

2017-2018

RAPPORT: Utprøving av studentaktive læringsformer i PEL-faget i GLU (2017)

Et samarbeidsprosjekt mellom
faglærere ved HVL



Høgskulen
på Vestlandet

May-Britt Revheim Brekke, Marianne Leikvoll Eide,
Gunn Tone Iversen, Eirik Sørnes Jensen

Innhold

Utprøving av studentaktive læringsformer i Bergen, Sogndal og på Stord	2
Forord	2
Innledning	3
Fokus og problemstillinger	3
Presentasjon av læringsformer, gjennomføring og oppsummering/evaluering i Bergen, Sogndal og på Stord	4
Delrapport Bergen	4
Praksisfortellinger som læringsform i PEL-undervisningen	4
Gjennomføring	4
Oppsummering og evaluering	6
Delrapport Sogndal	7
Gjennomføring	7
Oppsummering og evaluering	9
Delrapport Stord	10
Seminar som læringsform og loggskrivning som reiskap for refleksjon i samband med modellering og utprøving av studentaktive læringsmåtar og utvikling av studenten sitt repertoar	10
Oppsummering og evaluering	11
Felles oppsummering med refleksjoner og implikasjoner	12
Hvordan utvikle profesjonskunnskap gjennom studentaktive læringsformer?	13
Implikasjoner	13
Litteratur:	14
.....	14

Utprøving av studentaktive læringsformer i Bergen, Sogndal og på Stord

En systematisk utprøving av læringsformer i PEL-faget som kan fremme refleksjon og læring gjennom aktiv deltakelse i den nye utdanningen for grunnskolelærere (2017).

Forord

Denne rapporten er resultat av et samarbeidsprosjekt mellom faglærere i Pedagogikk- og elevkunnskap fra de tre studiestedene Bergen, Sogndal og Stord ved HVL. Bakgrunnen for prosjektet var utlyste midler fra ledelsen ved oppstart av ny GLU 2017, for å bidra til utvikling av den nye GLU i fellesskap, og styrke bånd gjennom erfaringsutveksling og -deling mellom faglærere på de tre lærestedene. Fokus for utviklingsarbeidet har vært rettet mot hvordan ulike læringsformer kan bidra til å utvikle refleksjonsevne og økt profesjonskunnskap hos lærerstudentene, og fremme læring gjennom aktiv deltakelse i læringsaktivitetene. Målet var ikke å prøve ut de samme formene, men å kunne få innspill og erfaringer på tvers av lærestedene. Prosjektet har pågått gjennom høstsemesteret 2017, og avsluttes med denne rapporten januar 2018, i tråd med søknadsteksten og fremdriftsplanen. Resultatene er systematisert, analysert og skriftliggjort hver for oss, drøftet i fellesskap og oppsummeres her med refleksjoner og implikasjoner.

Deltakere i prosjektet:

Gunn Tone Iversen (Stord)

Eirik Sørnes Jensen (Sogndal)

May-Britt Revheim Brekke (Bergen)

Marianne Leikvoll Eide (Bergen, prosjektleder)



Innledning

Betydningen av studentaktive læringsformer er vektlagt både politisk og faglig. Dette er forankret blant annet i Stortingsmelding 16 (2016–2017), Kultur for kvalitet i høyere utdanning: «Læring er en subjektiv prosess som skjer gjennom aktivitet og refleksjon i møtet mellom studenter og undervisere, og ikke ved at studentene passivt mottar kunnskap. Ulike studentaktive undervisningsformer og studentaktiv forskning har vist seg å gi gode resultater.» Videre står det i Rammeplan for Grunnskulelærerutdanninga 2017: «Grunnskolelærerutdanningen skal kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap.» Det er stor oppmerksomhet rettet mot dybdelæring, og for å oppnå slike ferdigheter kreves en mer utforskende tilnærming til læring, slik Ludvigsen utvalget peker på (NOU 2015:8, 2015). Det er sentralt å kunne bruke egne evner for å løse problemer sammen med andre, og reflektere over egen læring.

I samarbeidsprosjektet kan aksjonslæringsprinsipp legges til grunn. Ifølge Tiller (2013) er styrken i aksjonslæring at vi kan bli oppmerksomme på hvordan vi kan gjøre oss nytte av kunnskap som alt er i organisasjonen vår, og at vi kan generere læring ut fra de erfaringer vi har ved at vi tolker de på nytt i lys av både morgendagen og gårsdagen. Vi har som formål å lære av hvordan et utvalg studentaktive læringsformer fungerer dette første året i PEL-GLU på HVL, og gjennom dette utvikle egen praksis når det gjelder undervisningskvalitet. Målet for god undervisning er å fremme transformasjon hos studentene (Wittek og Habib, 2012). Dette omhandler studentaktive og varierte læringsformer med vekt på refleksjon.

Fokus og problemstillinger

Prosjektet har studentaktive læringsformer i faget Pedagogikk og elevkunnskap som felles fokusområde, og en felles overordnet problemstilling: *Hvordan utvikle profesjonskunnskap gjennom studentaktive læringsformer?* De tre delprosjektene har fokus på ulike læringsformer som kan føre til profesjonskunnskap, og har konkretisert «lokale» problemstillinger:

Prosjektet i Bergen har hatt fokus på å utvikle praksisfortelling som studentaktiv læringsform, og har vurdert utprøvingen gjennom deltakende observasjon og studentevalueringer ut fra følgende problemstilling: *Hvordan utvikle profesjonskunnskap og refleksjonsevne hos lærerstudentene gjennom praksisfortelling som studentaktiv læringsform?*

Prosjektet i Sogndal har prøvd ut tre ulike læringsformer der siktemålet har vært at studentene gjennom aktiv samskaping skulle utvikle profesjonskunnskap. Prosjektet ble vurdert gjennom deltakende observasjon og studentevalueringer.

