

Evaluering av studiet

***Pedagogisk arbeid
på ungdomssteget og
i vidaregåande skole***

Eirik S. Jenssen

TITTEL Evaluering av studiet Pedagogisk arbeid på ungdomssteget og i videregående skole	NOTATNR. 5/04	DATO 18.06.04
PROSJEKTITTEL Evaluering av studiet Pedagogisk arbeid på ungdomssteget og i videregående skole	TILGJENGE Åpen	TAL SIDER 24 + vedlegg
FORFATTAR Eirik S. Jenssen	PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG Eirik S. Jenssen	
OPPDRAGSGJEVAR Høgskolen i Sogn og Fjordane Avdeling for lærerutdanning	EMNEORD Evaluering, læring	
SAMANDRAG / SUMMARY Dette notatet er en oppsummering av studiet "Pedagogisk arbeid på ungdomssteget og i videregående skole" (PAPU) som ble gjennomført for første gang i studieåret 2003-2004. Målgruppa for studiet var lærere i grunnskole og videregående skole, samt 4. års studenter i allmennlærerutdanninga. I notatet presenteres studiet og en studentevaluering av ulike sider ved studiet. I tillegg drøftes erfaringene med tanke på videreutvikling av studier for denne målgruppa. Evalueringen viser at studiet har gitt faglig utbytte på flere områder og i temaet læring spesielt. Samtidig peker den på områder og tema hvor studiet kan bli bedre. Dette er det viktig å ta hensyn til i utvikling av andre studier.		
PRIS	ISSN 0806-1696	ANSVARLEG SIGNATUR

Forord

I 2003-2004 ble studiet "Pedagogisk arbeid på ungdomssteget og i vidaregåande skole" (PAPU) gjennomført for første gang. Målgruppa for studiet var lærere i grunnskole og vidaregåande skole, samt 4. års studenter i allmennlærerutdanninga. Kurset var desentralisert og gikk over to semester (30 studiepoeng). Fra studieåret 2004-2005 går vi vidare på dette området med et studium kalla "Læringsstrategiar og tilpassa opplæring" (30 studiepoeng).

Hensikten med dette notatet er todelt. For det første å presentere studiet og en studentevaluering av ulike sider ved studiet. For det andre å drøfte hvilke erfaringer vi kan ta med i videreutvikling av studier for denne målgruppa.

Kurset ble drevet av Knut Roald og undertegnede, der Knut Roald hadde det faglige hovedansvaret.

Takk til studentene for aktiv deltakelse og gode innspill underveis i studiet.

....

Sogndal juni 2004

Eirik S. Jenssen

Innhold

Forord

Innhold.....	1
1. STUDIET ”Pedagogisk arbeid på ungdomssteget og i vidaregåande skole (PAPU)” ..	2
Bakgrunn	2
Målsetting	3
Organisering av studiet og tankene bak.....	4
Innhold.....	6
Litteratur	7
2. LÆRING SOM SENTRALT TEMA I STUDIET	9
3. EVALUERING AV STUDIET	14
Faglig utbytte	14
Egen innsats	15
Kurssets innhold.....	15
Litteratur	18
Arbeidsmengde.....	19
Vurderingsform	19
4. VEIEN VIDERE	21
LITTERATUR	23

1. STUDIET "Pedagogisk arbeid på ungdomssteget og i vidaregåande skole (PAPU)"

Bakgrunn

Hva kjennetegner ungdomstrinnet?

1990-tallet preget den norske skolen gjennom flere og ulike skolereformer; bl.a. ny læreplan, skolestart for 6-åringar og reform 94. Under denne skoleopprustningen var lite av oppmerksomheten rettet mot ungdomstrinnet. Noen har sågar fremstilt ungdomstrinnet som det glemte trinn i skolefornyelsen (Hauge 1997; Grepperud 2000). Mens småskoletrinnet utvides med 6-åringene og ble gjenstand for en "ny pedagogikk" med sterkere innslag av lek, ble ikke ungdomstrinnet gjenstand for offentlig og forskningsorientert engasjement i samme grad. Hva kjennetegner så pedagogikken på ungdomstrinnet?

Ungdomstrinnet står overfor store utfordringer når det gjelder innhold og organisering av undervisningen. Undervisningen oppleves som foreldet, kjedelig og meningsstom av svært mange ungdommer (Barneombudet 1999; Grepperud 2000; Fauske og Øia 2003). Rapportene gir uttrykk for at skolen ikke er i stand til å bygge på den enkelte elevs evner og anlegg. Formen er ofte den tradisjonelle basert på "talk and chalk". En undervisningsmåte hvor læreren er den aktive part som formidler sin ferdigsorterte kunnskap vidare. Fagstoffet lærerne er satt til å formidle har heller ikke den store relevans i de unges liv (Barneombudet 1999; Grepperud 2000).

Reaksjonene fra ungdommen gir seg ofte utslag i atferd som ikke er forenelig med læring. Enten i form av aktiv forstyrning av undervisning eller en passiv tilstand som blokkerer for læring. Elevenes svar har Grepperud kategorisert som kjedsomhet, avmakt, i lærerens vold og fysisk og materielt forfall (Grepperud 2000). I en slik situasjon er det lett å forstå at det kan foregå undervisning uten læring.

