen som skulle utvikles. Skolen hadde fått midler til frikjøp av en lærer som hadde ansvaret for Nordområdeprosjektet på skolen. To PPU-studenter med mastergrad i naturfag og matematikk sa seg interessert i å ta sin praksis på denne skolen. Skolen hadde allerede startet opp med dette arbeidet og hadde gjennomført noe undervisning, men hadde planlagt flere emner relatert til oljeutvinning. Lærerne ønsket at elevene skulle få lage en oljeplattform av legoklosser for å få inn varierte arbeidsmetoder og arbeide med problemstillinger knyttet til oljens påvirkninger på miljø, fisk og samfunn. Lærerne hadde valgt ut en del læreplanmål de ønsket å få dekket i denne praksisperioden. På bakgrunn av diskusjon med øvingslærerne og PPU blei det bestemt at studentene skulle ha 3 dager x 3 timer hver uke i 7 uker. Elevene skulle jobbe i prosjektgrupper i denne perioden. Utenom å ha innføring i ulike emner, blei det lagt inn forsøk (destillere brus for å finne ut hva som skjer i et oljeraffineri), modellbygging og rollespill der konsekvensene av oljeutvinning skulle presenteres ut fra ulike interesseperspektiv; oljeselskap, miljøorganisasjoner, fiskere og politikere.

Elevenes læring

I følge studentene fikk de vurdert elevenes faglige nivå gjennom mappetekster, deltakelse i rollespill og en faglig prøve. Karakterene på prøven var i overensstemmelse med hva elevene brukte å prestere innenfor disse fagene, og enkelte elever presterte også mer enn vanlig. Noen av elevene som studentene ikke hadde oppfattet som særlige aktive under prosjektarbeidet, fikk mulighet til å vise at de faktisk hadde fått med seg mer enn studentene hadde forventet. I tillegg intervjuet de elevene som uttrykte at de stort sett var fornøyde med arbeidet. Omtrent halvparten av elevene sa at de syntes de hadde lært mer enn ved vanlig undervisning og de andre syntes de hadde lært like mye.

Det var også mange elever som påpekte at de likte at undervisningen hadde vært variert og nesten alle sa at det de likte best var de praktiske øvelsene med modellbygging og forsøk. Vi opplevde et sterkt økt engasjement de timene vi arbeidet praktisk eller når vi klarte å fange elevenes engasjement for eksempel da elevene fikk intervju personer om hvordan fiskerinæringa påvirkes av oljeutvinningen. Flere av elevene hadde direkte tilknytning til fiskerinæringen gjennom foreldre eller besteforeldre. Dette ga seg også utslag i at disse elevene var mye friere når de presenterte sitt stoff (Lærerstudentene).

Studenterfaringer

Innenfor de gitte rammene fikk vi stor frihet til å utforme arbeidet med hvilke metoder som skulle brukes og i hvilken grad de forskjellige læreplanmålene skulle dekkes. Det ga oss store mulighet til å få jobbe ut fra våre egne interesser samtidig som det blei en stor utfordring å kombinere denne friheten med alt som allerede var planlagt.

For oss har dette på en måte blitt et prosjektarbeid om prosjektarbeid og vi har også vært nødt til å ta mye ansvar for utførelsen av prosjektet. Ingen av oss hadde særlig gode erfaringer fra prosjektarbeid, og vi fikk nå muligheten til å utforme det på en måte som passet oss (Lærerstudentene).

Studentene opplevde også frustrasjoner underveis, både når det gjaldt samarbeid med øvingslærerne og i forhold til elevene. Det var vanskelig å komme inn i et arbeid som var påbegynt. Mye informasjon var lagret uformelt og vanskelig å få tak i. Studentene var også overrasket over at elevene ikke var så gode til å jobbe selvstendig som de hadde forventet. Dette skyldtes delvis at studentene i første praksisperiode hadde erfaring fra videregående skole og ikke var helt klar over hva man kunne forvente av ungdomsskoleelever, og delvis at elevene var vant til høy lærertetthet. Studentene mente derfor at det var viktig at elevene fikk opplæring i selvstendig arbeid. Studentene oppsummerer sin praksis slik:

Det å jobbe med et slikt utviklingsarbeid som lærerstudent innebærer en utvidet praksis. Alt i alt syntes vi at vi har fått mange nye tanker og innfallsvinkler som vi gjerne vil arbeide med videre. Vi har lært mye av hverandre og av samspillet med elevene og også tort å prøve nye ting. Det var motiverende at andre skulle bruke undervisningsopplegget vårt (Lærerstudentene).

Studentenes fremlegg på seminarer

På seminaret for Nordområdeskoler la lærerstudentene frem erfaringer med Nordområdeprosjektet. Der fikk de delta på lik linje med lærere fra andre skoler. Innlegget blei filmet:(<http://leo.infotek.no/uit4/Viewer/?peid=e0ad00d8-f6c5-4f64-9443-b464ed0cb39f>) . I tillegg la de frem sine erfaringer sammen med øvingslærerne på PIL-seminar og på NorALF⁵ - konferansen 2009 i Tromsø.

Lærererfaringer

I intervjuet med øvingslærerne kom det fram at siden skolen hadde et lite fagmiljø, var studentenes bidrag som ekstra lærerkrefter viktig. I tillegg hadde disse studentene et høyt faglig nivå i fysikk og naturfag og lærerne opplevde derfor studentene som en ressurs for skolen. Veilederne uttalte at studentene var ambisiøse og gikk inn for saken. På en liten skole er det lettere å legge til rette for et utviklingsarbeid som gir god plass for studentene. Øvingslærerne syntes imidlertid det var uheldig at studentene kom inn i opplegget etter at skolen hadde startet det opp. Neste skoleår var det ønskelig at studentene kom tidligere inn i planleggingen av Nordområdeprosjektet.

PPU-erfaringer

Hva har vi på PPU lært? Vi har sett at det er viktig at vi tar det første møtet med skolen ved skolestart for å vite hvilket tema Nordområdeprosjektet skal ha i inneværende skoleår. Derved vet vi tidlig hvilken fagbakgrunn praksisstudentene trenger. For å kunne sette i gang et nytt undervisningsopplegg, kreves det at elevene allerede kjenner studentene noe. Derfor så vi det som en fordel at studenten tar begge praksisperiodene på skolen, selv om det er først i den andre perioden Nordområdeprosjektet gjennomføres. Det er også behov for at PPU følger opp studentene mer i begynnelsen av prosjektet til det "har satt seg". Det må også avklares i starten med fagdidaktikere på PPU at studentene kan komme til å miste noen timer undervisning pga utvidet praksisperiode med en uke. På grunn av tidsnød rakk ikke studentene å legge opplegget ut på websiden til Nordområdeprosjektet, så det måtte øvingslæreren gjøre etter praksisperioden. Det var interessant å registrere hvor viktig studentenes bidrag var for å gjennomføre Nordområdeprosjektet på skolen og hvor sentral dette var i skolens presentasjon på kommunens Nordområdeseminar.

⁵ NorALF er navnet på en nordisk konferanse om aksjonslæring og aksjonsforskning med lærere og skoleforskere som målgruppe. Universitetene i Göteborg og Tromsø veksler på å arrangere konferansen.

3.1.2 År 2: "økosystemet Trondjord"

Neste skoleår meldte det seg 2 PPU - studenter med mastergrad fra fiskerihøgskolen som ville ha praksis på Trondjord skole. På det første møtet med skolen om høsten fikk studentene presentere sin faglige bakgrunn. Øvingslærerne ønsket at studentene skulle få bruke sin spisskompetanse i arbeidet med Nordområdeprosjektet. Og på bakgrunn av erfaringene fra det første året, var disse to studentene i praksis begge periodene på skolen. Det blei også bestemt at prosjektet skulle gå over 4 uker fordi 7 uker var i lengste laget. Studentene bestemte at temaet for undervisningsopplegget skulle være "Økosystemet Trondjord" og de presenterte det slik på skolens hjemmeside:

Ungdomstrinnet på Trondjord er i full gang med gjennomføring av årets Nordområdeprosjekt. To studenter fra universitetet er i praksis på skolen, og er de som er ansvarlige for opplegget. Hovedvekt er denne gangen på temaet økosystemet i havet. Målet er å lage en digital oversikt på hva vi finner i havet i vårt eget nærområde - altså "Økosystem Trondjord."

For å finne ut hva slags arter vi har her, måtte det gjennomføres en feltundersøkelse. Med god hjelp fra en av de foresatte ble det satt ut 4 teiner fra flytebrygga i Kvaløyvågen. Og for ordens skyld, tillatelse for å gjøre dette ble innhentet fra fiskeridirektoratet! Det var spente elever og lærere som fredag dro for å trekke opp teinene. Ville det være noe i dem? Å, jada, det var fangst i alle teinene! Kråkeboller, tangsprell, kongesnegl, eremittkreps, sjøstjerner, pyntekrabber, strandkrabber og til og med 1 flyndre var det vi kunne hente opp. Alle arter ble notert ned og undersøkt nøye før de pent og pyntelig ble sluppet ut til sitt vante element igjen.

Tilbake på skolen fortsatte elevene arbeidet med rapportskrivning og den digital "plakaten" over økosystemet i havet her. De skal også lage hver sine tilhørende faktaark over de artene som vi nå vet finnes i vårt nærområde.



TEINENE BLIR TATT OPP OG INNHOLDET REGISTRERT AV ELEVENE

Studenterfaringer

Basert på intervju med studentene om deres erfaringer med PIL-prosjektet kan svarene grupperes i fire kategorier; *tillit og ansvar, elevenes lokalkunnskap, autentisitet og profesjonsnettverk.*

-Tillit og ansvar.

Helt fra begynnelsen av signaliserte øvingslærerne tillit til lærerstudentene på grunn av deres høye faglige kompetanse. *Til sammen hadde vi jobbet i 10 år med marin biologi, så vi var veldig glad for å få jobbe med lokal marinbiologi i praksisperioden (Lærerstudentene).* De blei gitt full frihet til å planlegge og gjennomføre Nordområdeprosjektet. *Vi fikk sjansen til å jobbe som ordentlige lærere!* De fikk også anledning til å ta noen vikartimer om maritime emner og andre undervisningsemner i andre klasser. Studentene følte gjennom dette at de i enda større grad blei en del av lærerkollegiet. I tillegg følte de at elevene aksepterte dem som lærere på grunn av deres høye faglige kompetanse.