Prosjektet på Stord har fokus på å ansvarliggjøre og aktivisere studentene både i forkant av, og i PEL-undervisningen der formålet er å bygge opp studentenes evne til refleksjon, samt et didaktisk/metodisk repertoar.

De tre prosjektene presenteres i rapporten ut fra en felles mal, med beskrivelse av læringsformene, gjennomføring og oppsummering/evaluering, slik tittelen nedenfor viser.

Presentasjon av læringsformer, gjennomføring og oppsummering/evaluering i Bergen, Sogndal og på Stord

Delrapport Bergen

Lærerstudentene fikk i oppdrag å skrive en praksisfortelling med utgangspunkt i egne erfaringer fra praksis. Ifølge oppgavebeskrivelsen i dette arbeidskravet skulle fortellingen være en pedagogisk fortelling som kunne relateres til tema/temaer i PEL-emnet dette første året. Med utgangspunkt i en systematisk observasjon som tidligere var gjort, skulle en praksisfortelling utarbeides. Fortellingen skulle så legges frem muntlig i klassen. Hver student i gruppen hadde som oppgave å gi en utdypende kommentar til fortellingen, hvor hendelse(e) i fortellingen ble knyttet til relevante fagbegreper og teorier. Gruppens muntlige presentasjon skulle så danne utgangspunkt for refleksjon i klassens læringsfellesskap.

Det å lage en praksisfortelling har verdi i seg selv. Ved å dele praksisfortellinger, og dele hvordan situasjoner på ulik måte kan kobles til teori, kan praksisfortellingene bli av større betydning ved at nye fortellinger og ny pedagogisk forståelse skapes.

Praksisfortellinger som læringsform i PEL-undervisningen

Praksisfortelling i PEL-undervisningen representerer en induktiv tilnærming til læring, der utgangspunktet er studentenes egne erfaringer, observasjoner og opplevelser. En forutsetning for aktiv deltakelse i undervisning er, ifølge Dewey, å få lære ut fra eget erfaringsgrunnlag (1974). Arbeidskrav, som tradisjonelt gjerne har startet med å gjøre rede for teori, skulle nå starte induktivt.

Det faller naturlig å formidle erfaringer gjennom fortellinger. Ifølge Bruner (2001) er den narrative formen den mest naturlige og tidlige måte å organisere menneskelig erfaring og kunnskap på. Å sette ord på en opplevelse i klasserommet som lærerstudent, kan vekke engasjement og bidra til at studentene går dypt inn i en situasjon. En historie har to sider; en sekvens av hendelser, og en innebygget evaluering av disse hendelsene slik de blir fortalt. Det kreves derfor en økt bevissthet om utvalgte situasjoner i klasserommet, gjennom valg av ord, når avgrensede situasjoner/hendelser i ettertid settes sammen til en kronologisk og logisk fortelling (Fennefoss & Jansen, 2004). Både leseren og fortelleren får informasjon om sted, tid og den sosiale og kulturelle konteksten. Trolig er det allerede i denne første prosessen både en nærhet og en avstand til erfaringen, noe som kan gjøre det lettere å koble den selvopplevde erfaringen til relevant teori. Når vi ønsker å forstå, vil vi skape forbindelser gjennom narrativer, følge Gudmundsdottir (1997).

Men erfaring gir ikke læring i seg selv, ifølge Dewey (1974). Det at erfaringer bearbeides, deles med andre og kobles til relevant teori, vil ha betydning for kvaliteten på refleksjonen. Nye stemmer og nye innspill vil utfordre oppfattelsen av situasjonen.

Studentene la frem fortellingene med teoretiske kommentarer i uke 46, i refleksjonsøkten etter praksis.

Gjennomføring

Fokus for vår observasjon var for det første studentgruppene sine muntlige framlegg av praksisfortellingene, for det andre kommentarene fra hver student der de presenterte egne refleksjoner i lys av pedagogisk teori, og for det tredje refleksjonsøkten der intensjonen var kollektiv refleksjon med utgangspunkt i fortellingene og de individuelle kommentarene. Formålet med vår observasjon var å få øye på hvordan studentene reflekterte med utgangspunkt i praksisfortellingen, og hvordan de koblet praktiske erfaringer med pedagogisk teori. I denne sammenhengen var ikke vurdering av arbeidskravet det sentrale. Observasjon som

metode hadde som formål at vi som faglærere skulle lære av observasjonene og erfaringene, som del av vårt endringsarbeid og videreutvikling av PEL-undervisningen.

Vi observerte en refleksjons-økt i hver vår klasse som deltakende observatører. Observasjonen bærer preg av at vi hadde ansvar for framdrift av undervisningen i klassen, den vil være påvirket av våre førforestillinger, og skillet mellom nøktern framstilling og subjektive tolking vil være flytende (Bjørndal, 2017). God kjennskap til konteksten kan være en styrke, men tilsier også at blikket utenfra ikke er tilstede. Som faglærere var vi del av en muntlig undervisnings-økt og måtte møte og respondere på fortellingene slik de kom, samt drive diskusjonen (refleksjonen) videre. Observasjonen var likevel systematisk fordi den tok utgangspunkt i noen forhåndsbestemte fokuspunkt. Observasjon og tolking ble notert ned, og gjort til gjenstand for analyse. Vi ønsket å utvikle selvrefleksivitet ved å rette oppmerksomheten mot egen undervisning innenfor rammene av undervisningskonteksten. Våre stemmer som faglærere i PEL vil være tydelige her.

De muntlige fremleggene kom i ulike former, og situasjonene som gruppene fortalte om var mer og mindre klare. Noen grupper formidlet utvalgte situasjoner innenfor en tydelig fortellingssjanger, mens andre grupper fortalte uten å gå veien om en typisk praksisfortelling. Arbeidskravet omtaler praksisfortellingen som en pedagogisk fortelling som skal bli lagt fram i klassen. I 1.klasse på GLU kan vi legge til grunn ei vid og romslig forståelse av dette oppdraget. Det er derfor innenfor oppdraget *å fortelle om praksissituasjoner*, selv om dette ikke er helt det samme som *å legge fram en fortelling*. Intensjonen var å trekke egne observasjoner fra elevklasserommet aktivt inn i undervisningen på Høgskolen. Dette gjennomførte alle gruppene. Ut fra våre observasjoner fremstod praksisfortellingene med tydelige sjangertrekk som mer spisset, mer avgrenset og mer samlet enn andre av de muntlige tekstene, bl.a. fordi opplevelsesaspektet kom tydeligere til syne og dermed forsterket budskapet i historien.

