

Evaluering av PEDDA 102

**Praktisk pedagogikk –
pedagogikk 2. semester**

Universitetet i Bergen

Contents

Evaluering av emnet PEDDA 102	4
Emnet PEDDA 102.....	4
Mål og innhald	4
Læringsutbytte	4
Kunnskap	4
Ferdigheiter	5
Generell kompetanse.....	5
Krav til forkunnskapar	5
Undervisningsformer og omfang av organisert undervisning	6
Omfang:	6
Vurderingsformer.....	6
Karakterskala	6
Anbefalt lesning	6
Kilder som grunnlag for evaluering av emnet	10
Fokusgruppeintervju	10
Hva samtalene forteller - fra studentenes perspektiv	11
Forelesning, seminar og profesjonsfaglig kunnskap.....	11
Tema for aksjonsforskningsprosjektet	12
Arbeid med aksjonsforskningsprosjektet	13
Skille mellom pedagogikk og didaktikk	14
Aksjonsforskningsprosjektet og sammenheng mellom teori og praksis.....	14
Aksjonsforskningsrapporten som vurdering av emnet	15
Læring i emnet	16
Hva samtalene forteller - fra lærerutdannernes perspektiv	16
Mål med emnet	16
Konkurransen mellom emner.....	16
Tema i aksjonsforskningsprosjektet.....	17
Forelesninger, seminarer og aksjonsforskningsprosjektet	17
Vurderingsordningen i emnet	19
Kommunikasjon med skolen.....	19
Fornøyd, men nyttig å reflektere sammen	19
Oppsummering og mulige implikasjoner.....	20

Evaluering av emnet PEDDA 102

Emnet PEDDA 102

Emnet PEDDA 102 er på 15 studiepoeng, og gjennomføre i det andre semesteret i PPU-studiet.

Nedenfor presenteres mål og innhold for emnet slik det står på nettsiden (også i den opprinnelige målformen)

Mål og innhold

Emnet har som mål å gjere studentane dyktige til aktiv deltaking i profesjonell utvikling. Den profesjonelle læraren deltek aktivt i å utvide profesjonens kunnskapsgrunnlag, og er i stand til å ta i bruk denne kunnskapen i praksishandlingar for å støtte elevane si læring. Det krev kunnskap om læring gjennom samhandling på arbeidsplassen.

I emnet vil studentane få praktisk røynsle med læraren sin profesjonelle utviklingsprosess gjennom bruk av praksisorientert forskning som verktøy i systematisk arbeid med eigen yrkesutvikling.

Læringsutbytte

Studenten skal etter å ha fullført PEDDA102 ha følgjande samla læringsutbytte definert som kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse:

Kunnskap

Studenten

har kunnskap om profesjonell utvikling i rolla som lærar

har kunnskap om forskingsbaserte modellar for profesjonell utvikling

har kunnskap om samhandling og gruppeprosessar på arbeidsplassen

har kunnskap om etiske utfordringar som læraren kan møte i skulen

Ferdigheiter

Studenten

kan dokumentere og gje uttrykk for eigen profesjonelle utvikling og kunne leggje fram og grunnngje utviklingsmål med støtte i teori.

kan identifisere pedagogiske utfordringar i undervisningssituasjonar og lage aksjonsplanar for å møte desse med støtte i teori

kan gjennomføre eit sjølvstendig forskingsprosjekt knytt til eigen praksis

kan identifisere og analysere problemstillingar knytt til samhandling og gruppeprosessar på arbeidsplassen.

kan problematisere og ta stilling til etiske utfordringar som læraren møter i skulen

Generell kompetanse

Studenten

kan med stor grad av sjølvstende identifisere, problematisere, vidareutvikle og kommunisere kunnskap innanfor eigen organisasjon og profesjon

kan orientere seg i faglitteratur, analysere og halde seg kritisk til informasjonskjelder og eksisterande teoriar

kan med stor grad av sjølvstende vidareutvikle eigen kompetanse åleine og i samarbeid med andre

Krav til forkunnskapar

PEDA101Pedagogikk 1. semester

Krav til studierett

Teken opp på Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) ved Universitetet i Bergen. Studentar som har greidd eksamen i to av tre fag (to didaktikkfag og eit pedagogikkfag) i 1. semester kan likevel starte på PEDA102, men må ta manglende eksamen før dei kan melde seg opp til eksamen på PEDA102.

Undervisningsformer og omfang av organisert undervisning

Undervisninga blir organisert i førelesningar og seminar. Studenten har tilbod om inntil 3 timar individuell rettleing.