-Elevenes lokalkunnskap

Ettersom studentene denne gangen hadde praksis på skolen i begge praksisperiodene fikk studentene muligheten til å bli bedre kjent med elevene og deres bakgrunn. *Det var veldig viktig å bli bedre kjent med elevene og deres bakgrunn.* De oppdaget også at elevene var veldig fortrolig med bruk av IKT. Og siden prosjektet skulle presenteres på et nettsted, bestemte de at all tekst skulle legges i en mappe på nettet. Da studentene introduserte det lokale maritime prosjektet, viste elevene stor interesse, men de mente at de kjente allerede godt til den lokale marine biologien. Imidlertid viste det seg at da elevene startet å jobbe med de ulike biologiske begrepene, måtte de gjøre en stor arbeidsinnsats for å forstå økologiens kompleksitet.

Etter at elevene var ferdig med feltarbeidet og hadde samlet inn teinene, diskuterte elevene om hvordan de kunne gjenta den samme prosedyren i løpet av sommerferien. *Elevene hadde også snakket med foreldrene om hva de hadde jobbet med og fortalte hva mora og faren hadde sagt om prosjektet.* For lærerstudentene var dette en indikasjon på at prosjektet hadde gått over de tradisjonelle grensene som ofte er mellom skole og hjem. Hoem (1978) snakker om ulike verdi- og interessefelleskap mellom skole og hjem som gjør at skolen oppleves fremmed for foreldrene. Studentenes prosjekt synes å ha bidratt til å bygge ned noen av disse skillelinjene mellom hjem og skole.

-Autentisitet

Helt fra begynnelsen av visste lærerstudentene og elevene at resultatet av prosjektet skulle presenteres på hjemmesiden til Nordområdeprosjektet. Dette bidro til å gi prosjektet et viktig element av autentisitet. Det faktum at andre lærere og elever skulle bruke opplegget gjorde at elevene la ekstra innsats inn i arbeidet, slik lærerstudentene oppfattet det. På slutten av prosjektet valgte noen elever å jobbe etter skoletid for å fullføre oppgavene og ba om hjelp og veiledning fra lærerstudentene for å komme i mål. Studentene trakk fram at det var verdifullt for dem å delta i dette prosjektet som hadde et slikt autentisk preg og som også ga dem stor grad av frihet. I sin didaktiske utviklingsoppgave skrev studentene:

Dette var et pilotprosjekt og ideen var at andre skulle kunne bruke innholdet og metodene. Å ha arbeidet med dette prosjektet resulterte i en utvidet praksisperiode både i tid, kvalitet og utfordringer. Det har gitt oss mange nye tanker og perspektiv vi vil følge opp etter praksisperioden og vi er fornøyd med å ha tort å prøve ut nye ting (Lærerstudentene).

-Profesjonsnettverk

Nordområdeprosjektet arrangerte seminar for lærere på skolene som var involvert og dette inkluderte også lærerstudentene. På denne måten fikk studentene tilgang til de andre skolenes erfaringer i tillegg til input fra eksterne forelesere som presenterte relevante forskningsprosjekt fra Nordområdet. Studentene fikk også tilgang til diskusjonsgrupper og plenumssamlinger om ulike fagområder, metoder og organisering. *Ved å lytte til hva andre lærere gjorde, fikk vi ideer til hvordan vårt prosjekt kunne gjennomføres. Vi ble også fortalt at 3-4 uker var en passende tidsramme for et slikt prosjekt (Lærerstudentene).*

I tillegg til Nordområdeseminarene fikk disse lærerstudentene delta på PIL-konferanser hvor de fikk presentert sine prosjekt for andre PIL-studenter, øvingslærere og lærerutdannere. Dette ga dem en mulighet til å presentere og dele erfaringer fra varierte prosjekt på tvers av grunn og videregående skoler. I tillegg fungerte disse seminarne som en ”prøvepresentasjon” før de skulle presentere prosjektene på nasjonale eller nordiske konferanser, enten alene eller sammen med øvingslærerne. *Du ønsker å gjøre en ekstra innsats for at det skal bli en god presentasjon.* En av studentene oppsummerer sine erfaringer med PIL-deltakelsen som reflekterer også hva mange av de andre studentene har uttrykt:

Det har vært oppmuntrende for meg å delta som ”medforsker” gjennom praksisperioden. Det har gjort tida mi som student svært interessant og motiverende. Jeg har deltatt på seminarer og konferanser der jeg har vært både observatør og bidragsyter. Dette har gitt meg mange erfaringer og jeg har fått utvidet innsikt i mitt fremtidige yrke som lærer. Særlig vil jeg trekke fram de faglige samtalene med andre studenter, lærere og lærerutdannere som betydningsfulle (Lærerstudent).

At lærerstudenter planlegger og gjennomfører et systematisk utviklingsarbeid i eget klasserom, er en måte å bygge kunnskap på både lokalt og mer offentlig, for den enkelte lærerstudent og for lærerteam, for lærerutdannere og for skoleledere (Cochran-Smith and Lytle, 1993).

Lærererfaringer

I følge øvingslærerne og rektor har lærerstudentene vært sett på som viktige bidragsytere til skolens Nordområdeprosjekt gjennom deres sterke fagbakgrunn, og som kunne supplere lærernes kunnskaper. Etersom skolen var liten med få lærere, betydde en økning på to lærere mye for både den faglige kompetansen og også hvilke aktiviteter som kunne gjennomføres. Da rektor på en midtveiskonferanse for Nordområdeprosjektet blei bedt om å presentere skolens prosjekt, bygde han sin presentasjon utelukkende på lærerstudentenes prosjekt. Han understreket hvordan lærerstudentene hadde tilført elevene og lærerne ikke bare faglig, men også digital og didaktisk kompetanse.

Lærerne uttrykte det slik:

Studentene tok ansvar fra første dag på skolen. Når studentene presenterte prosjektet for elevene, sa elevene: Wov, skal vi virkelig lære dette? Det krevde både mot og gode fagkunnskaper for å planlegge og å gjennomføre et slikt feltarbeid sammen med elevene. Vi har aldri gjort noe slikt før. Kanskje vi kunne gjøre det på egen hånd når vi har sett hvordan studentene gjorde det? Generelt vil vi si at det å ha studenter gir oss en mulighet til å reflektere over vår egen praksis.

3.1.3 År 3: “samer”

I de to første årene av Nordområdeprosjektet hadde fokuset vært på undervisningsoppleggene med hovedvekt på realfag, men nå ønsket skolen at Nordområdetemaet skulle være “Samer” og hadde signalisert at det ville være en fordel at studentene kunne undervise i samfunnsfag

og religion i tillegg til realfag. Fra tidligere år hadde vi erfart at for å få samarbeidet med skolen til å fungere godt, var det viktig å ha et møte med skolen tidlig i september der de nye studentene kunne få møte skolens lærere. På det første planleggingsmøtet blei studentene bedt om å beskrive sin faglige bakgrunn og sammen med lærerne hadde de en brainstorming på hva temaet kunne inneholde.

Prosjektet

Med utgangspunkt i målene i K-06 planla studentene innhold og metode i undervisningsopplegget som skulle vare i 2 uker. Prosjektet om samene skulle være tverrfaglig og de fleste fagene skulle inkluderes. Den første uka hadde de fagdager i norsk, samfunnsfag, Religion, Livssyn og Etikk (RLE), Kunst og håndverk og naturfag med innføring i nytt stoff. Studentene hadde bl. a leid inn filmen om Kautokeino-opprøret og også invitert en foreleser fra universitetet til å snakke om læstadianismen. I den andre uka jobbet elevene i grupper ut fra tema som de selv hadde valgt. Resultatet av prosjektet blei presentert for de andre elevene og i tillegg samlet i en mappe for vurdering.



ELEVENE PRESENTERER SINE PROSJEKT

Studenterfaringer

Studentene satte pris på at skolen hadde valgt et tema som de hadde god kunnskap om, men den store arbeidsmengden kom litt brått på. Når det oppstod elevkonflikter fikk de god hjelp

av skolens lærere. Siden klassen bare hadde 17 elever og de hadde all undervisning i den klassen, fikk de god kontakt med elevene.

Jeg hadde erfaring med små skoler fra før av, men hadde ikke forventet så stor frihet. Det overrasket meg. Jeg har lært masse! Vi har prøvd ut det vi ønsket. Det var fint å gjøre dette i den andre praksisperioden, for da hadde vi litt erfaring med å undervise fra før av. I forrige praksisperiode hadde vi studenter følelsen av å være en slags "vikar" når vi er i praksis. Men dette har gitt mersmak på læreryrket. Vi har fått prøvd ut ting og vært "tett på" elevene.

Lærererfaringer

Øvingslærerne er fornøyd med å ha disse studentene i praksis, men de har litt dårlig samvittighet for at de ikke har fått gitt så god veiledning som de hadde ønsket. De er usikker på rollen med å veilede studenter som har en sterkere fagbakgrunn enn dem selv. Men de ser at de er viktig for å gi tilbakemelding om differensiering og klasseledelse.

Vi gir studentene frihet til å planlegge undervisningsopplegget, og det har gått veldig bra. Det blir gode opplegg og det virker som studentene er kjempefornøyde. PPU-studentene har også tatt vikartimer, så de har fått se hvordan en vanlig dag på skolen kan være.

Skoleledererfaringer

Skolen har bytta skoleleder underveis i PIL-prosjektet. Begge skolelederne har stilt seg svært positive til at PPU-studentene har fått så stort handlingsrom for å utvikle nye undervisningsopplegg. Det er helt avgjørende for nye utviklingsprosjekt at skolens ledelse støtter opp om slike tiltak (Møller og Fuglestad (red.) 2006).