I fortellingen var det situasjoner og hendelser i skolens klasserom som var lett gjenkjennelige for oss observatører. Det var ulike undervisningskontekster; lærerstyrte situasjoner, individuelle arbeidsøkter, samarbeidsøkter, samtaler, elev- og lærerhandlinger, samhandlingssituasjoner, støttetimer med elevgrupper og helklassetimer. Fokus i fortellingene kunne være tydelig rettet enten mot elevatferd, klasseledelse og/eller relasjoner mellom lærer og elev(er).

Kontekstene i fortellingene gjorde synlig ulike pedagogiske utfordringer og tema, og når hver student kommenterte hendelser og situasjoner i lys av teori, ble enda flere sider ved den samme situasjonen løftet frem. Studentene satte ord på utfordringer ved klasseledelse, uro i klasserommet, elever som saboterer undervisningen, undervisning som ikke går som planlagt, relasjoner mellom lærer og elever m.m. I de individuelle kommentarene var tema og begreper som motivasjon, didaktisk planlegging, didaktisk relasjonstenkning, relasjonell klasseledelse, klasselederautoritet, ulike tradisjoner innenfor klasseledelse, tilpasset opplæring, eleven i kunnskapsamfunnet, eleven sine forutsetninger, ulike læringsteorier, forholdet mellom fag og det sosiale, osv. Her kunne mange flere tema og begreper vært nevnt, som alle kan relateres til læringsutbyttmål og innhold i emneplanen.

Vi observerte at det var knyttet en viss spenning til det å presentere for klassen. Det så ut til at studentene tok oppdraget på alvor, og de aller fleste viste at de var godt forberedt og hadde fordelt oppgavene rimelig mellom seg. En del studenter formidlet fritt og levende, andre var mer bundet til manus, eller var preget av nervøsitet. Å tone ned vurderingsaspektet var sentralt, da det var læringsaktiviteten og refleksjonen som skulle være i fokus. Alle i klassen var på denne måten aktive deltakere med innspill til læringsfellesskapet, og ga hverandre et grunnlag for den kollektive refleksjonen etter presentasjonene.

Studentene i klassen så ut til å lytte til praksisfortellingene og til de individuelle kommentarene, og ble på denne måten deltakere i de utvidete fortellingene. Lytterne hadde fått i oppdrag å reflektere aktivt mens de lyttet, som i tre «faser» (fritt etter Fennefoss og Jansen, 2004): 1) Hvilke assosiasjoner får du når du hører denne fortellingen, hva tenker du på, 2) hvordan kan fortellingen tolkes, hva er denne situasjonen et eksempel på mer generelt, hvilke fagbegreper kan knyttes til dette fenomenet, og 3) hvilke alternative og mulige tolkninger finnes?

Etter fremleggene og de teoretiske kommentarene var de opprinnelige fortellingene blitt utvidet. Flere tolkningsmåter var kommet til uttrykk. Etter hvert innlegg var det lagt opp til diskusjoner i klasserommet, og det kom innspill fra med-studenter som noen ganger førte til videre diskusjon. Noen ganger stoppet det opp med enkeltinnspill. I noen tilfeller kunne medstudenter gjenkjenne egne erfaringer i andres fortellinger, og slik skjedde det en kobling mellom fortellingene fra ulike kontekster.

Oppsummering og evaluering

De fleste studentene hadde satt seg godt inn i ulike teoriperspektiver, og kunne derfor sette teori og praksiserfaringene i sammenheng. Selv om noen stadig vendte tilbake til den konkrete praktiske erfaringen, kunne det bli en større diskusjon når med-studenter bidro til å utvide perspektivene. Det kunne se ut som om noen av studentene var opptatt av å få erfaring og teori til å «passe», mens andre var mer opptatt at ulike teoretiske innspill kan utfordre til selvstendig tenkning. Det er en krevende oppgave å forstå forholdet mellom konkrete enkeltteksempler og mer generalisert kunnskap, og derfor er dette en oppgave som det må jobbes med kontinuerlig i lærerutdanningen. Men dersom klasseroms-økten hadde stoppet med de muntlige fremleggene ville det i mindre grad vært mulig å overskride eller utvide tenkningen.

Innholdet i praksisfortellingene kan tolkes inn i ulike kategorier. Flere av fortellingene var i utgangspunktet historier om uro i klasserommet, om utfordrende elevatferd, konfliktfylte relasjoner og krevende klasseledelse. Slik fortellinger kunne kategoriseres innenfor kategorien *vanefortellinger* som, ifølge Louise Birkeland (2004), er kjennetegnet ved vanetenking. I vår kontekst kan slike fortellinger være farget av forestillinger om at noen elever har stabile egenskaper som gjør det vanskelig for dem å innordne seg i klassen, med det resultat at det oppstår manglende læringsfokus i klassen. Vanefortellinger har ofte et tydelig budskap, og det å vise ulike sider ved en situasjon er mindre vektlagt.