L97 legger vekt på elevaktive arbeidsformer. Det heter bl.a. at minst 20% av timene på ungdomstrinnet skal benyttes til tema- og prosjektarbeid. Evalueringen av L97 viser at prosjektarbeid har hatt en famlende og delvis misforstått praksis. Lærerne har trukket seg tilbake og overlatt ansvaret og styringen til elevene i utstrakt grad (Haug 2003, s. 5). Hvilket læringsutbytte elevene sitter igjen med er uklart.

Vi får et bilde av en skole i klemme mellom tradisjon og fornyelse, men kanskje først og fremst med en skole som er i utakt med sin samtid (Lillejord 2003, kap 2). Mot denne bakgrunnen har behovet for å endre og utvikle ungdomstrinnet vært betydelig. Det er ingen grunn til å tro at situasjonen i Sogn og Fjordane er betydelig annerledes. Høgskolen i Sogn og Fjordane som utdanner de fleste lærerne i fylket har ikke tidligere vektlagt ungdomstrinnet i lærerutdanningen, verken i grunnutdanningen eller som videreutdanning.

Studiet blir til

”Pedagogisk arbeid på ungdomssteget og i videregående skole” oppsto i et samarbeid mellom Høgskolen i Sogn og Fjordane, kommunene, fylkeskommunene og Utdanningsforbundet i 2003. I den første fagplanen (vedlegg nr. 1) het studiet ”Pedagogisk arbeid på ungdomssteget – videreutdanning i pedagogikk” og besto av fire hovedområder: Ungdomsalderen, didaktisk arbeid på ungdomstrinnet, skolevurdering og pedagogisk utviklingsarbeid. Kurset var organisert i to moduler av 5 vekttall, hvor hver modul hadde egne krav til praksis og vurdering.

Fra mai 2003 går planleggingen av PAPU inn i en ny fase. Det skjer endringer både ansvarsmessig og innholdsmessig. Undertegnede kommer med i planleggingen av studiet sammen med Knut Roald. Tidspunktet er veldig spennende sett med skoleøyne. Mange pedagogiske prosjekt og politiske utspill griper inn og berører skolen på en så inngående måte at vi mente dette burde innlemmes i studiet. Eksempler på dette er: differensieringsprosjektet, pilotprosjektet, evaluering av R97, kvalitetsutvalgets innstilling, demonstrasjonsskoler. Dette er eksempler på at spennende forsøk og prosjekt er satt i gang med tanke på å endre og utvikle eksisterende pedagogisk praksis på ungdomstrinnet så vel som i videregående skole. Å arrangere et videreutdanningstilbud i pedagogikk på ungdomstrinnet uten å inkludere disse nye tankene, var fjernt for oss.

I planleggingsfasen kom det frem vesentlige moment som gjorde at vi måtte justere deler av den første planen. Fylkeskommunen og arbeidstakerorganisasjonene la frem et tungt ønske om at studiet også måtte omfatte deltakere og problemstillinger fra videregående skole. Dette resulterte i at dekan vedtok å endre tittelen på studiet til ”Pedagogisk arbeid på ungdomssteget og i videregående skole”. Siden studiet skulle arrangeres som 30 studiepoeng over ett år, mente vi det var nødvendig å endre både praksisperiodene og vurderingsordningen. Fem ukers praksis ble endret til 10 dagers praksis nært knytt til et pedagogisk utviklingsarbeid. Den opprinnelige vurderingsformen med både skriftlig og muntlig eksamen ble erstattet av hjemmeeksamen over fire dager. Dekan støttet dette gjennom eget vedtak.

Jeg vil nå beskrive kursets målsetting, innhold, oppbygging og organisering, og gi uttrykk for de tanker og ideer som lå til grunn for PAPU.

Målsetting

Som det går frem av studieplan hadde kurset dette som mål: ”Med utgangspunkt i grunnutdanninga skal studentane gjennom vidareutdanninga auke den didaktiske kompetansen sin i forhold til arbeidet på ungdomssteget. Studentane skal også auke kompetansen til endrings- og utviklingsarbeid i forhold til ungdomssteget sin eigenart.”

Et viktig mål for oss var at studentene skulle bli kjent med og reflektere over ulike perspektiver på læring og ungdom. Ved å møte konkrete praksiseksempler og nyere forskning ville vi skape motivasjon og evne til å endre og utvikle praksis ved egen arbeidsplass. I den grad dette skjedde kunne vi si at studiet ga faglig utbytte.

Organisering av studiet og tankene bak

Studiet har vært organisert rundt følgende hovedaktiviteter:

- Pedagogisk utviklingsarbeid.
- Regionssamlinger
- Individuelt arbeid
- Nettbasert aktivitet
- Praksis

Denne figuren kan illustrere hvordan studiet er bygget opp:

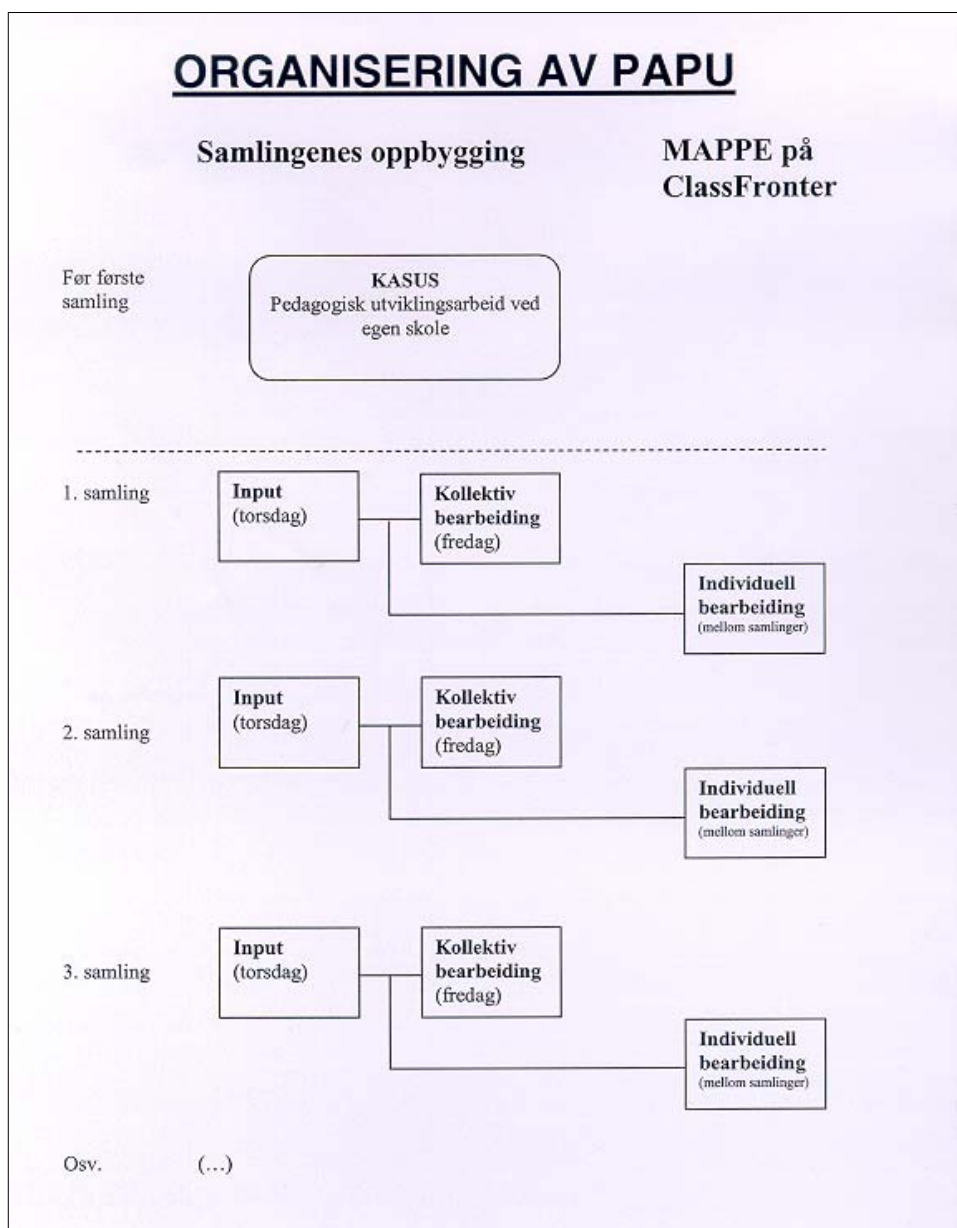


Fig. 1: Organisering av PAPU

De fleste studentene arbeidet som lærere. Vi ba dem om å skrive ned *et pedagogisk utviklingsarbeid* de var interessert i å utvikle eller videreutvikle på sin arbeidsplass. Dette ble gjort før første samling og var tenkt som et konkret utgangspunkt for videre bearbeiding gjennom hele studiet.

Regionsamlingene ble arrangert i Concord-bygget i Førde. Samlingene ble vanligvis fordelt over to dager med kvalitativt ulik oppbygging. Første dagen (torsdagssamlingene) la vi vekt på å gi nye inntrykk, gjennom for eksempel forelesninger, ekskursjoner eller besøk av demonstrasjonsskoler. Andre dag (fredagssamlingene) la vi vekt på en aktiv bearbeiding av inntrykkene fra første dag. Disse øktene ble gjennomført i smågrupper og av og til etterfulgt av plenumsdrøftinger. Et mål for oss var at gruppearbeidene skulle kobles med litteratur på leseplanen til den aktuelle samlinga, og berikes med erfaringer fra egen praksis. Det var i alt 8 slike samlinger i løpet av studiet.

Mellom hver regionssamling arbeidet studentene med *individuelle oppgaver*. Hensikten var å bearbeide inntrykkene fra samlingen med eget pedagogisk utviklingsarbeid. Å bygge slike forbindelser mellom teori og praksis, det generelle og det konkrete, ble et sentralt omdreiningspunkt. De individuelle oppgavene ble lagt inn i en elektronisk mappe på ClassFronter. Mappa fikk form som arbeidsmappe og oppgavene status som arbeidskrav. Det ble tidlig informert om at mappa ville få en sentral posisjon ved eksamen.