Kjempeflott at vi har studenter. Jeg håper vi kan fortsette med det. For en distriktsskole er det bra å ha kontakter med samfunnet utenfor. Det kan bidra til å gi oss et godt omdømme. Vi får nye impulser og det gir oss muligheter til å få bedre kontakt med utdanningsinstitusjonen og kan følge mer med i det som foregår der. Når man får studenter i praksis, må man skjerpe seg. Det tror jeg er sunt. Jeg ser bare positive ting med det.

3.1.4 Eleverfaringer med lærerstudenter gjennom 3 år

Når elevene blir bedt om å fortelle hva de husker fra de tre årene de har hatt undervisning om Nordområde med studentene, trekker de fram at de har likt så godt *variasjonen* i undervisningsoppleggene. Fra det første året som hadde tema “olje og energi”, nevner de som eksempler oljeplattformen som blei bygd av legoklosser, destillasjon av cola og en forberedt debatt om å være for og imot oljeboring i Lofoten. *Vi har jobba mye praktisk og det har vært artig.* Det andre året da studentene hadde valgt temaet “Økosystemet i Trondjord”, fortalte elevene at hadde de trivdes veldig godt med undervisningsopplegget. Elevene nevnte feltarbeidet med å sette ut og ta inn teiner og besøk på havbruksstasjon som høydepunkter. En god del av elevene var fortrolige med det de fant i havet, mens andre hadde mindre kunnskaper om dette feltet. Når det gjelder synspunktet på tredje årets tema “Samene”, savnet elevene at opplegget hadde en praktisk vinkling. Den eneste praktiske oppgaven var å veve skallebånd. I tillegg syntes de det var for mange skriftlige oppgaver med korte tidsfrister. Under fagdagene hadde studentene invitert en foreleser fra Universitetet som foreleste om læstadianismen, og det var det flere elever som syntes var interessant. Som oppsummering av tre år med PIL-studenter som har utviklet lokale undervisningsopplegg fra Nordområdet, uttrykker elevene seg slik:

Det har vært en god avveksling fra den daglige skolerutinen og har motivert oss til å arbeide. Den største forskjellen på lærerstudentene og de vanlige lærerne er at studentene har hatt mer å si om de forskjellige emnene. Lærerstudentene har hatt større faglig kunnskap.

Når vi skal oppsummere elevenes synspunkter på studentenes utvikling av lokale undervisningsopplegg, er det *variasjon, praktiske oppgaver og høy fagkompetanse* som kan stå som stikkord for det som elevene har opplevd som positivt.

3.1.5 Nordområdeprosjektet på andre skoler

Selv om det er en skole som er brukt som eksempel på studentenes FoU-arbeid innenfor Nordområdeprosjektet, hadde vi flere studenter som jobbet med større og mindre undervisningsopplegg i de tre årene prosjektet pågikk. Innenfor engelskundervisning på videregående skole valgte en av studentene å velge lesestoff med tilknytning til Nordområdet for å øke elevenes forståelse av den engelske teksten. Elevenes tilbakemelding var at når de var fortrolig med miljøet som teksten beskrev, var det også lettere å forstå innholdet. En

annen student prøvde innenfor RLE- faget på en ungdomsskole å bruke metoden “filosofering med barn” for å utforske begrepet “nordlending”. Dette viste seg å være svært krevende å få til god kommunikasjon for studenten, siden han ikke kjente elevene så godt på forhånd. Flere av studentene var med på deler av Nordområdeprosjektet på de skolene de hadde praksis, og de fleste av disse studenter deltok også på lærersamling for Nordområdeskolene.⁶ En av disse var en deltidsstudent som hadde tilsetning ved en av de skolene som ikke tilhørte Tromsø-regionen, og som også hadde en svært sterk utdannings- og forskningsbakgrunn innafor marin økologi. Også hun gjennomførte et undervisningsopplegg omkring fiskeriøkologi, inkludert dissekering av fisk, som ble et sentralt bidrag til skolens NO-prosjekt-portefølje.

Selv om PPU i Tromsø alltid har lagt vekt på å løfte fram den nord-norske flerkulturelle dimensjonen, medførte studentenes PIL-prosjekt at vi satte Nordområdet som tema for et seminar med forelesninger og studentbidrag med presentasjon av ulike undervisningsopplegg om Nordområdet. På den måten fikk alle studentene et innblikk i hva Nordområdeprosjektet handlet om, og mer allment bidro dette til å revitalisere det fokuset på landsselsrelevans i lærerutdanninga og for UiT mer generelt som var et hovedmotiv for etableringen av denne institusjonen.

3.2 PIL-prosjektet i videregående skole: tverrfaglig undervisning

3.2.1 År 1. “Lyd”

For at studentene skulle få delta på skoler med utviklingsprosjekt, måtte vi som nevnt gjennomføre en søkefase for finne fram til skoler med aktuelle utviklingsprosjekter. Vi fikk kontakt med en videregående skole, Breivang videregående skole i Tromsø, som hadde sendt en søknad om støtte til å utvikle *tverrfaglig undervisning*. Begrunnelsen for søknaden var at en relativt stor andel av elever faller fra underveis i utdanningsforløpet. Målet med prosjektet var å etablere en helhetlig læring gjennom tverrfaglig undervisning, som kan medføre økt motivasjon og større gjennomføring. Selv om lærerne ikke fikk midler, var de likevel interessert i å jobbe med dette temaet og ville gjerne inkludere lærerstudentene i opplegget. 2 studenter fra PPU, den ene med engelsk/samfunnsfag og den andre med engelsk/media, blei

⁶Ifølge hjemmesiden (www.nordomradet.no) var 13 skoler med på Nordområdeprosjektet fra høsten 2009.

spurt om de ville ha praksisplass på den skolen i to forskjellige klasser med en øvingslærer i engelsk og en i mediekunnskap.

PPU deltok på flere møter med øvingslærerne for å diskutere hvordan studentene kunne få medvirke i å utvikle et tverrfaglig undervisningsopplegg. Det blei diskusjoner om

- Innholdet i PIL-prosjektet
- Studentenes rolle/øvingslærernes rolle
- Utvidet praksisperiode

Vi fikk tidlig vite at skolen startet med sitt tverrfaglige prosjekt om “Lyd” 5 uker før ordinær praksisperiode. Vi bestemte derfor at studentene skulle få være en dag i uka 5 uker før praksisperioden på 7 sammenhengende uker begynte. I etterkant viste det seg at studentene behøvde mer tid til å avslutte prosjektet og fortsatte en dag i uka i ytterligere 5 uker. Til sammen var studentene på skolen i en periode på 17 uker istedenfor 7 uker. PIL - bevilgningene gjorde det mulig å lønne øvingslærerne ekstra for det merarbeidet et slikt samarbeidsprosjekt krevde. På PPU - studiet løste vi studentenes fravær med at vi som lærerutdannere i pedagogikk permitterte studentene fra noe undervisning i dette faget. En av fagdidaktikk-lærerne forlangte imidlertid at studentene tok timene igjen ved en senere anledning. Når studentene fikk utvidet sin praksis, hadde vi ikke tatt det opp med didaktikk-lærerne på forhånd, men måtte finne en løsning der og da. Vi fikk også en klage fra studentene som skulle starte med skriving av eksamensoppgave i den 5 ukers -perioden som kom etter den ordinære praksisperioden. De mente at de ikke ville klare å bli ferdig med teksten innen oppsatt tid. Vi valgte derfor å begrense antall sider på ”Didaktisk utviklingsoppgave” siden studentene både hadde lengre praksisperiode og gjorde et utviklingsarbeid i tillegg til å presentere utviklingsarbeidet på ulike konferanser. Så vi kan trygt si at det som kjennetegnet det første året var mange uforutsette ting som måtte løses underveis. Det var absolutt påkrevet at vi som lærerutdannere kunne ta ”ting på sparket” og være villige til å finne løsningen på spørsmål som vi ikke hadde forutsett kunne dukke opp.

Under arbeidet med det tverrfaglige undervisningsarbeidet med tema “Lyd ”som var organisert som et prosjekt der elevene måtte samarbeide mye, viste det seg at dette samarbeidet fungerte svært dårlig i den ene klassen. Denne klassen var av mange lærere definert som en ”uroelig klasse”. På et møte med oss fra PPU ble dette temaet drøftet. Vi foreslo at elevene skulle få innføring i ”læring gjennom samarbeid” som PPU studentene

nettopp hadde hatt undervisning om og at studenten kunne fotografere underveis og vise bildene i klassen slik at elevene selv kunne se hvordan de samarbeidet og reflektere over hvordan det gikk. Arbeidet med ”læring gjennom samarbeid” førte til at elevene blei bedre kjent og det blei derved skapt et tryggere klassemiljø som gjorde det enklere å samarbeide om den tverrfaglige arbeidsoppgaven.

Studenterfaringer

Lengden på praksisperioden var en sterkt medvirkende årsak til at studentene fikk stort utbytte. Studentene syntes det hadde vært lærerikt å delta på et utviklingsprosjekt. De deltok på alle planleggingsmøter på skolen og likte spesielt godt å høre erfaringene til de faste lærerne. De opplevde det som spennende å se hvordan miljøet i den ene klassen endret seg i positiv retning. Studentene fikk god kontakt med elevene under praksisperioden. De var svært fornøyd med øvingslærerne som var så engasjerte og entusiastiske. En av studentene hadde planlagt å søke jobb på denne skolen for å kunne fortsette med dette utviklingsarbeidet.

De erfarte også at det var vanskelig å samle alle lærerne som deltok i tverrfaglige opplegg og oppdaget at mange lærere kviet seg for å delta i dette arbeidet.

Tverrfaglig arbeid som metode er viktig, men må planlegges i tide. På alle tre planleggingsmøtene kom og gikk det folk. Det førte til mange misforståelser underveis. Tverrfaglige prosjekt bør inn på årsplanen for skolen (Lærerstudent).

Rådene til PPU var å være mer til stede på skolen i begynnelsen av praksisperioden fordi det var litt uklart hva som blei forventet av studentene i PIL-prosjektet. Det blei også opplevd som et minus for studentene at de mistet interessante forelesninger på universitetet på grunn av utvidet praksis.