Spørsmålet var om bildet endret seg når hver av studentene skulle reflekter over innholdet i fortellingene i lys av teori. Vi observerte at når studentene måtte bidra med hvert sitt teoriperspektiv, kom en annen og mer breispektret fortelling til syne. Hver student utfylte fortellingen, og gav den nye lag med informasjon til konteksten og forståelse av situasjonen. Det ble noen gode og levende diskusjoner omkring tema og problemstillinger som vekket engasjement (for eksempel om språkbruk og etikk når det gjelder omtale av elever, hvordan skape en god læringskultur, hva god klasseledelse og god undervisning er, osv.). Vi oppfattet det slik at fortellingene utviklet seg, og at bildet endret seg. Slik ble det som i utgangspunktet var nokså ukritiske vanefortellinger til *vendepunktfortellinger* (ibid., 2014). Ifølge Birkeland er overraskelser og nye oppdagelser i møtet med barnet et særtrekk ved slike historier. Overført til vår kontekst vil fortellerne ha utviklet nye tankebaner i forhold til eleven/læreren og konteksten i møtet med teorien, og nye perspektiv er lagt til. Når studentene gjennom sine kommentarer, og gjennom kollektiv refleksjon viste en åpen og positiv holdning til flere mulige forståelsesmåter, ble vendepunktfortellinger skapt.

Som deltakende observatører, i egne undervisningsrom på Høgskolen, så vi en utvikling hos lærerstudentene. Gjennom praksisfortellingene stoppet de opp og dvelte ved situasjoner eller hendelser i

klasserommet. Prosesser og interaksjoner ble tatt på kornet, og klasserommet ble gjort levende for tilhørerne, sett gjennom lærerstudentenes briller. Ved å dele fortellingene i den kollektive læringsøkten, skjedde en utvidelse, der alle ble involvert i hverandres erfaringer og forståelse av situasjonene. Denne felles erfaringen synliggjorde på en konkret måte hvordan situasjoner kan forstås og tolkes ulikt, og at det ikke alltid finnes enkle løsninger, men tvert imot alltid flere mulig forståelsesmåter. Teoriens funksjon, å belyse ulike sider som grunnlag for refleksjon, kom tydelig til uttrykk her. Vi erfarte også et stort engasjement knyttet både til å fortelle selv, å lytte til andres historier og til felles diskusjon i refleksjonsøkten.

Evaluering fra studentene viser at de har opplevd arbeidet med praksisfortellingene og den tilhørende refleksjonsøkten i klasserommet som lærerikt. Dette har kommet til uttrykk både i sluttevalueringen, og i samtaler med fagutvalsrepresentanter i PEL. Studentene trekke frem at denne formen for læring fremmer forståelse for sammenhenger mellom pedagogisk teori og praksis, og at det er verdifullt å dele erfaringer i samlet klasse.

Delrapport Sogndal

I Sogndal har vi tatt i bruk arbeidsformer der studentene kan dra nytte av hverandre i arbeidet med å utvikle kunnskap og forståelse for fagstoffet i emneplanen. Et mål har vært å legge grunnlaget for pedagogisk profesjonalitet ved at studentene aktivt arbeider med fagstoffet i små grupper der koplingen mellom teori og praksiseksempel er en rød tråd. Vi har lagt vekt på undersøkende tilnærminger, begrunnede valg og klar formidling/presentasjon av arbeidet. En intensjon var at arbeidene skulle gi oss faglærere tilbakemelding på hvordan fagstoffet ble forstått og gi oss muligheter til å korrigere eller utdype deler i etterkant. Alle arbeidene skulle også få tilbakemelding kort tid etter at de ble levert eller presentert. Vi gjennomførte fem arbeidsoppgaver (tre ulike typer) der to hadde status som arbeidskrav. Vi kalte de «samtale med lærer», «podkast» og «digitale fortellinger». På slutten av semesteret evaluerte studentene arbeidsformene på en skala fra 1 til 5 der 5 er mest positiv.

Gjennomføring

Samtale med lærer

To uker ut i første semester får studentene første arbeidskrav i gruppe. Vi ønsker at studentene skal komme raskt i gang med studiet, at studentene skal bli kjent med andre i klassen gjennom faglig samarbeid og gjøre de første koplingene mellom teori og praksis. Gjennom arbeidskravet får gruppene også presentert arbeidet sitt muntlig tidlig i studieløpet.

Arbeidskravet handler om læringsmiljø for de yngste elevene og innebærer at studentene skal samtale med en grunnskolelærer, fotografere eller skaffe bilder av det fysiske læringsmiljøet samt skrive et velkomstbrev til en 1. klasseelev.

Samtale med lærer: siden studentene våre skal ha praksis i 1. eller 2. klasse vil vi at de skal samtale/intervjue en lærer (gjerne erfaren) som underviser i 1. klasse. Siden det er stort press på nærskolene ønsker vi at de gjerne tar kontakt med skoler på hjemmeplassen sin, noe nesten alle gjør. Dette har den fordel at vi får erfaringer fra ulike deler av landet (eksempelvis Haugesund, Sykkulven, Ål, Sarpsborg). Studentene skal spørre læreren om hva hun legger vekt på i arbeide med læringsmiljø for de yngste elevene, hvordan de kommuniserer og hvordan den første kontakten mellom skolen og hjemmet er.

Bilder av det fysiske læringsmiljøet: Her ønsker vi at studentene enten selv fotografere eller får tilsendt bilder av det fysiske læringsmiljøet (klasserommet, pulter, veggene, elevarbeider etc.). Dette har gått veldig greit.

Brev til en 1. klassing: Studentgruppen skal også gå sammen om å formulere et brev til elever som skal begynne på skolen.

Arbeidskravet presenteres muntlig med støtte av bilder fra skolen, klasserommet, brevet de har skrevet med mer. Hver gruppe har omlag 15 minutter til disposisjon, inkludert kommentarer og spørsmål.