Omfang:

Forelesingar: 7 forelesingar à 2 timar

Seminar: 9 seminar à 2 timar, 2 seminar à 4 timar

Obligatorisk undervisningsaktivitet

Førebudd deltaking på seminar

Levere ei prosjektbeskriving av eiga aksjonsforskning på ca. 1000 ord

Munnleg presentasjon av eigen forskning basert på ein poster

Gje munnleg tilbakemelding på to av medstudentane sine postarar

Obligatorisk aktivitet må være greidd for å kunne gå opp til eksamen.

Vurderingsformer

Innlevering av skriftleg aksjonsforskningsrapport på 5000 ord.

Karakterskala

A-F

Anbefalt lesning

Bøker:

Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen. Fagbokforlaget.

Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2016) (red.) *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærmingar til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Krumsvik, R.J., & Säljö, R. (red.) (2020). *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bokkapitler:

Helleve, I. (2010). Utfordringer for nyutdanna lærarar i vidaregåande skule. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.). *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s. 43-59). Bergen: Fagbokforlaget.

Smith, S., Ulvik, M., & Helleve, I. (2013) Mangfoldige stemmer i et samlet kor. I K: Smith, M. Ulvik, & I. Helleve (red.) *Førstereisen: lærdom hentet fra nye læreres fortellinger* (s. 189-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ulvik, M. (2016) Aksjonsforskning - en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (red.), *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning - et bidrag til en praksisnær og teoriorientert lærerutdanning, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 222-239.

Riese, H. (2016). Å være lærer og forske innenfor et kvalitativt design. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roness, D. (2016) Aksjonsforsknings og kvantitativ metode. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2020). Lærerens profesjonelle utvikling. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Lillejord, S. & Hopfenbeck, T. N. (2020). Vurdering etter kunnskapsløftet. I Krumsvik, R.J. & Säljö, R. (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Skolen som organisasjon

Gilje, N. (2017) Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen og J.C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21-33) Oslo: universitetsforlaget.

Hargreaves, A. (2004). Balkanisering i skolen. Når samarbeid virker splittende. I A. Hargreaves (2004), *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (s. 222-249). Oslo: Ad notam. Gyldendal.

Klev, R., & Levin, M. (2009). Forandring som praksis – faglig arv og aktuell posisjon. I *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Klev, R., & Levin, M. (2009). Samskapt læring – ledelse av utviklingsprosesser. I

Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Klev, R., & Levin, M. (2009). Læring, meningsdanning og kunnskap i organisasjoner. I *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Kapittel 5: Makt, organisering og endring. I *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Kvam, V. (2009). Mellom grunnprinsipp og praksis. Om veiledning, skoleutvikling og frivillighet. *Nordisk pedagogik*, 29, 306–319.

Tolo, A. (2017). Kompetanseutvikling i lærerprofesjonen. I A. Tolo *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. (s. 135-154). Bergen: Fagbokforlaget.

Kvernbekk, T. (2020). Vil dette virke hos oss? Om veien fra forskningsbasert kunnskap til konkret praksis. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning*. En antologi. Bergen: Fagbokforlaget.

Estetikk og etikk

Bøyum, S. (2020). Etikk for lærarar. Oslo: Samlaget.

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

Dale, E. L. (1993). Læringserfaringer med estetisk kvalitet. I E. L. Dale, *Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag* (197-221). Oslo: Ad Notam.

Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13. <http://ijea.asu.edu/v2015n2014/>

Ulvik, M. (2020). Estetiske erfaringer - hvorfor og hvordan. I *Skolens betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 418-428. http://www.idunn.no/npt/2013/06/pedagogikk_og_estetikk

Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I Molander A. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.

Van Manen, M. (1993). Pedagogisk takt. I *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (s. 135-166). Nordås Caspar forl. og kursvirksomhet.

Samhandling og gruppeprosesser

- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Hausstätter, R.S. (2006). Fra Eichmann til bølla Billy – Filosofiske og pedagogiske betraktninger omkring mobbeproblematikken i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 53-63. http://www.idunn.no/npt/2006/01/fra_eichmann_til_bolla_billy_-_filosofiske_og_pedagogiske_betraktninger_omk
- Law, D. M., Shapka, J.D, Hymel S., Olson, B.F. & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behaviour*, 28, 226-232. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321100197X#>
- Inglar, T. (1997). Veiledning av elever. I *Lærer og veileder: Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker* (s.103-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/%28SICI%291098-2337%281996%2922:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T/abstract> 8
- Saugstad, T. (2004). Vejledning og intimitetstyranni. I J. Krejsler (Red.), *Pædagogikken og kampen om individet: Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (s. 89-107). København: Hans Reitzel.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996). Samspillsforhold og sosial kompetanse. I S. Stensaasen & O. Sletta (1996). *Gruppeprosesser*. Oslo: Universitetsforlaget (.s. 160-201).