Etter at praksisperioden var ferdig, holdt studentene et foredrag for lærerne med presentasjon av undervisningsopplegget inkludert ”læring gjennom samarbeid” som blei presentert via bildene som var blitt tatt. Studentene satte pris på å få vise hva de hadde gjort. ”*To lærere kom etterpå og takket for innlegget. Det ga ny gnist!*” Fra forskning blant nye lærere (Jakhelln 2011) vet vi at anerkjennelse fra andre erfarne lærerkollegier betyr mye for den nyes profesjonsutvikling. Derfor kan slik tilbakemelding som disse studentene fikk, ha betydning for deres syn på seg selv som fremtidig lærer.

Lærererfaringer

Begge øvingslærerne syntes det var noe uklart hva PIL-prosjektet gikk ut på. De mente at studentene burde ha lagt en plan for sitt FoU-arbeid før de kom til skolen, istedenfor at veien blei til underveis. Men de hadde likevel stort utbytte av å ha disse studentene i praksis.

Lærerne syntes at de fikk god drahjelp av studentene i forhold til tverrfaglig undervisning og lærte mye av variasjonen i metodebruk som studentene hadde i sin undervisning.

Lærerstudenten har nok lært om å jobbe med tverrfaglig undervisning på godt og ondt. Det var en krevende arbeidsform der både engelsk og mediefag inngikk. Øvingslærerne mente at studenten hadde også lært mye av samarbeidslæring der øvingslæreren gjennomførte undervisningsdelen og studenten hadde ansvaret for dokumentasjonen. Øvingslærerne var fornøyd med at klassemiljøet hadde endret seg i positiv retning etter arbeidet med "Læring gjennom samarbeid".

Gjennom PIL-prosjektet deltok øvingslærerne på ulike konferanser hvor de fikk nye kontakter og ideer som kunne inspirere og gi nye ideer om hvordan man kan drive tverrfaglig undervisning og også utvikle gode klassemiljø. Slike møteplasser kan være utgangspunkt for at ideer fra en skole "dekonstekstualiseres", dvs. at praksis oversettes til ideer gjennom fremlegg og "kontekstualiseres", dvs. ideer blir tatt med til egen organisasjon av de som er tilstede og omsettes til praksis (Røvik 2009: 247,293).

PPU-erfaringer

-Eksamensoppgaver: Skriftlig rapport & konferanseinnlegg

Til vanlig skal studentene på PPU-studiet skrive en didaktisk utviklingsoppgave på 20 sider som del av en mappe som leveres inn ved studiets slutt. Utvikling av tverrfaglig undervisning og samarbeidslæring i klasserommet passer inn i de kriteriene som er satt opp for denne utviklingsteksten som er gjennomføring og dokumentasjon av et utviklingsarbeid i skolen.

Den didaktiske utviklingsoppgaven gir studentene mulighet til å gjennomføre et utviklingsprosjekt, dokumentere og reflektere over hva elevene har lært og hva de som studenter har lært av tverrfaglig undervisning. Denne form for systematisk utprøving av nye undervisningsopplegg, har mange fellestrekk med "teacher research" som defineres som et planlagt, systematisk endringsarbeid i skole og klasserom (Stenhouse 1975). Aksjonslæring, som har sine røtter i aksjonsforskning, har mye til felles med lærerforskningsbevegelsen i

engelskspråklige land og kan sees på både som en individuell utvikling av egen praksis og som bidrag til å utvikle lærerprofesjonen (Furu 2007:121).

Som del av eksamensarbeidet fikk studentene godkjent fremlegg med power-point ved 3 ulike seminarer; på praksisskolen, på PIL-seminar og på NorALF-konferansen. Vi så dette som et ledd i profesjonalisering at lærerstudentene kan verbalisere sine erfaringer fra klasserommet. Denne formen for kunnskap blir ofte beskrevet som taus kunnskap. Derfor er det viktig at kommende lærere øver seg opp i å formidle denne profesjonskunnskapen i fora i og utenfor skolen (Ekholm 2006). Ettersom vi vektla at studentene presentere sine prosjekt på seminarer og konferanser, ble det lagt opp til at studentene kunne skrive en kortere didaktisk oppgave enn det ordinære kravet på 20 sider. På den måten utvidet vi eksamen til å omfatte muntlige konferansebidrag i tillegg til en forkortet skriftlig rapport.

-Relasjon mellom lærerutdannere og praksisskolene: Tettere kontakt

Før PIL-prosjektet startet opp, var kontakten mellom lærerutdannere og øvingslærere på partnerskapsskolene begrenset til et besøk hos hver student i hver av praksisperiodene. Det var ulike øvingslærere man traff på disse skolebesøkene. I tillegg til å observere undervisningen til studenten, deltar lærerutdannere i en vanligvis relativt kort samtale om studentenes gjennomføring i klasserommet. Ofte kjentes det ut so at man var på ”besøk” på skolene. Det sier seg selv at en slik kontakt blir nokså overfladisk. Under arbeidet med PIL-prosjektet utviklet vi en annen form for relasjon fordi vi møttes mange ganger og hadde gode pedagogiske diskusjoner om innholdet i praksisperioden. Derved blei vi bedre kjent med øvingslærerne og forholdene i deres klasser. I tillegg møttes vi på flere ulike seminarer hvor vi også fikk muligheten til å diskutere de ulike utviklingsprosjektene.

-PIL erfaringene inn i PPU: Autentisk bidrag fra studentene

Da neste årskull av PPU studenter skulle få innføring i ”Læring gjennom samarbeid” blei PPU studenten fra denne skolen invitert til å fortelle om sine erfaringer med å innføre dette i praksisklassen. Ettersom studenten nå var ansatt på denne skolen og hadde fortsatt med samarbeidslæring, kunne hun fortelle om hvordan hun hadde tatt i bruk metoden “Læring gjennom samarbeid” da hun startet opp med ny klasse om høsten. Så ideen om denne metoden har gått fra forelesning på Universitetet til PIL -prosjektet på videregående skole og kom tilbake i form av presentasjon av studenters erfaring med bruk av “Læring gjennom samarbeid” som gir et verdifullt *autentisk* bidrag til undervisningen for kommende lærere.

3.2.2. Det videre forløp

Året etter hadde vi også en student med mediefag som deltok i et tverrfaglig undervisningsprosjekt på samme skole med temaet ”Det flerkulturelle ”Tromsø”. Elevene blei delt inn i grupper og intervjuet ulike personer i byen. Resultatet blei lagt frem for resten av klassen der også PPU var representert.

3.året hadde vi ingen studenter med mediekunnskap og øvingslæreren i engelsk hadde fått ny jobb. Så derved fikk vi ikke forlenget PIL-prosjektet på denne skolen. Vi hadde lagt ned mye arbeid i kontakt med skolen spesielt det første året som vi kunne bygge videre på i det andre året. Så lenge kontakten var med enkeltlærere som hadde et fag som få studenter hadde, var det problematisk å få til en kontinuitet. Likevel syntes vi det var en viktig erfaring å få inn bruk av foto som del av didaktisk utviklingsarbeid for PPU-studenten. Likeledes har vi knyttet god kontakt med medielæreren som vi vil invitere til et nærmere samarbeid for å utvikle studentenes bruk av film som dokumentasjon i utviklingsarbeid.

3.3 Øvrige prosjekter

Vi har i PPU/lektorutdanningsdelen lagt hovedvekten på studentdeltakelsen i Nordområdeprosjektet, men PIL har også lagt til rette for studentdeltakelse i andre aktuelle FoU-tiltak. I og med at NO har hatt sin hovedforankring i ungdomstrinnet har vi vært spesielt opptatt av å finne slike muligheter i videregående skole. I tillegg til Breivang har to studenter vært involvert i et samarbeidsprosjekt mellom en norsk og en svensk videregående skole. Dette Nordplus-finansierte samarbeidet hadde tittelen ”Framtidens stad/by”, et tverrfaglig prosjekt med med naturfaglig tyngdepunkt som fokuserte på konstruktiv og kreativ byplanlegging i et økologisk perspektiv: huskonstruksjon, utnyttelse av alger og brukt frityrolje til biodieselproduksjon, søppelforvaltning, vannforsyning etc. Svenske og norske elever jobbet dels hver for seg og dels sammen om disse delprosjektene gjennom bruk av IKT, fysiske møter og ved en felles presentasjon på rådhuset i den kommunen som den svenske skolen tilhørte. Den ene studenten skiftet praksisplass etter første periode, men den andre fulgte prosjektet gjennom begge praksisperiodene og deltok også ut over disse. Hun skrev sin utviklingsoppgave omkring erfaringene fra prosjektet basert på deltakelse, observasjoner og samtaler/intervju, et arbeid som ble et viktig bidrag til sluttevalueringen av prosjektet og til føringene for et videre samarbeid som i skivende stund diskuteres. Rapporten fokuserer særlig på den ulike institusjonelle og faglige forankringen av prosjektet i de to landene; i Sverige i det naturvitenskaplige programmet og det obligatoriske prosjektarbeidet som alle v.g elever i

Sverige skal gjennomføre. I Norge ble enkeltelever rekruttert fra ulike klasser både fra studieforberevende og yrkesfaglige program, noe som førte til svakere forankring og utfordringer knyttet til å finne tid og rom for arbeidet. Dette førte til en ubalanse i arbeidet med de svenske elevene som de mest aktive og toneangivende.

I intervjuet omkring erfaringene med prosjektdeltakelsen framhevet studenten både de verdifulle erfaringene knyttet til slike organisatoriske forutsetninger for prosjektarbeid generelt og internasjonalt samarbeid spesielt, men også til muligheter og begrensninger i bruk av IKT (E-Twinning) i slikt samarbeid, om vurdering (karakterer) som motivasjonsfaktor, inntaket til utvidet elevkunnskap, til større forståelse av helheten i lærerarbeidet og til det komparative perspektivet som møtet med svenske lærere og elever åpnet for. Det at oppgaven også hadde adresse ut over eksamensrommet og sensorene gjorde at studenten “føler press”, også fordi det var utfordrende å framstille de negative erfaringene på en måte som ikke gjorde deltakere “støtt”, men som balanserte det kritiske og det konstruktive. I så måte åpnet deltakelsen også for verdifulle forskningsetiske refleksjoner.