Våre erfaringer: Vi synes dette arbeidskravet fungerer godt. Vi har gjennomført det noen ganger tidligere og har justert innholdet etter hvert. Gjennom presentasjonen får hele klassen et kort innblikk i ulike klasser og ulike læreres argumentasjon. Mye er likt og noe er ulikt. Vi peker på likheter og forskjeller, og stiller spørsmål ved det vi blir presentert. Hvorfor er pultene organisert slik, tror dere? (buss, gruppe, to og to). Hvorfor har ingen pennal? Hva tenker dere om elevarbeidene eller plassering av elevhyllene? etc. Siden vi ikke er kommet langt i vårt pensum når arbeidet presenteres, pleier vi å komme tilbake til erfaringer fra disse første presentasjonene når vi f.eks. arbeider med klasseledelse, kommunikasjon, læringsteorier etc. Vi erfarer også at den første kontakten mellom skole og hjem er mangfoldig. I arbeidskravet utfordres elevene til å ta stilling til en rekke faktorer: skal brevet stiles til foreldrene eller til barnet? Noen skriver til barnet, men har uttrykk og ordvalg som passer til voksne. Noen skriver med blokkbokstaver, noen skriver lange setninger, noen har med få moment andre tar med mange detaljer. Intensjonen er å skape en bevissthet om kommunikasjon og ikke minst mottakerbevissthet. Vår erfaring er at dette skaper aha-opplevelser og entusiasme hos studentene.

Studentene ga uttrykk for at dette var en grei måte å komme i gang med studiet på. De vurderte denne arbeidsformen til 4.0 på relevans og 3.9 når det gjelder hvor lærerik den var.

Podkast

En ny arbeidsform dette semesteret har vært arbeidet med podkast. Med podkast forstås i denne sammenheng en lydfil der studentene «svarer/diskuterer/belyser» en oppgave gitt av faglærerne. Vi la opp til to faglige podkaster i grupper av tre studenter. Arbeidet skulle være faglig og forberedt der studentene hadde noe ulike roller og der både elementer fra teori og praksisfeltet kom frem (for eksempel en «programleder», en professor og en lærer). Podkasteren skulle inneholde en kjenningsmelodi, en innledning/anslag, en hoveddel og en avslutning. Samtidig skulle podkasteren ha en form som kunne nå ut til en bred målgruppe. Vi gjennomførte to økter med podkast, en tilknyttet temaet «vurdering» og en til temaet «motivasjon». Det ble gitt forslag til problemstillinger for arbeidet.

Våre erfaringer: En spennende arbeidsform som vi ser har potensial. Det tekniske fungerte knirkefritt. De fleste brukte opptakerfunksjon på mobiltelefonen og la filen inn i Fronter. Noen av podkastene var forseggjort med kjenningsmelodi, fremdrift, spennende problemstillinger og faglige begrep. Podkastene ble gjennomført samtidig som fagtemaet stod på planen, og ikke alle studentene hadde like god kjennskap til fagstoffet. Dette ble trolig en utfordring i noen grupper. Det største forbedringspunktet kan nok knyttes til tidsrammen. Vi hadde satt av 4-5 minutter til hver podkast og det ble alt for liten tid til at en fikk dype reflekterende perspektiver. Tiden de fikk til å lage podkastene var nok også for kort. Det kunne vært interessant å prøvd podkast som et muntlig gruppearbeid med noe videre rammer enn det vi la til grunn. Alle gruppene gjorde koplinger mellom teori og praksis og flere interessante dilemma eller reelle problemstillinger dukket opp i podkastene, f.eks. forslag om karakterer i 5. klasse. Disse koplingene ble

imidlertid ikke særlig utdypet og noen podkaster bar preg av å være en argumentasjon for eller imot en sak, mer enn at temaet ble særlig dypt belyst.

Studentene vurderte denne arbeidsformen svært ulikt. Noen lovpriste denne arbeidsformen og trakk den frem i svært positive ordelag i den generelle emneevalueringen, mens flere mente de ikke lærte så mye av denne måten å arbeide på. Podcast fikk 3,4 på hvor lærerikt studentene opplevde den og 3,6 på hvor motiverende den var.

Digitale fortellinger

Med digitale fortellinger forstås i denne sammenheng en multimediafortelling som inneholder bilder/film, lyd (musikk, lydopptak fra klasse og fortellerstemme) og tekst. Historiene ble fortalt ved hjelp av digitale verktøy som MovieMaker eller iMovie. Før arbeidet med fortellingene tok til, la vi frem eksempler på praksisfortellinger fra tidligere studenter samt diskuterte kriterier for vurdering. Vi la opp til to digitale fortellinger. Den første var knyttet til temaet «klasseledelse» og hadde også som hensikt å gjøre studentene kjent med arbeidsformen. Den andre digitale fortellingen var koplet til «observasjon» i praksisperioden og hadde status som arbeidskrav. På same måte som med podcast, ble det lagt vekt på at de digitale fortellingene skulle ha et anslag, en hoveddel og en avslutning. Det ble spesielt lagt vekt på hvordan vi skulle forstå fremdrift, redundans og bildebruk. Studentene tok ulike situasjonsbilder i løpet av praksisperioden (nærbilder av ei lærebok, elevarbeid, ei hånd som rekkes opp etc. - ikke elevansikt) til bruk i fortellingen. Bildebruken ble avklart med praksislærere på praksismøtet i forkant av praksisperioden. Selv om det ikke inngikk i vurdering av arbeidskravet, valgte vi å se alle praksisfortellingene i klassen. På den måten fikk vi se hvor forskjellig praksis kan være, og erfare ulike måter å lage en fortelling på.

Våre erfaringer: er at digitale fortellinger egner seg godt til slike formål. Resultatene ble overraskende bra. Oppgaven åpnet opp for kreative løsninger, noe flere studenter nyttet seg av. Ei gruppe hadde f.eks. tatt i bruk drone, ei gruppe hadde klippet inn lydfiler fra praksislærer i samlingsstund og barn som synger alfabetsangen. Andre hadde kreative måter å ta i bruk pedagogisk litteratur på.

Studentene vurderte denne arbeidsformen svært positivt. Studentene opplevde den som lærerik (4,4) og mente at den egnet seg til arbeidskrav (4,7).