Praksis er for de fleste gjennomført i tilknytning til det pedagogiske utviklingsarbeidet ved egen arbeidsplass. Vi tenkte oss praksis som et tredelt arbeidskrav: planlegging, gjennomføring og rapportering. Før gjennomføringen måtte hver enkelt skrive en plan for praksis som skulle godkjennes av faglærer. Den så slik ut:

PLAN FOR PRAKSIS - PAPU		
NAVN:	Praksissted:	Trinn:
TEMA:		
Praksis vil jeg organisere slik:		
En kort beskrivelse av hvordan praksis skal gjennomføres:		
Teori jeg vil vektlegge i min praksis:		
Litteratur der jeg kan hente praktiske og teoretiske ideer:		

Gjennomføringen av praksis ble knyttet til utviklingsarbeid ved egen skole for de fleste. Den hadde et omfang på minimum 10 dager og ble gjennomført i perioden 15. november 2003 til 2. april 2004. Praksis kunne være sammenhengende eller spredt over perioden. Studentene rapporterte gjennom en praksisrapport. Vi krevde en rapport bygget opp etter følgende mal:

- A. Innledning som skisserer målet for og planen med praksis. Problemstilling presenteres (1-2 sider).
- B. Teoretisk forankring (3-4 sider).
- C. Beskrivelse av praksis (3-4 sider).
- D. Drøfting der en ser beskrivelsen og teorien i forhold til hverandre (2-4 sider)
- E. Avrunding hvor en samler trådene (1 side)
- F. Vedlegg: Plan for praksis og andre relevante vedlegg.

Under skriveprosessen var faglig oppfølging og veiledning fra faglærere en viktig del.

Innhold

Innholdet i studiet ble gruppert i 4 hovedområder: Didaktisk arbeid på ungdomssteget, ungdomsalderen, vurdering og pedagogisk utviklingsarbeid. I ett av de første brevene vi sendte til studentene operasjonaliserte vi disse temaområdene ytterligere:

Didaktisk arbeid på ungdomssteget

- Organisering og arbeidsmåtar
- Fellesskap og differensiering
- Fagleg og tverrfagleg arbeid
- IKT som didaktisk verktøy
- Klasseleiing
- Medråderett og medansvar
- Samarbeid lærar/elev/foreldre

Ungdomsalderen

- Ungdomsalderen
- Ungdomskulturar
- Mestring og sosial kompetanse
- Kjønsidentitet
- Læring og utvikling
- Kreativitet

Vurdering

- Elevvurdering
- Skulevurdering
- Interne og eksterne aktørar i vurdering
- Strategiar og verktøy i vurdering

Pedagogisk utviklingsarbeid

- Ulike utviklingsstrategiar
- Planlegging, gjennomføring og dokumentasjon
- Kollegasamarbeid og kollegarettleing
- Organisasjonslæring

Hovedtemaene glir naturlig over i hverandre og få, om noen, samlinger hadde utelukkende bare ett av temaene. Læringsbegrepet fikk en betydelig plass og posisjon i studiet, enten i kraft av seg selv eller i relasjon til andre tema. Dette gjenspeilte seg i temaene studentene valgte som sitt utviklingsarbeid. Samlingene hadde disse tema:

FREMDRIFTSPLAN PAPU	
Dato	TEMA
4/9-03	Saltvern skole v/Kurt Danielsen
5/9-03	L-97 evaluering ved Peder Haug. I Sogndal.
2/10-03	Luster vg. skule ved Edith Asperanden
3/10-03	Arbeid med tema i grupper og plenum
30/10-03	Differensieringsprosjektet ved Erling Lars Dale
31/10-03	Ekskursjon til Eid ungdomsskole
20/11-03	Relasjonen L-E og L-L som grunnlag for videreutvikling av skolen v/Sølvi Lillejord
21/11-03	Klasseleiing ved Postholm og Petterson, sammen med Førde ung.skole
15/1-04	Læringsteori/læringsstrategier ved Odd Valdermo
16/1-04	Arbeid med tema i grupper og plenum
12/2-04	Ungdomskunnskap/ungdomskultur ved Willy Aagre
13/2-04	
11/3-04	Ekskursjon til Flora videregående skole (IKT)
12/3-04	Arbeid med tema i grupper og plenum. Evaluering
29/4-04	Kvalitetsutvalget med mer ved Knut Roald
30/4-04	Arbeid med tema i grupper og plenum.

Ungdomsalderen var hovedtema på ei av samlingene og i flere av de individuelle oppgavene. *Vurdering* var tema på samlinga 5. september, hvor Peder Haug presenterte sluttevalueringa av L-97, og i ei forelesing om skolebasert vurdering. *Det pedagogiske utviklingsarbeidet* ble i hovedsak knyttet til egen arbeidsplass og dokumentert gjennom praksisrapporten.

Vår målsetting var å øke den didaktiske kompetansen ved å fokusere på spenningsforholdet mellom læring og ungdom. Holdt sammen med ønsket om å inkludere aktuelle nasjonale utviklingsprosjekt ville vi stimulere behovet for faglig fornying og motivere til endring av egen praksis. Dette var sentreringspunkt når de ulike delemnene ble presentert og bearbeidet.