Ungdom, skole og samfunn

- Heggen, K. (2002). Utkantjentene sin stille revolusjon. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 3-20. <http://www.ungdomsforskning.no/Download/2-2002/heggen.pdf>
- Kristensen, M.K. (2009). Med et smil. Mobbing som ikke synes. *Bedre skole*, nr.2.
- Illeris, K. (2002). Unges læring, identitet og selvorientering. *Nordisk pedagogik*, 2, 65-87. http://www.idunn.no/ts/np/2002/02/unges_lering_identitet_og_selvorientering
- Nielsen, H. B., Rudberg, M. (2000). Gender, love and education in three generations: The way out and up. *The European Journal of Women's Studies*, 7, 423-453. <http://ejw.sagepub.com/content/7/4/423.full.pdf>
- Ziehe, T. (2001). De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser. *Uddannelse*, 10. <http://udd.uvm.dk/200110/udd200110-01.htm?menuid=4515>

Danielsen, A.G. & Tjomsland, H.E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (Red.) *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kilder som grunnlag for evaluering av emnet

Fokusgruppeintervju

For å innhente informasjon om studentenes samlede profesjonsfaglige utbytte i PEDA 102 i vårsemesteret med hensyn på variasjon, bredde og integrasjon, er det gjennomført fokusgruppeintervju. I disse intervjuene ble også oppmerksomheten rettet mot vurderingsformer, og om studentene kunne oppleve overlappende arbeids- og vurderingsformer i ulike emner med en risiko for dobbeltarbeid og selvplagiat.

Det ble gjennomført to fokusgruppeintervju med til sammen syv (7) studenter, ett intervju med to (2) studenter og det andre med fem (5) studenter. I tillegg ble det gjennomført fokusgruppeintervju med fire (4) lærerutdannere, samt programkoordinator for PPU. Nedenfor presenteres spørsmålene som var utgangspunkt for samtalen med studentene og med lærerutdannerne.

Intervjuspørsmål som utgangspunktet for samtalen med studentene

Hva tenker dere om arbeidsformen i dette emnet? Skiller den seg fra andre emner. Ev på hvilke måter? Hva tror dere er hensikten med arbeidsformen?

Hvordan opplever dere at dere lærer om aksjonsforskning som metode?
Hvordan opplever dere spenningen mellom innholdet og metoden som skal læres i emnet?
Hvordan kan arbeidsformen i dette emnet sammenlignes med arbeidsformen i andre emner?

Hvordan kom dere frem til tema som dere ønsket å jobbe med i aksjonsforskningsprosjektet?
Kan dere beskrive hvordan dere har jobbet i aksjonsforskningsprosjektet?
Hvordan forholder arbeidet seg i aksjonsforskningsprosjektet til innholdet når det gjelder profesjonsfaglig kunnskap i emnet?
Hvordan forholder arbeidet seg i aksjonsforskningsprosjektet til innholdet i andre emner i studiet?
Hvordan opplever dere at AF bidrar til at dere ser sammenhenger mellom teori og praksis?
Hvordan antar dere at AF får betydning for dere som fremtidige lærere?
Har dere noen tanker knyttet til vurderingsordningen av emnet?

Tenker dere at denne ordningen vurderer det som dere skal lære i emnet?

Intervjuspørsmål som utgangspunktet for samtalen med lærerutdannere og programkoordinator

Kan dere si noe om historikken til emnet? Mål og hensikt?

Hva tenker dere om arbeidsformen i dette emnet? Skiller den seg fra andre emner. Ev på hvilke måter? Hva er hensikten med arbeidsformen?

Hvordan opplever dere at studentene lærer om aksjonsforskning som metode?

Hvordan opplever dere spenningen mellom innholdet og metoden som skal læres i emnet?

Hvordan kommer studentene frem til tema som de ønsker å jobbe med i aksjonsforskningsprosjektet?

Hvordan har dere erfaring med at arbeidet i aksjonsforskningsprosjektet forholder seg til innholdet når det gjelder profesjonsfaglig kunnskap?

Har dere noen tanker knyttet til vurderingsordningen av emnet?

Tenker dere at denne ordningen vurderer det som studentene skal lære i emnet?