Oppsummering og evaluering

Vi har gjort interessante erfaringer gjennom å prøve ut ulike studentaktive læringsformer. Studentene har i stor grad blitt gitt rom for å samarbeide og utforske sammenhenger mellom teori og praksis gjennom læringsformer som legger til rette for kreativitet og samskaping. Resultatene viser at det har de i stor grad gjort. Særlig når det gjelder oppgavene som hadde status som arbeidskrav, la studentene ned et godt arbeid. Her ble det stor variasjon i produktene, kreative løsninger og relevante koplinger mellom teori og praksis. Studentene har i den generelle emnevurderingen gitt positiv uttrykk for den variasjon av læringsformer de har møtt dette semesteret.

Flere studenter ga tidlig uttrykk for at overgangen fra videregående skole til høgskolen var stor. Her møter de en annen måte å lese faglitteratur på, en annen måte å løse oppgaver på. Det synes å være en viss utfordring å ta inn over seg at fasitsvarene som regel ikke finnes, og at det ikke er et 1:1 forhold mellom teori og praksis, og at det på samme tid ikke er slik at alt er like greit. Dette krever at en kan argumentere og begrunne sine handlingsvalg og reflektere over valgene. Dette er en langsiktig prosess, men ved å gi

oppgaver der studentene kan dra nytte av hverandres erfaringer, gjør at de må sette ord på sine tanker, og individuelle erfaringer kan bli felles kunnskap. Å gi oppgaver der studentene må gjøre handlingsvalg, frembringer behovet for å skape noe sammen i stedet for å lese svaret rett ut fra lærebok eller forelesning. Vi mener vi ser noen tegn til en bevisstgjøring om dette tema hos studenten. Flere av eksamensbesvarelsene inneholdt refleksjoner mellom teori og praksis som strakk seg lenger enn til å se at noe «passet sammen», selv om det langt fra kjennetegner alle besvarelsene. Men forhåpentligvis har vi lagt grunnlaget for en større bevissthet rundt disse spenningsforholdene. Gjennom dette prosjektet har vi skaffet oss nyttige erfaringer med studentaktive læringsformer, og som gir oss muligheter for å justere både omfang og innhold.

Delrapport Stord

På campus Stord ville ein undersøkje måtar å ansvarleggjere og aktivisere studentane på; både i forkant av, og *i* PEL-undervisninga. Målet var tosidig: På den eine sida skulle studentane møte motiverande, utfordrande, praktisk, variert undervisning og seminarprega timar i Pel-faget. Førebuing til undervisning/seminar (lesing av faglitteratur/pensum), framlegg, debattar, faglege diskusjonar og refleksjon skulle få større plass, og førelesingar skulle få ein mindre dominerande plass. På den andre sida skulle studentane få modellert nokre arbeidsmåtar og sjølv få prøva ut nokre verktøy som kunne vere med å byggja opp studenten si evne til refleksjon, samt eit didaktisk og metodisk repertoar.

Seminar som læringsform og loggskrivning som reiskap for refleksjon i samband med modellering og utprøving av studentaktive læringsmåtar og utvikling av studenten sitt repertoar

Me gjennomførte fem seminar i dette prosjektet. Målet med desse var å få studentane aktive i å diskutere fagstoffet og jobbe saman for å konstruere meining og finne svar, ikkje at faglæraren skulle «servere» dei stoffet. Denne tilnærminga er basert på trua på at deltakarane kan få ei djupare forståing av eit fagstoff gjennom dialog og refleksjon (Brekke, 2017).

I lærarutdanninga er det lange tradisjonar for at refleksjon er sentral for læring og danning både i teoretiske oppgåver og i praksisperiodane (Brekke, 2017). Refleksjon er ein læringsstrategi som har som mål å gjere oss meir medvitne, som gir oss moglegeheiter for perspektivskifte, fleire løysingar og sjølvutvikling (Elung, 2017). For Schön må refleksjonen være erfaringsbasert og interaktiv, dvs. at ein tenkjer i og over pedagogiske situasjonar og handlingar saman med andre (Brekke, 2017). I følgje Biesta (Brekke, 2017) kan pedagogisk dømmekraft trenast opp over tid ved å bruke dialog som reiskap for å utvikle evna til metarefleksjon. Arent peikar på Sokratiske metodar for å oppmuntra til tenke høgt og utveksle idear med andre (Brekke, 2017). Sokratiske metodar har ein sentral plass i dette prosjektet, der ein i tillegg til seminarformen valde å nytte loggskrivning som refleksjonsreiskap. Dette blei gjort for å rette merksemda mot refleksjon *i* og **over** handlingar. Refleksjon *i* handling viser til den spontane tenkinga mens handlinga går føre seg, og refleksjon **over** handlinga er tenkinga i etterkant der ein ser på det som har skjedd. I følge Schön (1987, s. 31) er en refleksiv praksis: «en dialog mellom tanke og handling, som jeg bliver dyktigere af» (Brekke, 2017). Verdien av skrivning som reiskap for refleksjon har brei støtte i forskning og kan forståast som ein metode for å fremme ein indre monolog om kva du allereie veit, kva du føler, kva du gjorde - korleis og kvifor (Bjørndal, 2017, s. 66). Skrivning gjer at du kan kommunisere, ta vare på tankar, kunnskapar og erfaringar, strukturere tankane, forstå meir, hugse betre, lære meir og bearbeide stoffet (skrivesenteret.no). Prosjektet hadde følgjande problemstilling: ***Korleis kan loggskrivning vere eit reiskap for refleksjon i samband med modellering og utprøving av studentaktive læringsmåtar og utvikling av studenten sitt repertoar?***

Gjennomføring

Kort om tema og arbeidsmåtar i dei fem seminarane som inngjekk i prosjektet:

Første tema studentane skulle utforske var **Å vere lærar**. Studentane vart oppmoda til å lesa pensum på førehand. I undervisninga intervjuar studentane kvarandre, jobba saman i grupper og presenterte funna for kvarandre i ein Gallerirunde (Fløgstad og Helle, 2007). I refleksjonsloggen skulle studentane svare på: *Kva skjedde? Kva følte eg? Kva lærte eg?*

Inspirert av Sokratiske seminarar skulle omgrepet **danning** utforskast i ein dialogisk samtale i smågrupper (wikipedia, u.å.). Studentane vart oppmoda til å lesa pensum om danning før dei kom. I refleksjonsloggen skulle studentane skrive ned: *Tankar- kjensler- kroppslege reaksjonar*.