Litteratur

Vi hadde som mål å arrangere et kurs som var up to date og som innlemmet de mange spennende pedagogiske prosjekt og utdanningspolitiske initiativ som lå i tiden. Dette

gjorde at litteraturlista var under utvikling gjennom året. Vi ønsket en litteratur som samlet sett var:

- Aktuell
- Diskuterende
- Blanding av teori og empiri
- Både analytisk og beskrivende

De fire hovedområdene i studiet ble også utgangspunkt for litteraturlista (se vedlegg nr. 2). Pensum var satt sammen av artikler, bøker, prosjektrapporter, underveisrapporter med mer. Vi trykket til sammen fire kompendier hvor nytt stoff erstattet eldre stoff etter hvert som prosjekt skred frem. Parallelt med kurset gikk bl.a. differensieringsprosjektet, pilotprosjektet og kvalitetsreformen. Disse prosjektene ble en viktig del av studiet og underveis ble det behov for å lese delrapporter. Delrapportene ble erstattet med sluttrapportene når disse forelå.

2. LÆRING SOM SENTRALT TEMA I STUDIET

Studiet "Pedagogisk arbeid på ungdomssteget og i vidaregåande skole" bygger bl.a. på at endringer i samfunnsliv fortløpende utfordrer innholdet i skolen. Nye lover og læreplaner utarbeides for å følge endringene. L97 og St.meld. nr. 30 legger vekt på elevaktive læringsformer med større grad av elevmedvirkning og tilpasset opplæring. Det forventes at undervisningen skal nå alle og være en meningsfull tid for hver enkelt elev, med læring og utvikling i sentrum. Skolen bærer på en lang tradisjon om hvordan kunnskap formidles og læring skjer, og undersøkelser viser at veien fra intensjonene i planer og regelverk til praksis noen steder kan være lang (Grepperud 2000, Solstad 2004). Lillejord (2003) hevder at skolen tradisjonelt har vært mer opptatt av undervisning enn av læring (s. 84). Hun mener at utfordringene skolen står overfor er klar: Skolen trenger flere perspektiver på kunnskap og læring. (Ibid. s. 79). Dette kapittelet vil rette søkelyset mot ulike oppfatninger av forholdet mellom kunnskap og læring på den ene siden, og kravet om tilpasset opplæring på den andre.

Lillejord (2003, kap. 3) opererer med tre ulike oppfatninger av kunnskap: *Empirisme*, *rasjonalisme* og *konstruktivisme*. Kunnskapssynene sier indirekte også noe om synet på læring.

Den *empiristiske* oppfatningen av kunnskap har røtter tilbake til 1600-tallet og knyttes bl.a. til den engelske filosofen John Lock. Som en motpol til de religiøse dogmer og tradisjoner stolte man mer og mer på sansene som kilde til kunnskap. Eksperimenter og empiriske observasjoner av virkeligheten ga ny forståelse. Kunnskapen eksisterer ute i verden, i omgivelsene og uavhengig av den lærende. Denne kunnskapen kan bli oss til del gjennom sanseinntrykk. I følge denne kunnskapsforståelsen er mennesket fra naturen av en tom tavle, tabula rasa og må tilføres kunnskap. I skolesammenheng vil dette kunnskapssynet opplagt kunne frembringe lærerstyrte læringsprosesser. I og med at kunnskapen er gitt og finnes der ute og skal gjøres til elevenes via sanseinntrykkene blir behovet for en kompetent person, en som "har" kunnskapen viktig. Ut fra et slikt elitært kunnskapssyn er det lett å se at behavioristisk læringsteori, hvor læreren har kontroll over stimuliene og teoretisk sett kan bringe frem hvilken som helst respons, kan få stor plass. Dette er imidlertid ikke den eneste måten et empiristisk kunnskapssyn kan komme til uttrykk på i skolen, men mer et utslag av det tradisjonelle undervisningsparadigme hvor hovedmønsteret er at læreren formidler det som andre har erfart og observert (Lillejord, 2003, s. 92). Det empiristiske kunnskapssynet kunne like gjerne avstedkomme læring som en aktiv prosess hvor elevene gjør erfaringer og utvikler kunnskap gjennom sansene, og at lærerens oppgave blir å tilrettelegge for slike opplevelser (Ibid. s. 91).

Rasjonalisme fremmer i likhet med empirismen en forståelse av kunnskap som noe gitt. Men i følge rasjonalismen finnes ikke denne kunnskapen "der ute" i verden, men inne i oss i form av medfødte ideer. Rasjonalismen skiller seg således fra empirismen ved at mennesket ikke oppfattes som tabula rasa, men at all kunnskap er medfødt og ligger i en slags dvale, en Platonsk idéverden inni hver og en. I skolesammenheng blir det lærerens oppgave å forløse denne kunnskapen, vekke den fra dvalen og la den bli bevisst. Vekstpedagogikk hvor metaforene gartner og frø brukes om læreren og eleven, er også benyttet får å gi et bilde av denne kunnskapsforståelsen. Lærerens oppgave er å få frøet til å spire, kunnskapen til å vokse. I noen grad kan også dialogpedagogikk og mester-svenn-pedagogikk sies å basere seg på et rasjonalistisk kunnskapssyn (ibid. s. 92). Både i et empiristisk og et rasjonalistisk kunnskapssyn er læreren viktig, fordi han enten har en

spesiell kunnskap eller kan forløse den. Undervisningen dreier seg i hovedsak om hvordan læreren skal overføre kunnskapen til den uvitende eleven. Dette kunnskapssynet finner vi også flere plasser i L97. For eksempel: ”En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles (...)” (s. 31).