Hvilke tanker har dere om studentenes samlede profesjonsfaglige utbytte i vårsemesteret? (godt nok mht. variasjon, bredde og integrasjon, eller om de har overlappende arbeids- og vurderingsformer der de risikerer dobbeltarbeid og/eller risiko for selvplagiat.

Hvordan har samarbeidet med praksisfeltet vært i sammenheng med aksjonsforskningsprosjektet?

Hva samtalen forteller - fra studentenes perspektiv

Forelesning, seminar og profesjonsfaglig kunnskap

Studentene setter stor pris på fagligheten i studiet. De opplever at de får møte personer med ulike perspektiv, og at det er det mye læring i denne tverrfagligheten. Det forteller at det er veldig lærerikt å jobbe med case og diskusjoner knyttet til disse. En av studentene sier: «Det har vært et begivenhetsrikt år, lærerikt.»

Studentene opplever det som bra at de møter ulike perspektiver i litteraturen, og de setter pris på at de har fått innblikk i eksempelvis ulike læringsteorier. En av studentene sier: «Denne flerstemmigheten i bøkene er bra.» De verdsetter også at pensumlisten inneholder oppdatert litteratur. De opplever koblingen mellom undervisningen og teorien som veldig naturlig, og at det er en veldig god link mellom det de leser og det de går igjennom i seminarene.

Litteraturen oppleves som relevant og praksisnær for studentene.

Formen og innholdet på seminarene oppleves som meget god og virkelighetsnær. «Vi er nærmest som en klasse», sier en av dem. I denne klassen opplever de seg selv som en sammensveiset gruppe. Studentene opplever måten lærerutdannerne leder og organiserer seminarene på, som en modell for dem selv som fremtidige lærere. Studentene erfarer at de lærer hvordan de skal være lærere gjennom undervisningen på campus ved at de får prøvd ut aktiviteter som de vil ta med seg til skolen som lærere. De uttaler at de ikke kunne lært dette gjennom en pensumtekst. De har imidlertid erfart at dette krever mer av dem enn å ta andre fag hvor de kan «gjemme» seg i auditoriet, for så å gå på eksamen til slutt. «Vi må være der, og vi får et elevperspektiv», sier en av dem.

Studentene erfarer studiet som svært omfattende og krevende, men at det er svært lærerikt. Studentene mener at det har vært greit å ha forelesningene på video, og at de har fått diskutert og reflektert over disse på seminarene. De kommenterer også at det har vært bra at de har måttet forberedt seg til seminarene.

De mener at det er en sammenheng mellom den profesjonsfaglige kunnskapen som de skal utvikle og det de gjør i studiet. De erfarer at det de lærer vil få betydning for dem som lærere. «Men det går en grense om du skal utvikle deg hele tiden», sier en av studentene.

Aksjonsforskningsprosjektet er en fin bevisstgjøring på hva du gjør og hvorfor, ifølge studentene. Noen studenter tenker at hovedhensikten med aksjonsforskningsprosjektet er å ha et kritisk blikk på det en gjør og hvorfor en gjør det

Tema for aksjonsforskningsprosjektet

Alle i klassen og lærerutdannere var med på prosessen når det gjaldt valg av tema. Studentene begrunner temavalget på ulike måter. En sier at han valgte muntlighet i klasserommet, fordi han verdsetter det. Flere av studentene uttaler at det er viktig med en personlig motivasjon, og mange har derfor valgt å prøve ut estetiske hjelpemidler. Studentene har fått mange ideer om estetiske prosesser i litteraturen, og de forteller at de har blitt motivert til å jobbe med estetikk da en av lærerutdannerne hadde en forelesning om det.

Studentene som jobbet med estetikk, fikk temaet til å passe inn på skolen. Andre tilpasset tema til det som skolen jobbet med, for eksempel tilpasset undervisning. Andre tok utgangspunkt i noe som opplevdes som en utfordring i praksis, som muntlig aktivitet. Noen

tok også utgangspunkt i tema som de hadde hatt i fagdidaktikken, som elevdialog og utforskende samtaler.

Noen studenter ønsker at temaene kunne vært klare på forhånd, slik at de kunne få mer tid til å planlegge og prøve ut aksjonsforskningen. Noen forteller i denne sammenheng at de har opplevd at det de har tenkt på i aksjonsforskningen ikke passet inn i oppleggene på skolen, slik at deres opplegg måtte revideres og tilpasses skolen når de kom dit.