Inspirert av Sokratiske sirkularar skulle ein debattare **etikk og etiske dilemma** i ein «triade-samtale» (wikipedia, u.å.). Studentane vart oppmoda til å lesa kapittel 8 i *Det etiske øyet* før dei kom. I refleksjonsloggen skulle studentane svare på: *Kva skjedde? Kva følte eg? Kva lærte eg?*

Praksisførebuing: I dette seminaret nytta me metoden dialog-kafé/World café (Fløgstad og Helle, 2007). Studentane skulle jobbe i lag i praksisgruppene og på dei 4 kafé-borda skulle dei: 1) laga ein visjon for praksisgruppa si, 2) diskutere seg fram til fem køreregler for praksisgruppa, 3) få feedback og rettleiing frå faglærar på ei øving med den didaktiske relasjonsmodellen og 4) diskutere praksisoppgåver/praksiskrav. Studentane vart oppmoda til å lesa praksisplanen på førehand. Me hadde ein munnleg læringssamtale/refleksjon til slutt om korleis, og til kva, dialog-kafe kunne nyttast i praksis.

«Lesepuslespel». Studentane hadde fått i oppgåve å førebu seg/ lesa seg opp på ein av fem «puslespelbitar» med tekstar om ulike teoriar om **motivasjon**. I undervisninga skulle dette «faglege puslespelet» puslast saman til eit større «bilete», og målet var at studentane skulle få ei brei forståing av motivasjonsomgrepet. Refleksjonslogg: studentane fylte ut eit GJORT-LÆRT-LURT-skjema (Bjørndal, 2017, s.73).

Loggskrivning som reiskap for refleksjon

Sjølv om ein logg i hovudsak er eit personleg dokument, leverte studentane anonyme refleksjonsloggar: ein i oppstarten, ein etter kvart av dei fem seminarane som inngjekk i prosjektet og til sist ei sluttevaluering. Idear til dei ulike refleksjonsloggane blei henta frå boka *Det vurderende øyet* (Bjørndal, 2017, s. 68- 73). Målet var å prøva ut ulike måtar å styre og få i gang studenten sine tankar og refleksjonar på. Slik blei loggane også nyttige «tankeskrivehandlingar» (skrivesenteret.no) for å få fram kvantitative og kvalitative data om prosjektet.

Oppsummering og evaluering

I oppstarten av prosjektet skreiv studentane om sine egne, tidlegare erfaringar med logg frå skule og /eller arbeidsliv: Her kom det fram mange ulike erfaringar; alt frå klassebamsen i småskulen og private dagbøker til dokumentasjon av skulefaglege prosessar, pasientlogg og skipslogg. På spørsmål om kva nytte dei tenkte dei kunne ha av loggskrivninga svarte mange at det kan vere nyttig for å sjå eiga utvikling, nyttig for å kunne hugsa og sjå tilbake/hente fram «ting, tankar og idear». Omlag halvparten nemner logg som eit nyttig reiskap for refleksjon.

I dei skriftlege refleksjonsloggane eg hadde lagt opp til etter seminarane; som «Kva skjedde, kva følte eg, kva lærte eg», «Gjort-lært-lurt» osv., er det det dei praktiske tipsa, ideane og arbeidsmåtene som dominerer det studentane skreiv ned. Sluttevalueringa synte at studentane har brukt logg i undervisninga og i praksis til å byggja repertoar, repetere og til å hugse nyttig kunnskap. Her og er det dei praktiske tipsa, ideane og

arbeidsmåtene, samt andre observasjonsoppdrag i praksis som «toppa» innholdet i loggane. Torunn Klemp (2013) skriv i sin forskingsartikkel om refleksjonen si tyding i utdanninga, at refleksjonar og loggskrivning ofte blir på eit kontekstnært nivå der refleksjonsprosessane er lite kritiske og analyserande. Slik synest det å ha vore for desse studentane også: Det dei skreiv om er kor kjekt og «matnyttig» undervisninga har vore; det er få refleksjonar på eit «djupare» og meir kritisk plan. Det var ingen som i sluttevalueringa si nemnte loggen sin som eit reiskap for refleksjon eller loggskrivning som dokumentasjon av eiga utvikling - slik mange hadde sett føre seg nytteverdien av å skriva logg på førehand. Det kan vere at me har lagt for stor vekt på det å samle reperoar og tips og gode idear i dette prosjektet, og ikkje har lagt nok vekt på gode refleksjonsprosessar som «utfordrar tanken» (Brekke, 2017). I følgje Dewey (Klemp, 2013) må det tilførst «noe»; «en tvil», for at refleksjonar skal føre til ny læring.

Det konkrete utbyttet studentane til no har hatt av metodeutprøvingar, dialogar og loggskrivning har kanskje vore ein god start på å innarbeide gode vaner og arbeidsmåtar me no kan vidareutvikle til å bli gode reiskap for refleksjon og djupare forståing. Då må me gå djupare inn på kva refleksjon **er** og **inneber** og stille spørsmål og problemstillingar som kan skape «tvil» og utfordra tanken. «*Det tar tid å iverksette det metakognitive elementet i undervisningen*, seier Elung (2017).» Eg tenkjer som Elung og Biesta (Brekke, 2017) at evna til refleksjon er noko som treng trenast opp over tid. Eg tenkjer også at både seminararbeid, deling, dialog og loggskrivning kan utviklast til å bli/ vere gode reiskapar for å få det til.