3.4 Internasjonalisering av studentpraksis

Som nevnt i forordet var en av justeringene i forhold til de opprinnelige planene å prøve ut et praksissamarbeid med Helsingborg kommune i Sør-Sverige. Utgangspunktet for dette var et langvarig samarbeid mellom UiT og Helsingborg, særlig knyttet til utarbeidelse og gjennomføring av et masterprogram i aksjonslæring (AL) for lærere i grunn- og videregående skole. Utdanningen inngår i en større kommunal satsing på AL og skoleutvikling, og med omkring 70 lærere med hel eller delvis fullført master så vi muligheten for å kombinere internasjonalisering og aksjonslæringsinnrettet praksis gjennom å engasjere AL-kandidater som veiledere. Helsingborg har ikke eget universitet, men har noen universitetstilbud i regi av andre institusjoner Et eget lærerutdanningstilbud er imidlertid under planlegging, og praksissamarbeidet ble følgelig også vurdert som en utprøving som kunne videreføres i form av et mer permanent samarbeid med gjensidig studentutveksling, samarbeid mellom lærerutdannere, praksisskoler etc. i de to landene. Internasjonal mobilitet er lav i norsk lærerutdanning og et prioritert område, spesielt i form av internasjonale fagsemestre (St. meld. 11, 2008/9). Vi ser det som viktig å knytte internasjonalisering også opp mot praksisdelen av lærerstudiet i og med at dette kan åpne for en komparativt praktisk-pedagogisk perspektiv som et verdifullt supplement til de fag- og teoriemnene som er mest vanlig. Dette innebærer imidlertid andre økonomiske rammer for internasjonalisering enn i dag, der mobilitet er basert

på gjensidige institusjonsavtaler mellom universiteter. I vårt tilfelle var samarbeidspartneren Helsingborg kommune, noe som ikke kvalifiserte for støtte gjennom de ordinære finansieringsordningene. Reise- og opphold for de til sammen 5 studentene som hadde den ene av sine to praksisperioder i Helsingborg måtte følgelig dekkes over PIL-midlene, mens honorarer til veiledere ble finansiert gjennom det ordinære praksisbudsjettet. Det skal også nevnes at vedkommende som hadde ansvaret for den kommunale organiseringen av praksis for studenter fra Lund, Malmø og andre universitet også var den som hadde vært sentral faglig-administrativ leder for masterutdanningen og for oppfølgingen av Helsingborg-skolens satsing på aksjonslæring generelt. Han la ned en stor innsats for å rekruttere skoler og veiledere, finne husrom for våre studenter og i annen oppfølging.

I forsøksavtalen som ble inngått med Helsingborg ble det lagt føringer for studentenes fagbakgrunn der det av språklige hensyn ble prioritert studenter med realfag og fremmedspråk. Det viste seg imidlertid å være få problemer knyttet til bruk av norsk der det var nødvendig i den daglige klassesamtalen, det ble snarere opplevd som en litt eksotisk bonus sette fra elevenes side. Studentene, som alle hadde sin praksis i v.g./gymnasieskolan, var rekruttert også ut fra sitt faglige nivå, fortrinnsvis med master eller tilsvarende faglig dybde/bredde.

I forhold til PILs utgangspunkt var ambisjonene å knytte studentene så langt som mulig opp mot aktuelt utviklingsarbeid i regi av sine veiledere eller andre og skrive sine eksamensarbeider ut fra slik deltakelse. I praksis viste det seg imidlertid å være mange utfordringer for å realisere dette. Utviklingsarbeid er gjerne ikke en integrert del av hverdagen i skolen, heller ikke for lærere/veiledere med kompetanse i aksjonslæring, og det var heller ikke mulig å matche studentenes fagbakgrunn med veiledere som både hadde de aktuelle fagene og AL-utdanning. De tre som deltok i første utprøving hadde sin andre praksisperiode i Helsingborg, men bare en av dem var ordinær PPU-student som skulle avslutte studiet med å skrive en større utviklingsoppgave. De andre to var lektorstudenter der PPU inngår, men der de skulle skrive mer avgrensede tekster før de fortsatte på masterdelen og den fag/fagdidaktiske masteroppgaven. Det samme gjaldt de to i andre pulje, som hadde sin første praksisperiode i Helsingborg.

Følgelig var det bare en av studentene som prøvde ut og skrev sin utviklingsoppgave knyttet til utviklingsområder på den aktuelle skolen, nærmere bestemt tverr/flerfaglig undervisning, og i dette tilfellet et opplegg som kombinerte naturfag og engelsk. Opplegget ble imidlertid

gjennomført i samarbeid med en studentkollega med engelsk fagbakgrunn, som følgelig også berørte dette i sine mappetekster, om enn i mindre omfang. Elevene valgte ulike tema knyttet til miljø, som global oppvarming, økologisk produksjon, energi etc., jobbet med disse i grupper og der hver elev skulle framføre individuelle innlegg først på svensk og så på engelsk, som grunnlag for diskusjon på begge språk. Oppgaven presenterte og drøftet erfaringene basert på elevenes logg, observasjoner og spørreskjema. Dette prosjektet, sammen med skolens generelle erfaringer med tverrfaglig undervisning ble også lagt fram på NORALF-konferansen i Tromsø 2009 av studentene og deres veiledere.

Disse to studentene hadde begge veiledere med AL-bakgrunn, men også de øvrige fikk en innføring i AL-filosofien og hvordan den var fulgt opp gjennom egne og andre prosjekt i Helsingborgskolene. Likevel var det nok de mer generelle, "komparative" erfaringene med praksis i svenske videregående skoler som ble mest framhevet når studentene ble intervjuet om sine svenske praksiserfaringer. Vedkommende som utforsket tverrfaglig undervisning, og med røtter lengre sør i landet uttrykte det slik: "Den beste tiden jeg hadde i Tromsø, hadde jeg i Helsingborg!" Men også de øvrige studentene var nærmest unisone i sin positive omtale av sin svenske praksis, gjennomgående framhevet de den positive mottakelsen og inkluderingen på sine skoler, de møtte veiledere med erfaring og stort pedagogisk repertoar og som både ga frirom og støtte. De ble kjent med andre og mer åpne læreplaner og opplevde en skolekontekst der privatisering er mye mer utbredt enn i Norge, med de konsekvenser det hadde for organisering og kultur. Dette kom til uttrykk på flere måter, ikke bare gjennom satsingen på aksjonslæring, men også i form av en omfattende samling og markedsføring av "Kunnskapsstaden Helsingborg", kommunens grunn- og videregående skoler, i møtet med den tiltakende privatiseringen. (<http://hd.se/helsingborg/2008/11/06/skolor-goer-jaettesatsning-paa>)

Erfaringene, om enn noe spinkle, viser likevel potensialene i en slik internasjonalisering av praksis, ikke bare faglig- metodisk, men også for å bevisstgjøre studentene omkring skolens samfunnsmessige plassering og utvikling. Vi la opp til at de aktuelle studentene skulle melde tilbake sine erfaringer til sine kollegaer med tanke på en slik bevisstgjøring, men dette ble noe overflattisk og kortfattet. Her ville det kunne være mer å hente med en bedre forberedelse både av innlegg, gjennom tekstlesing og lærerinnlegg. Mer allment ser vi at veien videre når det gjelder internasjonalisering av praksis primært bør knyttes til institusjonsbaserte samarbeidsavtaler der norske lærerstudenter kan gjøre bruk av etablerte praksisskoler og det organisatoriske apparatet knyttet til praksis, og med de nødvendige tilpasninger i forhold til

tidsrammer, avlønning etc. Samtidig viser Helsingborg-erfaringene at det også er mulig med direkte samarbeid mot kommuner og skoler i og med at særlig svenske bykommuner har et kommunalt apparat for praksisorganisering som er mer utbygd enn i Norge.

Internasjonaliseringen har også vært fulgt opp gjennom studentdeltakelse i prosjektet “Young Researchers in the Barents Region”, en kobling mellom NO-prosjektet og det nasjonale forskningskonkurransen “Unge forskere”. Prosjektet drives i regi av NO og organiserer samarbeid og møter mellom elever i Tromsø/Troms og i Nord-vest-Russland, der man har lange tradisjoner med forskningskonkurranser i sine skoler. En av PPU-studentene ble knyttet til dette prosjektet gjennom å delta på samlinger både i Murmansk der norske og russiske elever møttes. Han benyttet oppholdet i Russland også til å gjøre seg kjent med russisk skole og lærerutdanning og skrev med utgangspunkt i et relativt kort og hektisk opphold en kortfattet, men innsiktsfull rapport om dette. Hovedtyngden av hans engasjement var imidlertid å utarbeide et innføringskurs i forskningsmetode som ble formidlet både på samlinger og på flere av de skolene som var interessert i å delta den norske og/eller Barents-regionale satsingen på elevforskning. Opplegget er også presentert på No-prosjektets hjemmeside: <http://nordomradet.no/filer/ungeforskere.pptx>

3.5 Internasjonalisering II: bokprosjektet

To av de tre PIL-ansvarlige i Tromsø (EMF og TVE) har i flere år deltatt i et internasjonalt forskernettverk, “Pedagogy, Education & Praxis” (PEP). Nettverket, med deltakere fra Sverige, Finland, Nederland, England og Norge søker å utvikle teoretisk og forskningsbasert kunnskap omkring praksisbegrepet, profesjonskunnskap, danning og utdanning i et komparativt perspektiv: “A Conversation of Traditions” på tvers av ulike land og kulturer. Selv om publikasjonene har nasjonale utgangspunkt, er de gjenstand for komparative refleksjoner og analyser fra deltakere med annen bakgrunn. Aksjonsforskning og praksisnær forskning er et viktig fokus i nettverkssamarbeidet, og en av de fem bøkene som hittil er utgitt av nettverket, “Nurturing Praxis” (Rönnerman, Moksnes Furu og Salo 2008) er hovedsakelig skrevet av den nordiske delen av nettverket og inneholder konkrete eksempler på slik forskning samtidig som den plasseres i en nordisk dannelses- og folkeopplysningstradisjon. Lærerutdanning er et annet hovedfokus i nettverket og gjenspeiles i en av de øvrige publikasjonene: “Examining Praxis” (Matsson, Johansson og Sandström 2008), som tar opp ulike sider ved vurdering i lærerutdanning.