Arbeid med aksjonsforskningsprosjektet

Studentene opplever at de har hatt lite teori om metode knyttet til aksjonsforskningsprosjektet. De kommer likevel frem til at de har hatt noe om aksjonsforskning, «men da visste de ikke hvor viktig det var», sier en av dem. En annen reflekterer over at en god del av pensum representerer eksempler på aksjonsforskning.

Studentene visste om aksjonsforskningsprosjektet før de skulle ut i praksis på våren i seks uker, tre uker før og tre uker etter vinterferien. Aksjonsforskningsprosjektet ble introdusert tidlig i januar, slik at det ble tatt opp i seminarer før praksis. Det ble også diskutert på seminarer hvor ferdig en problemstilling kan være før en møter en klasse. «Hva tenker du klassen er mottakelig for, vi skulle ha dette i bakhodet», sier en av studentene.

Som en del av forberedelse til gjennomføring av aksjonsforskningsprosjektet, skulle studentene forberede et utkast for så å presentere dette på en gruppe på 3-4 studenter i et seminar. Mot slutten av semesteret presenterte studentene prosjektene for andre studenter og seminarleder, for så å få tilbakemelding fra disse som en hjelp til å ferdigstille rapporten fra prosjektet. Studentene forteller at det var en tydelig prosess i aksjonsforskningsprosjektet, og at det bare var å ta kontakt med lærerutdannerne for å få veiledning.

Noen studenter opplever at aksjonsforskningsprosjektet er for omfattende i studiet og at det «oppleves som støy», som en av studentene uttaler det. Noen studenter ønsker at de kanskje skulle begynne å tenke på aksjonsforskningen allerede på høsten, «for det er mye som er «stappet inn» i studiet», slik som en student uttaler det. Andre er uenige i dette, men argumenterer for at det kunne være mer planlegging på forhånd. De to ukene med observasjon forteller de ble brukt til å bli kjent med klassen og elevene og til å finne ut hva aksjonen skulle være.

Studentene opplever at det har stor betydning hvilken praksislærer de får, samtidig som aksjonsforskningsprosjektet erfares av noen av studentene som noe som er et tillegg til det som egentlig skal gjøres. Ifølge studentene kom det ikke tydelig nok frem i starten av studiet at aksjonsforskningsprosjektet var så sentralt. De savner en bedre kommunikasjon mellom lærerutdannere og studenter og mellom universitetet og praksisskolene om hva aksjonsforskningsprosjektet skal være.

Studentene opplever det som en utfordring at de ikke vet hvilken praksislærer de møter og at det ikke er en kvalitetssikring på det som skjer i skolen. Studentene erfarer dessuten møte med praksis som veldig variert. De erfarer at det ikke alltid er lagt opp slik at det skal komme studenter til skolen, og studenter kan derfor oppleve at de kommer litt i veien for det som skal foregå. Studentene tenker det er bra å være på forskjellige skoler. Studentene har også erfart at lærerne er travle og at noen av dem ikke er spesielt interessert i aksjonsforskningsprosjektet deres.

Skille mellom pedagogikk og didaktikk

Aksjonen som de gjennomfører i aksjonsforskningsprosjektet, kan også brukes i oppgaver i didaktikken. Noen har hørt at det kan være 25 prosent overlapp. Mens noen studenter opplever at det er en avstand mellom oppgavene i pedagogikk og didaktikk, opplever andre studenter det som stressende å skille mellom didaktikken og pedagogikken. De passer på å bruke litteratur fra pensumlisten i pedagogikk i den ene og fra listen i didaktikk i den andre oppgaven. Hvilke opplevelser studentene har når det gjelder overlapp mellom pedagogikk og didaktikk, er knyttet til hvilke fag de har.

Aksjonsforskningsprosjektet og sammenheng mellom teori og praksis

Studentene forteller at prosjektet har ført til at de har lest teori, og at det på den måten har hjulpet dem til å se sammenhenger mellom teori og praksis. «Jeg har funnet teori og begrunnelser som har gjort at det har blitt en kobling», sier en av dem. Det opplever prosjektet som viktig for egen utvikling og for at de klarer å se relevansen av teori. Noen oppdager også at lesing av teori kan hjelpe dem til å sette teoretiske begreper på praksiserfaringer i etterkant. «Det er ikke teorien som skal styre det du ser etter», sier en av

dem, og fortsetter: «Det kan være at vi på noen seminarer kan diskutere enda mer sammenhengen mellom teori og praksis, og hva som kommer først og sist».

Praksislæreres uttalelser i løpet av praksisperioder kan imidlertid virke demotiverende på dem. De får høre i skolen at det er fint at de leser teori og prøver å knytte denne til praksis, men at det ikke fungerer på den måten i skolen. «Det virker litt sånn demotiverende når det gjelder bruk av teori», sier en av studentene.