Både i et empiristisk og et rasjonalistisk kunnskapssyn eksisterer kunnskapen uavhengig av den lærende. Det er ikke tilfelle i den tredje kunnskapssynet; *konstruktivismen*.

Konstruktivismen er grunnleggende forskjellige fra de to andre kunnskapssynene fordi kunnskap ikke oppfattes som noe som er gitt, men noe som blir til gjennom menneskelig aktivitet. Den pedagogiske konsekvensen av et konstruktivistisk syn på kunnskap blir å legge forholdene til rette slik at elevene kan konstruere sin kunnskap. Dette må ta utgangspunkt i det elevene allerede kan. Tilpasset opplæring blir et nøkkelbegrep.

I faglitteraturen blir konstruktivisme som *læringssyn* ofte delt inn i to kategorier: *kognitiv konstruktivisme* og *sosial konstruktivisme* (Se for eksempel Imsen 1998, Phillips og Soltis 2000, Richardson 1997, Vadeboncoeur 1997, Tetzchner 2001, Burr 2003).

Konstruktivisme har for noen vært et vanskelig begrep å forholde seg til (Valdermo og Eilertsen 2002, Valdermo 2004). En av årsakene kan være den upresise og vilkårlige begrepsbruken. I faglitteraturen finnes det, i følge Quale (2003), opptil 20 konstruktivismer hvor samme teori kan ha ulike benevnelser (s. 86). Begrepet rommer mye og er blitt for upresist – det er et stykke vei fra Vygotsky til von Glaserfelds forståelse av kunnskap og læring (Rasmussen 1993, Quale 2003). Konstruktivisme slik den oftest fremstilles i faglitteratur og fagspråk har to fundamentale kjennetegn:

1. Læring er en aktiv prosess.

Hva menes med aktiv prosess? Det kan neppe være krav om fysisk aktivitet. Det kunne jo gi utslag i absurde aktivitetsbetrebelser uten særlig læringsutbytte. Nærmest slik Haug (2003) oppsummer lærerens og skolens evne til å håndtere prosjektarbeid i evalueringen av reform 97. Å fravriste seg ansvar under parolen av ansvar for egen læring og overlate arenaen til elevene har ikke avstedkommet særlig gevinst. Aktiviteten må altså være av en annen art, kanskje som ”å åpne sinnet” for læring og ikke blokkere for læring, hvis det er mulig. Sånn sett kan de tradisjonelle undervisningsmetoder og den tilsynelatende passive eleven, som lytter og tar lærdom, være en aktiv lærende? Noen har auditive læringsstiler. Det blir vanskelig å avgrense hva denne aktiviteten skal være. Konstruktivisme fremstår i dette lyset ikke som et særlig meningsmettet begrep.

2. Hver enkelt skal konstruere sin kunnskap.

Ut fra Piagets teorier eller konstruksjoner om skjema og adaptasjon synes dette som en fornuftig tanke. Merkelig og meningsløst blir det i de ekstreme fortolkninger hvor det fremstilles som om hver enkelt elev skal konstruere sin egen og unike kunnskap, og at denne konstruksjonen er uforenelig med formidling eller å lære av andre. En slik form for konstruktivisme kan det synes som om kvalitetsutvalget legger til grunn i sitt arbeid (NOU 2003:16 s. 15). Valdermo (2004) mener det er mer berettiget når det omhandler hvordan elevene skaper mening i det de lærer, ved for eksempel å knytte ny informasjon til eksisterende kunnskap (jf. Piagets teori om skjema og adaptasjon). I de fleste tilfeller vil det være snakk om rekonstruksjon og reproduksjon snarere enn konstruksjon (Valdermo 2004; Quale 2003).

Det kan synes som om konstruktivisme som begrep er tonet ned i nyere faglitteratur, og erstattet med begreper som kognitive læringsteorier på den ene siden og sosiokulturelle læringsteorier på den andre siden (Bl.a. Dysthe 2001; Säljö 2001).

De kognitive læringsteorier:

Kognitivistene har tyngdepunktet i psykologi og kommer til uttrykk i ulike tradisjoner som konneksjonisme, atferdsanalyse, modell-læring, utviklingspsykologi, personlighetspsykologi, sosialpsykologisk vinkling og differensialpsykologi for å nevne et utvalg (Helstrup 1996). Selv om ingen av disse forskningsområdene har læring som sitt hovedtema (Ibid. s. 36), har utviklingspsykologien med Piagets skjemateori vært et viktig bidrag til forståelsen av læring. Når de kognitive skjemaene kommer ut av balanse vil assimilasjonsprosesser og akkomodasjonsprosesser drive læringen videre til nye skjemaer, slik at balanse gjenoppstår. Drivkraften/motivasjonen er indrestyrt og utvikles i interaksjon med lærestoffet (Piaget 2000). Selv om flere av kognitivismens talsmenn uttaler seg positivt om den sosiale konteksten ligger hovedvekten på individet, det er bare den enkelte som kan lære.

De sosiokulturelle læringsteorier

Er læring bare av kognitiv og individuell art eller finnes det andre innfallsvinkler til læring? Noen tar til orde for et utvidet syn på læring hvor den sosiale konteksten innlemmes mer enn bare som en ramme om læring. Uten å gi slipp på den innsikt som de kognitive læringsteorier har frembrakt har flere forsøkt å bygge broer og skape et dialektisk forhold mellom disse to forståelsene av læring (Rommetveit 1996; Bruner 1999; Illeris 2000).