Denne og de øvrige fire artikkelsamlingene som er utgitt at PEP-nettverket finnes på hjemmesiden til forlaget, Sense Publishers:

(https://www.sensepublishers.com/index.php?manufacturers_id=39&osCsid=31dc850e79aa1b757713883b62057f85)

Som en naturlig forlengelse av dette fokuset ble ideen om en bok som tok for seg ulike sider av praksis i lærerutdanning lansert, som de øvrige med artikler som i større og mindre grad bygger på konkrete utviklingsprosjekt og annen empirisk forskning omkring praksis i lærerutdanningene. Boka sikter også på å bygge på og videreutvikle det begreps- og teorigrunnlaget som PEP-nettverket har bidratt til og undersøker hvordan praksis i lærerutdanning kan forstås og utvikles både ut fra et didaktisk og et praksis-økologisk perspektiv.

PIL-prosjektet er presentert i et eget kapitel som eksempel på en mer fag-innrettet praksis og muligheter og utfordringer knyttet til dette. Flertallet av de øvrige kapitlene er også opptatt av hvordan praksis og rammene rundt den, praksisarkitekturen, på ulike måter kan ekspanderes og utvikles. Et finsk bidrag viser hvordan lærerutdanningens nasjonale økologi er preget av en kulturell verdsetting som avviker fra de fleste andre land og som manifesterer seg i en rekruttering av kompetent ungdom som andre land kan drømme om (1 av 5 søkere tas opp). Samtidig viser det også hvordan den finske ordningen med universitets- eller praksisskoler kan begrense studentenes muligheter for en autentisk, helhetlig og integrert lærerutdanning og hvordan skoleovertakelse kan åpne for nettopp dette. Et dansk bidrag er opptatt av hvordan kompetanse for elevtilpasset undervisning kan ivaretas gjennom mer langvarig, fokusert og utviklingsbasert skoletilknytning med bedre muligheter for å utvikle det forfatterne kaller "situert profesjonalitet". Gjennom komparative erfaringer og perspektiver som presenteres synliggjøres også variasjonsbredden studenters praksiserfaringer, som når kinesiske lærerstudenter utplasseres i utkantskoler som et bidrag til å styrke og utvikle det faglige og pedagogiske grunnlaget og deres australske studentkollegaer har "community development" som del av sin skolepraksis.

Andre bidrag er opptatt av lærerstudenters forhold til pedagogisk teori og deres teoribegrep mer generelt og hvordan teoriforståelsen kan utvikles, av vurdering og vurderingskriterier for praktisk lærerkompetanse. Ett av de sentrale kapitlene er basert på omfattende, komparative observasjonsstudier lærerutdanningspraksis i Australia, Sverige og Canada og viser at den i for stor grad er "left to chance." (Rorrison 2011). For å motvirke denne tendensen formuleres

noen generelle prinsipper som bør ligge til grunn for å ivareta allmenne og sentrale målsettinger for praksis.

Det er investert mye tid og ressurser i bokprosjektet, også gjennom redaksjonelle, integrerende innlednings- og sluttkapitler og gjennom forord og kommentarkapitler fra PEP-deltakere og andre. Det foreligger få arbeider som på denne måten forsøker å kombinere et empirisk og teoretisk perspektiv på praksis i lærerutdanning, og det er vårt håp at den kan være et verdifullt bidrag til å styrke det praktisk-teoretiske grunnlaget både for norsk lærerutdanning og mer allment. (Boka foreligger som nevnt høsten 2011).

3.6. Spredning og formidling

PIL Tromsø søkte og fikk midler til videreføring av prosjektet for 2011, hovedsakelig begrunnet ut fra ønsket om å videreføre virksomheten og med særlig vekt på implementering av prosjekterfaringene i de nye masterprogrammene. I søknaden inngikk også støtte til regional spredning av erfaringene fra prosjektet til øvrige lærerutdanningsinstitusjoner i landsdelen.

Vi har over nevnt at studentdeltakere har presentert sine prosjekt på NorALF-konferansen i Tromsø 2009, i tillegg til at Nordområde-deltakerne har deltatt og bidratt med framlegg på flere av NO-samlingene i løpet av prosjektperioden. Studenter både fra PPU og ALU har i tillegg deltatt og presentert sine prosjekt sammen med veiledere og lærerutdannere på konferansen FoU i praksis i Trondheim 2010. Forskerne tilknyttet prosjektet har dessuten formidlet fra prosjektet på flere internasjonale konferanser: Nordisk lærerkonferanse i Danmark (2010), NERA-konferansen (Sverige) 2010. Det har i tillegg vært lagt fram i flere seminarer og work-shops ved Stockholms universitetet med deltakere fra praksisfeltet (veiledere og kommunale koordinatører), lærerutdannere og andre fra campus. Ut over artikkelen i boka har vi publisert en aviskronikk i avisen "Nordlys" (Eilertsen, Furu og Rørnes 2010) med utgangspunkt i erfaringer fra prosjektet, og disse har også vært formidlet i mange formelle og uformelle fora internt, spesielt i forbindelse med utviklingen og implementeringen av Pilot i Nord. Høsten 2011 vil prosjektet bli presentert på seminarer på Gøteborgs universitet i forkant av den europeiske forskerkonferansen ECER i Berlin, der det også vil bli lagt fram som del av et symposium bygd på bokprosjektet "A practicum turn in teacher education".

Regionalt har det vært gjennomført to dagsseminarer i løpet av våren 2011, ett ved Høgskolen i Finnmark og ett ved Høgskolen i Nesna. Seminarene var lagt opp som workshops der PIL-erfaringene sammen med aktuelle tiltak ved de respektive institusjonene ble presentert som utgangspunkt for konstruktive drøftinger om hvordan praksis kunne videreutvikles. Ved høgskolen i Alta deltok et titalls fagpersoner og administratorer, bl.a. dekan for lærerutdanningene, avdelingsleder for PPU og praksisansvarlig. Seminaret ble opplevd som svært konstruktivt av deltakerne, der det bl.a. ble drøftet mulig samarbeid omkring videre praksisrettet forskning, noe som har vært fulgt opp i etterhånd.

Seminaret på høgskolen i Nesna, der også nasjonal prosjektleder for PIL, Svein Lorentsen deltok, fikk dessverre liten oppslutning fra personalet, men avstedkom likevel en konstruktiv erfaringsutveksling omkring temaet.

KAPITTEL 4. LÆRDOMMENE: AVSLUTTENDE DRØFTING

4.1 Nasjonale og institusjonelle betingelser

PIL Tromsø har hatt som ambisjon å undersøke muligheter og utfordringer for å inkludere lærerstudenter i FoU-arbeid mer forpliktende og gjennomgående. Slik vi ser det dreier det seg om å fremme utvikling på tre nivå: I lærerutdanningene, hos den enkelte lærerstudent og i skolen som organisasjon. Det første handler om å gjøre lærerutdanningen mer innovativ slik at den bedre kan legge til rette for å utdanne utviklingsorienterte lærerstudenter som i sin tur kan bidra til å gjøre skolen mer innovativ. Forskningen omkring kvalitet i skolen, sist gjennom den innflytelsesrike metastudien til John Hattie (2009) viser at kulturen i gode skoler er preget av samarbeid og refleksjon:

“They question themselves, they worry about which students are not making appropriate success, they seek evidence of success and gaps and they seek help when they need it in their teaching” (s. 261).

I forsknings- og faglitteraturen har den forskende læreren og den lærende skolen lenge vært et sentralt tema, og i følge St. meld. 11 (2008-2009) har norske lærere fra 70-tallet ...”vært forpliktet til å delta aktivt i målrettet kvalitetsutvikling av egen skole...(s. 41), noe som er ytterligere understreket i seinere læreplaner. Nyere forskning visere at dette er fulgt opp gjennom et tettere profesjonsfellesskap og en sterkere vektlegging av organisasjonslæring i skolen (Haug, 2008, Hagen 2008), men samtidig er lærere mindre forsknings- og teoriorientert i sin yrkesutøvelse enn andre yrkesgrupper (Jensen 2008). Selv om det også internasjonalt er mange indikasjoner på at systematisk kunnskapsutvikling i økende grad er en integrert del av læreres yrkesutøvelse (Cochran-Smith og Lytle 1999, Zeichner 1999), er det likevel mange forhold som er til hinder for læreren som forsker, individuelt og kollektivt. Hancock (2001) viser til særtrekkene ved læreryrket og lærerkulturen: intensivt både sosialt og faglig og med lite rom for systematisk erfaringsinnhenting og refleksjon, men også manglende kvalifikasjoner for og identifikasjon med forskning som del av rollen. Ansvar for dette siste tilskrives ikke minst lærerutdanningen, selv om forsknings- og FoU-arbeider i økende grad inngår i eksamen både i grunn- og etterutdanninger.

Våre erfaringer bekrefter på mange måter at skolebasert FoU i liten grad er en integrert del av skolers virksomhet, ikke minst gjennom utfordringene knyttet til å finne aktuelle prosjekt som lærerstudenter kunne knyttes opp mot. En av hovedkonklusjonene vil følgelig være at det er nødvendig å videreføre og utvikle innsatser både nasjonalt og på institusjonsnivå (lærerutdanningene) for å styrke den skolebaserte kunnskapsutviklingen. Kunnskapsløftets oppfølging gjennom “Fra ord til handling” er et godt eksempel på nasjonalt nivå, der prosjektet “Navigare” ble en viktig lærings- og utviklingsarena ikke bare for de deltagende skolene, men også lærerstudenter. Det at det var lagt føringer for forpliktende samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner, i dette tilfellet UiT, gjorde det lettere å inkludere lærerstudenter som observatører, deltakere og bidragsytere. Våre erfaringer tilsier følgelig at en slik skolebasert, men samarbeidsrettet utviklingsstrategi også vil styrke grunnlaget for slik inkludering. Det er i den sammenheng interessant at det nye praksisrettede forskningsprogrammet PRAKUT som i skrivende stund er i startgropa legger ...”vekt på at både lærerstudenter og profesjonsutøvere i barnehagen, grunnsopplæringen og/eller lærerutdanningen gis definerte roller i forskningsprosessen”. (PRAKUT 2011, s. 11)

På **institusjonsnivå** er hovedbudskapet at studentmedvirkning må være høyt prioritert når forskningsprosjekter planlegges, og at disse i større grad utformes og gjennomføres i partnerskap med praksis- og andre skoler. Selv om det bør være spennvidde og allsidighet i institusjonsforskningen og studentenes forskningskvalifisering mer spesielt, er det først og fremst skoleforankrede prosjekt som åpner muligheter for å kombinere praksis og FoU-deltakelse. I tilknytning til utprøving av femårig grunnskolemaster i Tromsø, Pilot i Nord (PiN), prøves det ut en ny praksisskolemodell, “universitetsskoler”, der det i første omgang rekrutteres et mindre antall skoler som skal inngå i forskningssamarbeid med UiT og der de også er forpliktet på å inkludere studenter i sitt FoU-arbeid. Dette følges opp økonomisk ved at disse skolene både får tilgang til forskningsmidler og etter- videreutdanning i fag/fagdidaktikk, veiledning og forskningsmetode.