Aksjonsforskningsrapporten som vurdering av emnet

Studentene har et noe ulikt syn på om de får vist hva de har lært i pedagogikk i rapporten skrevet med utgangspunkt i aksjonsforskningsprosjektet. Noen studenter mener at aksjonsforskningsprosjektet ikke klarer å fange opp alt de har lært i emnet. De mener også at utfordringer i gjennomføringen av prosjektet i skolen, kan bidra til at prosjektet ikke får frem det som de har lært. Det kan være at prosjektet må endres i møte med skolen, og at det de allerede har planlagt må legges til side for så begynne på nytt igjen. Samtidig opplever noen studenter at rapporten som prosjektet ender ut i, samler temaene som de har vært innom i pedagogikken i løpet av studiet.

En annen student fortsetter: «Den (rapporten) viser noe av det vi har lært, men ikke som en vanlig eksamen der vi får vist mer». Noen ønsker at det kunne vært en muntlig eksamen eller en muntlig eksamen i tillegg til rapporten. Andre mener at all teori som de har lært kan være nyttig, men at de må plukke ut det som er mest relevant i aksjonsforskningsprosjektet, og at det derfor vil kunne vise hva du har lært i løpet av året. «Jeg mener derfor at dette er en god måte å vise hva du har lært på.», sier en student. Dette skaper diskusjon i gruppen. Et forslag er at de kan vurderes flere ganger og på andre måter. En av dem foreslår mappevurdering som en vurderingsmåte, mens en annen ser den røde tråden i hele PPU og sier at didaktikken også blir vurdert, slik at de samlet sett blir vurdert på flere måter.

De opplever det som litt urimelig at de ikke helt vet hvilke kriterier rapporten blir vurdert etter. Noen av de vet at det er en forventning om formen på rapporten som skal leveres.

Læring i emnet

De tenker at studiet er veldig omfattende og krevende, men at det er svært lærerikt. De opplever også at opplegget har bidratt til at de har opplevd et fellesskap med de andre studentene. De omtaler seminarene som svært lærerike. De sier at det har vært greit å ha forelesningene på video, og at de har fått diskutert og reflektert over innholdet i disse på seminarene i etterkant. De kommenterer at det har vært bra at de har måttet forberede seg til seminarene.

Studentene antar at de vil ta i bruk aksjonsforskningsmetoden som fremtidige lærere, men at de ikke vil skrive en rapport om prosessen. De tenker at de imidlertid vil bruke teori for å finne ut hvorfor opplegget de har gjennomført har fungert eller ikke.

Hva samtalene forteller - fra lærerutdannernes perspektiv

Mål med emnet

Lærerutdannerne uttrykker at målet med emnet er å få studentene til å se sammenhenger mellom det teoretiske og det praktiske, og at de i aksjonsforskningsprosjektet tar utgangspunkt i noen praktiske utfordringer som de har opplevd i praksis og som er reelle for dem.

I det første semesteret skal de identifisere et problem, og i det andre semesteret skal de planlegge et tiltak, «så begge disse semestrene henger godt sammen,» sier en av lærerutdannerne. Det går frem av samtalen at lærerutdannerne lar studentene møte skolene med tema som de kan spisse etter hvert for å kunne tilpasse prosjektene til praksisen i skolen. Studentene vil ofte finne generelle svar, men de prøver å gjøre dem oppmerksom på at det er deres praksis de skal utforske og forbedre i aksjonsforskningen.

Konkurransen mellom emner

Lærerutdannerne forteller at det er tatt i bruk lignende tilnærminger som aksjonsforskning også i didaktikkemner, slik at disse emnene konkurrerer med hverandre. Ifølge lærerutdannerne er det helt greit at studentene gjennomfører samme aksjon i pedagogikk og didaktikk, men at de må diskutere tiltaket i pedagogikk ut fra pedagogisk teori. «Men jeg tror

nok at studentene kunne sett for seg at det dette kunne vært én oppgave», sier en av dem. En annen fortsetter: «Det kom som en overraskelse at fagdidaktikere fikk denne aksjonsforskningsideen, og det sier jo litt om mangel på kommunikasjon mellom oss». De har hatt planleggingsmøter på tvers av fakulteter en gang i semesteret, og de vet at spanskdidaktikk har gått bort fra aksjonsforskningsideen.