Etter sosiokulturelt perspektiv skjer ikke læring ved overføring av kunnskap, slik behaviorismen mente og slik det empiristiske og rasjonalistiske kunnskapssynet tradisjonelt er blitt praktisert. Heller ikke skjer det ved en individuell konstruksjonsprosess, men gjennom å delta i en sosial gruppesammenheng. De sosiokulturelle læringsteorier er opptatt av læringskonteksten og den rolle kommunikasjon spiller i læringsprosessen. Vygotsky, Bakhtin, Mead og Dewey er sentrale bidragsyttere i denne sammenheng.

Det situerte læringsbegrepet sorterer under de sosiokulturelle læringsteorier. Det innebærer at det er en nær sammenheng mellom kunnskaper og den praksis og situasjon som den forholder seg til. ”Ut fra dette perspektivet kan vi ikke skille mellom kunnskapen og anvendelsen av den.” sier Havnes (1996 s. 139). Han trekker med henvisning til Lave og Wenger frem tre aspekter ved læring som situert praksis (ibid. s. 164):

- Kunnskap og læring er grunnleggende relasjonell
- Mening etableres gjennom sosiale forhandlinger
- Læreprosessen er knyttet til folks engasjement i aktiviteter, og de dilemmaene som er forbundet med deltakelsen i disse aktivitetene.

Det er ikke slik at tilhengere av sosiokulturelle teorier benekter at det foregår læreprosesser internt i det enkelte individ. Men de finner det uinteressant, fordi karakteren av og innholdet i disse prosesser til enhver tid bestemmes av relasjonene i det sosiale felt (Illeris

2000, s. 98). Det sosiokulturelle perspektiv på læring utfordrer skolen når det gjelder form og innhold.

I de siste årene har det skjedd en oppblomstring og utvikling av andre sider ved læringsbegrepet. Ismetenkingen er skjøvet i bakgrunnen og fokus på enkeltindividet er kommet klarere frem. Det sees tydelig i faglitteratur om læringsstiler (Dunn 2003; Jensen 2003), læringsstrategier (Hopfenbeck 2003; Bråten og Olaussen 1999), multiple intelligenser (Gardner 1997; Armstrong 2003) og tenkestiler (Feden og Vogel 2003; Jensen 2003). I diskusjon om læring er særlig læringsstiler og læringsstrategier trukket frem. I faglitteraturen fremstilles læringsstiler i stor grad som genetisk gitt mens læringsstrategier mer er å forstå som et redskap det går an å utvikle. Hovedideen i begge er en positiv tro på menneskets mulighet for å lære bare miljøet tilpasses best mulig. Det skilles vanligvis mellom fire ulike læringsstiler: auditiv, visuell, taktil og kinestetisk. De fleste mennesker har en læringsstil som dominerer. Skolens evne å legge til rette for de ulike læringsstiler er av stor betydning for hvordan skolelivet blir for den enkelte elev. I tradisjonell undervisning har for eksempel de kinestetiske blitt betegnet som urolige og ukonsentrerte. Innsikt i de enkeltes læringsstil stiller krav til læreren om å endre undervisningsstil (Boström 2001; Valdermo og Eilertsen 2002; Feden og Vogel 2003; Jensen 2003).

For å hente ut potensialet som ligger i hvert enkelt elev er det en nødvendighet at eleven arbeider på en måte som er mest gunstig for han. Elevens valg av læringsstrategier vil trolig virke inn på læringsutbyttet. En undersøkelse i regi av PISA (Lie m.fl. 2001) viste at norske elever bare i begrenset omfang har et bevisst forhold til læringsstrategier. Større bevissthet omkring egen måte å lære på vil gi et større læringsutbytte. Departementet legger stor vekt på at elevene skal utvikle egne læringsstrategier og har det som eget punkt i skoleplakaten (St.meld. nr. 30 s. 36).

Den sterke vektleggingen av tilpasset opplæring gjennomsyrrer kvalitetsutvalgets innstillinger og St.meld. nr. 30. Alle får ikke realisert sine evner og anlegg i den tradisjonelle undervisningen. Samlet sett gir nyere bidrag fra læringsteorien og fra departementet en rekke didaktiske utfordringer til skolen. Noen av de viktigste er:

- Økt elevmedvirkning. I tidligere undersøkelser (Grepperud 2000; Barneombudet 1999) assosierte elevene skoletiden med kjedsomhet, følelse av avmakt og å være i lærerens vold. Elevene opplevde liten reell innflytelse både på undervisning, egen læring og elevdemokrati. De voksne sitter med alle kortene. Skal elevene få større ansvar for egen læring, eventuelt delt og differensiert ansvar for egen læring (Valdermo og Eilertsen 2002), er det nødvendig med et utvidet læringsbegrep (Bjørngen 1992).
- tilpasset opplæring. For at hver enkelt elev skal kunne yte sitt beste, er det nødvendig at de får en opplæring tilpasset deres forutsetninger. Differensieringsprosjektet presenterer sju grunnleggende kategorier for et differensiert opplæringsforløp innenfor skolen som en lærende organisasjon (Dale og Wærness 2003). De siste år har fokusering på læringsstiler, læringsstrategier, tankestiler, multiple intelligenser åpnet for ny innsikt om læring. For mange skoler er dette oppløyd mark som kan gi klare forbedringer.
- elevaktive arbeidsformer hvor elevene er aktiv deltakende og hvor fokuset er satt på læring fremfor undervisning (Lillejord 2003). En slik arbeidform kan være aktiv bruk av IKT.