Universitetsskoler eller andre partnerskapsordninger vil være viktig å videreutvikle for å gi en breiere institusjonell basis for studentmedvirkning i forskning og FoU. Det vil likevel være urealistisk å tro at alle studenter skal kunne delta og bidra i slik virksomhet. I våre delprosjekter har det vært et mindre antall som har fått slike muligheter, og gjerne de mer ressurssterke kandidatene. Vi har derfor sett det som viktig og nødvendig å sikre spredning

slik at erfaringene til “de få utvalgte” kan komme deres kollegaer til gode. Sprednings- og refleksjonsarenaer kan være av mange slag, og vi har i ALU- delen av prosjektet særlig lagt vekt på utprøving av **dialogkonferanser**. Her har studentenes prosjekter utgjort en kategori blant flere varianter av praksisfortellinger som har vært lagt fram for refleksjon, læring og teoritilknytning. Her har også praksisveiledere og skoleledere deltatt sammen med lærerutdannere fra campus, og dialogkonferansene har vært et viktig organisatorisk uttrykk for det Korthagen kaller en “realistisk” lærerutdanningsmodell. Denne har praksis og studentenes implisitte teorier, følelser og opplevelser som utgangspunkt for mer vitenskapelig begrepsutvikling, teori “med stor T” (Korthagen 2001).

Dialogkonferansene, som også har vært en viktig organiseringsform i etter- og videreutdanning ved UiT (Lund m. fl. 2010), er videreført og institusjonalisert i PiN fra høsten 2010. Også i PPU-delen av prosjektet har det imidlertid vært gjennomført varianter av slike konferanser, der studenter, representanter fra skoler, prosjektledere i regionale utviklingsprosjekt har presentert sine prosjekt/praksisfortellinger. Dette har bidratt til spredning i studentgruppene i form av det vi kaller “inspirasjonsprosjekter”, gjennomført av andre enn de som har vært tilknyttet FoU-skoler. Inspirasjonen har dels også vært et resultat av at tidligere studenter har vært invitert til å formidle sine prosjekterfaringer og dermed bidratt til en “FoU-stafett” der nykommere har kunnet høste ideer og erfaringer fra sine forgjengere.

4.2 Fleksibilitet, samspill og forankring

Dialogkonferanser og andre formaliserte møteplasser mellom lærerutdannere fra universitet og skoler, men også skoleledere og andre kompetansepersoner/miljø er et viktig bidrag ikke bare til å styrke FoU-innslaget i lærerutdanningene, men til å utvikle profesjonsinnrettingen mer generelt. Metaforen “plattform” er lansert for å markere behovet for en lærerutdanning som i større grad samhandler med aktuelle bidragsytere i omgivelsene som har viktig og relevant kompetanse (van Swet, Ponte og Smit 2007). Selv om det er langt fram til at FoU er en integrert og institusjonalisert del av virksomheten i skolen, skjer det likevel mye individuell og kollegial, formell og uformell kunnskapsutvikling av stor verdi for kommende lærere – og lærerutdannere. Det samme er tilfelle i etater og institusjoner utenfor skolen, som PPT, rus- og helseomsorg, IKT og media etc., og som kan ha verdifulle innsikter, f.eks i forhold til å forstå barn og unges livssituasjon.

Et annet sentralt aspekt ved plattform-metaforen er markeringen av en mer fleksibel, student- og utviklingsorientert organisering av utdanningen enn det som ligger i lærerutdanning som “skole” eller “seminar”. Vi har erfart at studentdeltakelse i FoU-arbeid i større og mindre grad krever et brudd med fasttømrede strukturer i form av praksisperioder, mest ytterliggående i ALU-delen av prosjektet, der studentene fikk en kontinuerlig tilknytning til sine skoler for å kunne følge og delta i viktige begivenheter her. Men også i PPU-delen har dette vært nødvendig, både for å gi kontinuitet men også for å matche studentpraksis og skolers Nordområde-gjennomføring og andre prosjekt. I noen tilfeller har det også vært forsøkt forhandlet med skoler for at de skulle legge prosjektperioder til praksis, med vekslende hell.

En annen følge av en slik fleksibilisering av praksis er at studenters skoledeltakelse i større og mindre grad kolliderer med undervisning og annen faglig virksomhet på campus. Dette har i særlig grad vært tilfelle i ALU-delen av prosjektet. Her har imidlertid dialog-konferansene langt på vei ivaretatt og kompensert for det som studentene har tapt av ordinær pedagogikk-undervisning. For å styrke sammenhengen mellom tilbudet for PIL-deltakerne og de øvrige studentene gikk prosjektleder for ALU-delen inn som pedagogikk-ansvarlig for PIL-studentene som fikk den øvrige undervisningen ivaretatt i egne seminargrupper. Også PIL-prosjektet ved NTNU, der studenter har hatt en mer permanent skoletilhørighet gjennom et helt semester, har sett det som nødvendig å gjennomføre et eget undervisningstilbud (pedagogikk) for deltakerne (Slettbakk m. fl. 2011). Dette vil ikke være mulig å gjennomføre innafor ordinære økonomiske rammer, og det vil derfor være behov for mer fleksible undervisningsordninger som gjør det mulig for studenter å ha en mer kontinuerlig tilknytning til “sine” skoler uten at det krever doble undervisningsløp. Her har både vi og andre en vei å gå i retning for å konkretisere plattform-metaforen. Dagens teknologi kan være en vei å gå gjennom å gjøre forelesninger tilgjengelig digitalt, og studentsamarbeid gjennom partnerskap og basisgrupper kan være andre.

Det faktum at FoU-deltakelse vanskelig kan avgrenses til faste praksisperioder og neppe kan omfatte alle kulldeltakerne, krever også en oppfølging av plattform-metaforen. Det innebærer bl.a. mer individualiserte og/eller gruppebaserte praksisforløp som planlegges og følges opp av fagansvarlige/veiledere på skoler og campus. Det kan også innebære at praksis strekkes over lengre perioder og kombineres med 1-2 dagers campus-undervisning for å gi rom for

lengre og mer situasjonstilpasset deltakelse. Videre kan det kreve at forelesninger og annen undervisning i større grad gjøres tilgjengelig på nett som utgangspunkt både for individuell og seminarbasert læring for de som ikke kan delta i ordinær undervisning på grunn av kollisjoner med viktige FoU-aktiviteter. Slike løsninger har vi ikke prøvd ut innafor rammene av vårt PIL-prosjekt, men vi ser det som viktige tiltak når FoU-deltakelse i enda større grad skal utvikles og institusjonaliseres. Og dialogkonferanser og andre arenaer, som vi **har** prøvd ut, blir viktige møteplasser for læring, teoriforankring og spredning, ikke bare for samtidige og etterfølgende studentkollegaer, men også for praksisveiledernes profesjonsutvikling. Etablering av et systemforankret samarbeid mellom universitetsskoler og lærerutdanning vil kunne gi oss bedre muligheter til koordinering av FoU-prosjekter og undervisning.

Det er følgelig en rekke utfordringer som må takles både internt og eksternt for å realisere ambisjonene om lærerstudenter som medforskere, både av organisatorisk og kulturell art. Internt må det skapes en gjennomgående forståelse for nødvendigheten av mer fleksible praksisordninger og aksept for den “uryddigheten” som dette innebærer. FoU er i sin natur virksomhet som innebærer toleranse for kaos, det uferdige og uforutsigbare, noe som bør være et kulturtrekk ved lærerutdanningene. Vi har også erfart tendensene til individualisering av eierforholdet til PIL-prosjektet som i utgangspunktet et felles, tverrfaglig anliggende, noe som sikkert også kan tilskrives for svake forankringsinnsatser fra oss, som alle tre er pedagoger. Uansett er lærdommene at FoU-deltakelse tematisk omhandler både fagdidaktiske og pedagogiske problemstillinger, og dette må gjenspeiles i oppfølging, veiledning og undervisning. Disse erfaringene har også ført til at det i implementeringen av PIL i PiN er lagt stor vekt på å knytte fagdidaktikk inn i dialogkonferansene, ikke minst fordi fagene matematikk og norsk er de sentrale de to første årene og dermed må inngå (1-7). Dette vil kunne gi en god plattform for å forberede studentene for den FoU-oppgaven (bachelor) de skal skrive tredje år, og der begynneropplæringen i de respektive fagene vil være nærliggende tema.

4.3 Progresjon i utviklingskompetanse

Lærerstudenter er underlagt en form for **dobbel-kvalifisering**, både til tradisjon og overskridelse. På den ene siden skal de sosialiseres til og innvies i etablert profesjonspraksis, samtidig som de skal overskride og videreutvikle denne. Et slikt dobbelt kvalifiseringsløp krever bevissthet omkring så vel balanse som progresjon i utdanningsprogrammet, og der det

også tas hensyn til studentforutsetningene. Noen, gjerne de mer “sikkerhetsorienterte” trenger mer tid til å etablere seg som klasseledere og fagformidlere enn andre, og generelt er det viktig å balansere mellom den mer allmenne lærerkvalifiseringen og det som måtte være tema for de aktuelle FoU-prosjektene de blir involvert i. Vi har sett dette konkret i Navigare-prosjektet, der det sterke fokuset på sosial kompetanse/adferd ble vel dominerende i forhold til sentrale praksisystemer som f.eks begynneropplæringen. Dette ble følgelig tatt opp og forsøkt kompensert for.