Det gjennomføres planleggingsdager hvor alle emneansvarlige blir invitert, og disse oppleves som meget nyttige. «Vi har informert om hva som gjøres i pedagogikken, slik at didaktikerne i hvert fall er orientert om dette. Det vi også kunne ha tatt opp på disse møtene er muligheten for en felles eksamen, men det er nok motstand mot dette i noen fag», uttaler en av lærerutdannerne.

Tema i aksjonsforskningsprosjektet

En lærerutdanner forteller at studentene skal levere en skisse hvor de beskriver tiltaket sitt før de går ut i praksis på våren for så å prøve ut dette tiltaket. Før de skal levere denne skissen, har de vært i praksis i to uker, slik at de har bedre forutsetninger for å se hva de kan få til. Tanken er at det er studentenes egne erfaringer i praksis som skal være utgangspunkt for aksjonsforskningsprosjektet, og at det ikke skal være tekster de har lest. «Når utgangspunktet er deres egne opplevelser i praksisfeltet, kan de få et eierforhold til arbeidet», sier en av dem. De er imidlertid oppmerksomme på at studentene blir påvirket av forelesningene, eksempelvis estetikk, som mange velger å fokusere på.

Forelesninger, seminarer og aksjonsforskningsprosjektet

Lærerutdannerne forteller at de har opplevd det som en utfordring hvordan de skal få studentene til å lese hele pensum. De forteller at studentene leser bredt på høstsemesteret, og at de har mulighet til å snevre inn fokus for lesingen i sammenheng med aksjonsforskningsprosjektet og tematikken i dette. Men, legger en lærerutdanner til: «De må forberede seg til seminarer, så de må ha vært innom alle temaene også på våren». De har maksimum 20 studenter pr seminar Klasse, og de uttrykker at studentene er svært fornøyd med disse. Lærerutdannerne forteller at hvert seminar skal være et eksempel på hvordan undervisning kan gjennomføres i skolen. Alle studentene har mastergrad, og lærerutdannerne

har den oppfatning at de har metodekunnskap allerede før studiet i dette emnet, men at tilnærmingen i aksjonsforskningen er noe annerledes.

Aksjonsforskningsprosjektet blir jobbet med på seminarene helt fra starten av vårsemesteret, De har fått tilbakemelding fra studenter at de gjerne kan starte med dette allerede i høstsemesteret. Lærerutdannerne har erfart at selv om studentene får informasjon om prosjektet, kommer det som en overraskelse for noen av dem at aksjonsforskningsprosjektet er eksamensformen. Lærerutdannerne har vist en kurve til studentene utformet med utgangspunkt i tidligere studenters erfaringer med aksjonsforskningsprosjekt. Denne kurven viser at studentene blir mer og mer positive til prosjektet utover i arbeidet, og særlig etter praksis når de skal skrive rapporten. Lærerutdannerne forteller at visualiseringen av den positive utviklingen gjorde noe med dem, og at de etter dette klarte å stå i klagingen i starten av prosjektet. De opplever at de som har jobbet med prosjektet over flere semester blir flinkere til å legge frem prosjektet for studentene: «Vi ser hva som er lurt å si og hva som er lurt å gjøre», sier en av dem, og en annen fortsetter: «Ved at du viste dem denne kurven, så tok du noe av kritikken på forhånd».

De tenker at det blir litt opp til studentene å gjøre koblingen mellom teori og praksis, men at de også kan få hjelp til dette i veiledningen. Flere av lærerutdannerne har selv prøvd ut aksjonsforskning slik at de også skulle bli i stand til å veilede studentene i deres utprøving og skriveprosess. «Vi har skolert oss på den måten», sier en av dem.

Lærerutdannerne tenker det er veldig bra at studentene jobber i tverrfaglige grupper i seminarene, fordi de da skjønner at det er disse folkene de skal samarbeide med ute i skolene. «Når de presenterer for hverandre, kan de se at det som blir gjort i ett fag også kan overføres til et annet fag», sier en av dem. Lærerutdannerne forteller at studentene får erfare at skoler gjennomfører aksjonsforskningsprosjekter i DEKOMP (desentralisert kompetanseutvikling), og at det kanskje fører til at de ser mer nytten av dette prosjektet. Lærerutdannerne har også hørt fra studentene selv at de vil ta i bruk denne undersøkende metoden som fremtidige lærere.