Felles oppsummering med refleksjoner og implikasjoner

Bakgrunnen for dette prosjektet var utlyste midler fra ledelsen ved oppstart av ny GLU 2017, for i fellesskap å bidra til utvikling av den nye GLU, og styrke bånd gjennom erfaringsutveksling og -deling mellom faglærere på de tre lærestedene. Sammen har vi diskutert hva vi har lært av hverandre, og kva som har hatt betydning under utprøving av de ulike studentaktive metodene.

Vi mener det har vært interessant i seg selv å få innsikt i hverandres utprøvinger, og dele erfaringer på tvers. Det har ikke vært meningen å komme i mål i løpet av et halvår, verken når det gjelder vårt utviklingsarbeid eller studentenes læring. Men endringsprosesser starter et sted, og det har viktig for oss å diskutere meninger om hva undervisning er/bør være, fordi det å utprøve nye læringsformer også medføre en endret forståelse av egen lærerrolle. Gjennom utprøving av studentaktiv undervisning vider vi tydelig at vi anser samhandling og deling som sentralt i lærings- og utviklingsprosesser..

Et særtrekk ved Pel-faget er det indirekte forholdet mellom pedagogisk teori og praksis. Åpenhet og undring er en del av fagets natur. Betydningen av å søke etter mulige svar, ny innsikt og dypere forståelse er vektlagt. Dette må skje på grunnlag av faglig kunnskap. Pedagogikken har også et fagspråk. Meningen med faget er ikke bare å løse utfordringer her - og - nå, men å forstå skole- og samfunnsutvikling i et fremtidsperspektiv - gjennom språket, refleksjonen, og ved å stille spørsmål. Studentene kan streve i sitt første år med å forstå at det ikke er mulig å finne universelle løsninger og standardsvar. Dette står likevel ikke i motsetning til at opplæringen også må dreie seg om å utvikle et repertoar av ulike metoder og strategier, med faglige begrunnelser, som grunnlag for ulike handlingsvalg i skolens praktiske hverdag. Gjennom utprøving har vi søkt å forene disse to perspektivene.

Hvordan utvikle profesjonskunnskap gjennom studentaktive læringsformer?

De fleste førsteårsstudentene kommer rett fra videregående skole. Mange ønsker lekser, og gir uttrykk for at det er vanskelig å forholde seg til at mye er åpent, og at det er meningen at (mastergrads)studenter selv må finne relevant kunnskap. Det å utvikle selvstendighet tar tid og er en kontinuerlig prosess. Vi mener det er viktig å starte med å skape forventninger om innsats og lesing tidlig. Det første året er en overgangsfase der studentene gradvis vokser ut av elevrollen, og evne til refleksjon kan utvikles gjennom læringsformer som innebærer aktivt engasjement og deltakelse ut fra eget ståsted i møte med faget og utdanningen.

Når vi som undervisere vektlegger åpenhet i eget fag, utfordres vi som faglærere. Vi kan ikke møte studentgruppen med ferdige fasitsvar, og må være villig til å ta imot og bygge videre på det som kommer. Det innebærer å ha tiltro til at kunnskap skapes gjennom læringsprosesser. Dette forutsetter at vi tar utgangspunkt i et felles fagspråk, et språk som vi kan gå ut fra når vi drøfter og reflekterer. Ut fra vår erfaring er det av avgjørende betydning at studentene møter forberedt, kommer tidlig i gang med leseing, og at det kreves et felles fagspråket når man går inn i analyser og refleksjoner sammen. Det kan være en utfordring å legge teoretisk forberedelse til selve aktiviteten, men vi mener at dette kan skape gode forussetninger for mestring.

Implikasjoner.

Vi har i prosjektgruppen hatt jevnlig møter via Skype, og ett direkte møte, som vi mener bidro til å fremme samarbeid og refleksjonen oss i mellom. Vi har erfart hvordan våre ulike tilnærminger til studentaktive læringsformer kan forstås og utøves i praksis. Dette samarbeidet på tvers i HVL har gitt en utvidet erfaringsbakgrunn og en utvidet forståelse både for egen praksis og andres praksis. Delingen av hverandres erfaringer, og deltakelsen i prosjektet, har gitt økt bevissthet og kunnskap om studentaktive læringsformer, og har lagt grunnlag for egen profesjonsutvikling. Deltakelse i dette prosjektet inspirerer derfor til videre samarbeid der aksjonslæringsprinsippet videreføres.

Litteratur:

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 2016–2017). Hentet 29.01.2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning.
Forskrift 7. juni 2016 861 om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Hentet 29.01.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 29.01.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wittek, L. & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (03), 223-235.
[Delrapport Bergen](#)
- Birkeland, L. (2004). Fortællinger som fænger og fanger. *Praksisfortællinger og personaleudvikling i børnehaven*. I S. I. (red.), *pædagogiske praksisfortællinger* (ss. 110-128). Viborg: Systime Academic.
- Bruner, J. (2001). *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse. Dansk utgave ved Hans Fink*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger-på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Åsen, J. (2006). John Dewey. I J. Åsen, *Tanke og handling. Nøkler til pedagogisk filosofi*. (ss. 189-220). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Gudmundsdottir, S. (1997). Introduction to the theme issue of "narrative perspectives on research on teaching and teacher education". Great Britain.
[Delrapport Stord](#)
- Bjørndal, C.R.P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk
- Brekke, M.B. R. (2017). Pedagogisk refleksjon i «det undersøkende rommet». I Sæverot og Werler (red) *Pedagogikkens språk: Kunnskapsformer i pedagogikk-kunnskap*. Gyldendal akademisk
- Elung, T. (2017). *Lær elevene å lære. Om læringsstrategier og aktive hjerner*. Pedlex
- Fløgstad, T.R. og Helle, G. (2007). *Helhetlig skoleutvikling. Læringsstrategier og utviklingsverktøy*. Kommuneforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget
- Klemp, T. (2013). Refleksjon-kva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped årgang 36, 1/2013*
- Skrivesenteret (u.å.). Henta 31.12.17 frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/tenkeskriving-pa-ungdomstrinnet/>