Det er også viktig å ha en gjennomtenkt progresjon i FoU-kvalifiseringen, der lærerstudenter gradvis kvalifiseres, sosialiseres og motiveres til en mer forskende og utviklingsrettet lærerrolle. Våre studentdeltakere har vært spesielt utvalgte i større og mindre grad og dermed ikke helt representative for bredden i målgruppen. Likevel viser erfaringene at studenter, selv tidlig i lærerutdanningsløpet, er i stand til å delta, bidra og til og med forholde seg konstruktivt kritisk til innovasjonsarbeid. Med masterutdanningen som utgangspunkt er det likevel vesentlig å bygge en studieprogresjon der studentene beveger seg fra legitime, men relativt perifere deltakere (observasjon og deltakelse gjennom mindre undersøkelser, teoriforankring etc) via en kombinasjon av observasjon og aktiv FoU-deltakelse og dokumentasjon (bachelor) til den mer sentrale rollen de kan ha på masternivå. Som masterstudenter kan de både forankre sine prosjekt i aktuelle skolebaserte prosjekt eller designe og gjennomføre et forskningsløp som ikke nødvendigvis er aksjons- og utviklingsrettet, men likevel av profesjonsverdi både for dem selv, skolen og andre. Når det gjelder PPU har vi erfart at studenter med utgangspunkt i sin sterke faglige spisskompetanse kan innta en ledende, sentral rolle i utviklingsarbeidet på de skolene der de har deltatt.

4.4 Autentisitet og utvidete profesjonsfelleskaper

Variasjoner i studentenes forutsetninger og muligheter for FoU-deltakelse til tross: En av de viktigste lærdommene fra prosjektet er hvordan slik deltakelse gir en helt annen **autentisitet** til praksis, og det på flere måter. Nærheten og deltakelsen over tid gir et inntak ikke bare til læring og kompetanseutvikling knyttet til det aktuelle FoU-temaet, men til innovasjonskompetanse mer allment, inkludert kulturelle og strukturelle barrierer og utfordringer. I dette ligger også et inntak til en mer helhetlig profesjonskompetanse som knytter undervisning og klasseledelse til den større organisatoriske og institusjonelle konteksten den er en del av. Det åpner videre for å tematisere samfunnsdimensjonen i undervisning og lærerarbeid, som når studenter har blitt opptatt av samspillet mellom skole,

hjem, verdiformidling i skole og lærerutdanning og av forholdet mellom skolekunnskap og lokal/regional kunnskap og identitetsutvikling, slik vi har sett de gjennom vårt PIL-prosjekt.

Autentisiteten er også knyttet til det forhold at lærerstudenter skal bidra med reell kunnskapsutvikling som har lærere, skoleledere, medstudenter og andre som adresse og publikum. Det innebærer mer enn bare skriftlige arbeider med sensorer som adressater, kunnskaper og erfaringer skal formidles og i noen tilfeller også anvendes av lærere på praksisskoler og ut over disse. Dette stiller andre og større krav både til innhold og form/framføring, sammenlignet med den tradisjonelle eksamensteksten. Også dette krever fleksibilitet og sjangervariasjon, i vårt tilfelle har vi for eksempel latt studenter legge større tyngde i utvikling, utprøving og presentasjon av undervisningsopplegg, gjerne IKT-basert og nedtonet omfanget av teori og rapportering. Kombinasjoner av skriftlig/multimedial og muntlig eksamen gjør det mulig å ivareta også den teoretiske siden av de aktuelle prosjektene. Her vil det imidlertid være nødvendig å videreutvikle og tydeliggjøre rammer og kvalitetskriterier som også ivaretar studenters og sensorers krav og behov.

Nært tilknyttet autentisitetetsperspektivet er også mulighetene for læring i **utvidete profesjonsfelleskaper**. FoU-deltakelse innebærer tilgang til andre og flere læringsarenaer, kompetansemiljøer og personer enn tradisjonell, klasseromsbasert praksis. I vårt tilfelle har studentene deltatt i varierte kompetanseutviklingstiltak både på og ut over de skolene der de har hatt sin praksis; kursdager med og uten eksterne bidrag, på samlinger, seminarer og konferanser. I dette ligger ikke bare en utvidet tilgang til profesjonsrelevant kunnskap, det er også og vel så viktig en initiering inn i læreryrket som “ a certain kind of life” (Kemmis 2008), utvikling av en profesjonsidentitet og tilhørighet som noe mer enn et sett av praktisk-pedagogiske kunnskaper og ferdigheter. I forhold til å bygge inn FoU som en integrert del av framtidens lærerprofesjonalitet er det kanskje her det er mest å hente på en praksis som i større grad enn tidligere åpner for slik studentmedvirking.

Litteratur:

- Arnesen, A., Ogden, T., Sørli, M.A. (2006): "Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen", Universitetsforlaget
- Cochran-Smith, M. og Lytle, S.L. (1999): "The teacher research movement. A decade later." *Educational researcher*. Vol.28, nr.7;s. 15-25
- Eilertsen, T.V og Strøm, B. (2008): "Towards a Symbiosis of Learning and Examinations". I: Mattsson, M., Johansson, I og Sandström, B.(red.): *Examining Praxis. Assessment and Knowledge Construction in teacher Education*. Sense Publishers
- Eilertsen, T.V, Moksnes Furu, E. og Rørnes, K (2010): "Ny lærerutdanning: praksis som lærings- og forskningsarena". Kronikk, "Nordlys"
- Ekholm, M.(2006): "I hovudet på...". *Utbilder. Tidsskrift for pedagogisk debatt från Karlstad Universitet*. Vol.2.
- Furu; E.M. (2007): "Rak lærerygg. Aksjonslæring i skolen". Dr.polit.avhandling. Universitetet i Tromsø
- Hancock, R. (2001): *Why Are Class Teachers Reluctant to Become Researchers? I: Soler, J., Craft, A. and Burgess, H. (Red.): "Teacher Development". Sage Publications*
- Hoem, A. (1978): "Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling". Oslo. Universitetsforlaget.
- Jakhelln, R (2011): "Alene – sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling". Dr.gradsarbeid, univ. i Tromsø, planlagt publisert H- 2011
- Jensen, K. (2008): "Profesjonslæring i endring" Rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008. Pedagogisk forskningsinstitutt, univ. i Oslo
- Kemmis, S. og Smith, T. J. (2008): "Enabling praxis: Challenges for education". Sense Publishers.
- Mattsson, M., Eilertsen, T.V og Rorrison, D. (2011): *A Practicum Turn in Teacher Education*. Sense Publishers (Under utgivelse)
- Møller, J. og Fuglestad, O.L.(red) (2006): "Ledelse i anerkjente skoler". Oslo. Universitetsforlaget.
- Price, J.N. (2001): *Action research, pedagogy and change: the transformative potential of action research in pre-service teacher education*. I: "Curriculum Studies" 33, NO, 1, 43-74
- Rorrison, D. (2011): "Border Crossing in Practicum Research" I: Mattsson, M., Eilertsen, T.V og Rorrison, D. (2011): *A Practicum Turn in Teacher Education*. Sense Publishers (Under utgivelse)
- Stenhouse; L. (1975): "An introduction to curriculum research and development". London. Heineman.
- Hattie, J. (2009): "Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement". Routledge, London and New York
- Hernes, H.K og Jakobsen, W. (2011): "Ambisiøst løft for skolene". kronikk Nordlys 2011
- Klafki, W. (2001): "Dannelsesteori og didaktikk – nye studier". Forlaget Klim, Århus

Korthagen, F., Koster, B., Lagerwerf, B. og Wubbels, T. (2001): "Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic teacher Education." Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey/London

Lave, Jean og Wenger, Etienne (1991/2008): "Situated learning, Legitimate peripheral participation". Cambridge University Press

Lund, T., Rotvold, L.Å., Skrøvset, S Stjernstrøm, S og Tiller, T. (2010): "Dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy". Tidsskriftet FoU i praksis nr. 4, 47-64

Mattsson, M. (2008): "Degree Projects and Praxis development" I: Mattsson, M., Johansson, I og Sandström, B.(red.): *Examining Praxis. Assessment and Knowledge Construction in teacher Education*. Sense Publishers

Slettbakk, M., Ingimundarson, K. G., Wæge, K., Strømme, A., Haugaløkken, O.K. (2011): PIL-prosjektet ved NTNU. Rapport, NTNU

Price, J.N. (2001): "Action research, pedagogy and change: the transformative potential of action research in pre-service teacher education". I *Curriculum Studies*, Vol, 33, NO, 1, 43-74

[Programplan for Praksisrettet utdanningsforskning - PRAKUT 2010-2014](#)

Rönnerman, K., Moksnes Furu, E. og Salo, P. (2008): "Nurturing Praxis. Action Reserach in Partnerships between School and University in a Nordic Light". Sense Publishers

Rørnes, K. (2009): "Den nye lærerutdanninga ved universitetet i Tromsø". Kronikk, "Nordlys" 29.5.

Røvik, K.A. (2009): "Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. Århundrets organisasjon". Oslo. Universitetsforlaget

Stenhouse; L. (1975): "An introduction to curriculum research and development". London. Heineman.

St. meld. Nr 11 (2008-2009): Læreren. Rollen og utdanningen. Det Kongelige Kunnskapsdepartement

Thunberg, O. A. (2005): "Lærerstudenter som medforskere og forandringsagenter". Rapport, Institutt for læreutdanning og pedagogikk, univ. i Tromsø

Valdermo, O. og Eilertsen, T.V (2002): "En læringsbevisst skole". HøyskoleForlaget

van Swet, J., Ponte, P. og Smit, B. (2007): "Postgraduate Programmes as Platform". A Reserch-led Approach. Sense Publishers

Zeichner, K. (1999): Action research and the preparation of reflective practitioners during the professional practicum. Lessons learned. *International journal of PEPE Inc*. Vol. 3, nr 1