Vurderingsordningen i emnet

Akkurat når det gjelder eksamen, mener lærerutdannerne at studentene kan ha et smalt fokus, men at de andre emnene som blir tatt opp i seminarene, bidrar til at bredden også blir ivarettatt. Lærerutdannerne har den oppfatning at studentene arbeider godt i studiet, og at de derfor får dekket en bredt kunnskapsfelt. De mener at aksjonsforskningsprosjektet og rapporten som skal skrives, er midt i blinken for studentene for å utvikle profesjonsfaglig kunnskap. En av lærerutdannerne savner perspektivet på hva skolen som organisasjon kan lære av det som settes i gang i aksjonsforskningsprosjektene, og at de i møte med studentene skulle ha hatt et fokus også på skoleutvikling. «Jeg savner det kollektive perspektivet», uttaler han, og legger til at studentene kanskje skulle blitt utfordret på å legge frem for skolen hva de fant ut i prosjektet. De kommer frem til at de til slutt i malen kan legge inn et spørsmål om hvilke implikasjoner funnene i prosjektet kan ha for skolen.

De har diskutert om eksamen på våren kunne være muntlig. Lærerutdannerne kommer inn på en diskusjon som omhandler hvordan studentene kan få presentert arbeidene sine. Et forslag er at de kan ha en posterpresentasjon, et annet forslag er at de kan presentere studiene sine for lærere og ledere i skolen, som inviteres til universitetet som tilhørere. En kommentar er at de måtte ha vært en felles eksamen dersom de skulle gjennomføre dette, slik at didaktikerne også ble inkludert.

Kommunikasjon med skolen

De har sendt ut skriv til alle mentorer om hva som skal skje i sammenheng med prosjektet. «Grunnen til at vi har sendt ut et slikt brev er at mange studenter har opplevd at praksislærere nærmest har motarbeidet aksjonsforskningsprosjektet», uttaler en av dem.

Fornøyd, men nyttig å reflektere sammen

Lærerutdannerne delte erfaringer i løpet av samtalen, og når de ble spurt om hvordan det var å komme sammen og reflektere rundt egen undervisningspraksis, sier en av dem: «Veldig nyttig og reflektere sammen, og veldig bra at en som er ny i gruppa vår kan komme med nye innspill».

Lærerutdannerne opplever at modellen på PPU fungerer godt, og at de får gode tilbakemeldinger fra studentene. «Men det kan også være slik at vi blir litt blinde på det vi gjør, og at det derfor er bra å få inn noen nye i gruppen vår», avrunder en av dem.

Oppsummering og mulige implikasjoner

Oppsummering

Både studentene og lærerutdannerne er fornøyd med PPU-studiet, og dermed også PEDAs 102 som har vært i fokus i denne evalueringen. Studentene opplever at det er en sammenheng mellom litteratur og undervisningen generelt, og mellom forelesninger og seminarer.

Studentene opplever seminarer som en modell for hvordan de kan være lærere, noe som også er lærerutdannerens intensjon. Studentene opplever studiet som arbeidsomt, men lærerrikt. Lærerutdannerne vet også at studiet er krevende og at studentene jobber mye.

Studentene opplever at de ser sammenhengen mellom teori og praksis. Både studenter og lærerutdannerne mener at studiet bidrar til at studentene utvikler profesjonsfaglig kunnskap.

Studentene har ulik inngang til valg av tema, og de erfarer også at skolene tar imot dem på ulikt vis. Studentene opplever en tydelig og strukturert arbeidsprosess på seminarer, og at de får god veiledning. God veiledning er også noe lærerutdannerne er opptatt av å bidra med.

Studentene opplever noe overlapp mellom oppgaver i ulike emner, men de synes å være bevisst på hvordan de skal løse dette. De har et noe ulikt syn på om rapporten fra aksjonsforskningsprosjektet viser hva de har lært i emnet. De ønsker seg dessuten klarere kriterier for hvordan rapporten blir vurdert.

Studentene mener at kommunikasjonen med skolen kunne vært bedre, og noen av dem opplever praksislærere som lite engasjert i aksjonsforskningsprosjektet. Studentene uttrykker imidlertid at prosjektet vil få betydning for dem som fremtidige lærere.

Mulige implikasjoner

En større bevisstgjøring av hvilke kriterier aksjonsforskningsrapporten vurderes etter

Mer fokus på og en større bevisstgjøring på aksjonsforskning som strategi for praksis- og kunnskapsutvikling

Presentasjon av aksjonsforskningsprosjektet i skolene for å fremme mer engasjement for prosjektet i skolen. Presentasjoner i skolen kan også utvikle en forståelse for at prosjektene kan bidra til skoleutvikling.

Lærerutdannere fortsetter diskusjonen om hvordan studentene kan bli vurdert i emnet

Trondheim 10. juni, 2022

May Britt Postholm
May Britt Postholm