- IKT baserte læringsformer. Bruk av digitale verktøy har for første gang i St.meld. nr. 30 fått status som basisferdighet. Det betyr at digitale verktøy er noe alle lærere på en eller annen måte blir nødt til å forholde seg til. Et viktig spørsmål å stille blir hvordan skolen kan utvikle og videreutvikle elevens kompetanse. Denne arbeidsmåten og dette læremiddelet kan åpne for en interaktiv læring, som bryter med den tradisjonelle formidling av lærestoff, og frembringe en situasjon hvor lærer og elev ”vender seg mot og ”møtes” i en felles bestrebelse på å undersøke lærestoffet.” (Lillejord 2003, s. 104).

- ivareta læringsfellesskapet. De siste års fokusering på læringsstiler, tilpasset opplæring, tankestil, multiple intelligenser innebærer en sterk vektlegging av det individuelle perspektivet på læring. Det kan være et faremoment om denne fokuseringen går på bekostning av et inkluderende læringsmiljø. Det ville i så fall være en svært uheldig situasjon for de unge. Betydningen av jevnaldrende for etablering og opprettholdelse av vennskap og sosiale relasjoner, er velkjent i ungdomsforskningen (Nordahl 2000; Fauske og Øia 2003). ”Individualiseringen” kan også være betenkelig i et samfunnsperspektiv. ”Hva det enkelte individ utvikler seg til som menneske, er ikke bare en sak av privat karakter (Telhaug 2003, s. 12).

I arbeidet med disse utfordringene har noen skoler en lang vei å gå. Mange må endre måten å tenke undervisning og læring på. De må bli mer opptatt av læring og ikke undervisning.

Det er et uttalt mål at alle skal få frem sine evner og talenter. Mangfoldet i skolen; ulike elever, lærere, fag og skoleslag, gjør at veien frem ikke kan være lik for alle. Lillejord (2003) har tatt til orde for at skolen trenger flere perspektiver på kunnskap og læring. Valdermo og Eilertsen (2002) støtter dette, og legger til at det er lite fruktbart å tenke endimensjonalt eller i ismer om komplekse situasjoner. De enkelte læringssyn er enkeltvis utilstrekkelig til å beskrive mangfoldet i skolen og de tar til orde for å tenke komplementært om læring. Denne konklusjonen kommer etter flere års klasseromsforskning. Det komplementære synet på læring, med klare referanser til Theodor Litts polare prinsipp (Myhre 1996), er et både-og-syn, avspeilet som veksling mellom: helhet og detaljer, fakta og anvendelser, eget språk og fagspråk, skriftlig og muntlig språk, individuelt arbeid og samarbeid, frihet og styring, delt og differensiert ansvar for egen læring, lek og arbeid, humor og alvor, morsomt og kjedelig, orden og kaos, utveksling og bearbeidelse, felles og differensiert fagstoff, konstruksjon og rekonstruksjon, homogene og heterogene grupper.

Skolen må være seg bevisst sammenhengen mellom kunnskap og læring og skolens praksis.

3. EVALUERING AV STUDIET

Det ble tatt opp 25 studenter til PAPU-studiet. Ved åpningen av studiet møtte 19 studenter. To studenter sluttet i løpet av studiet. 17 studenter gjennomførte studiet.

Studieevalueringen ble gjennomført mot slutten av studieåret (april 2004), og er basert på informasjon hentet inn gjennom individuelle spørreskjema og intervju. Spørreskjemaet ble utformet som påstander studentene skulle ta stilling til ved å markere på en skala fra 1 til 10. Det ble også gitt mulighet for å komme med kommentarer til hvert spørsmål. Flere benyttet seg av denne muligheten.

Den videre presentasjonen er basert på informasjon fra spørreskjemaene og kommentarene, og i noen tilfeller supplert med informasjon fra intervjuene. Vi fikk inn 14 spørreskjema og intervjuet 4 studenter.

Faglig utbytte

Studentene fikk tre spørsmål som gikk direkte på det faglige utbyttet:

Studiet har gitt faglig utbytte.											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent								14	71	14	

Torsdagssamlingene med gjesteforeleser har gitt faglig utbytte.											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent							7	21	57	14	

Fredagssamlingene med bearbeiding har gitt faglig utbytte.											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent						21	29	7	21	21	

Vi fant det saksvarende å stille spørsmål om torsdagssamlingene og fredagssamlingene spesielt, siden disse var kvalitativt forskjellige (jf. fig. 1). Samlet sett gir studentene uttrykk

for å ha hatt stort faglig utbytte av studiet. Det de spesielt trekker frem er økt bevissthet på egen handling og at ”det har satt tankar og refleksjonar i sving” som en skriver. En annen skriver: ”Sett i gang mange tankar, føler eg har lært mykje i tyding endre åtferd. Blitt meir bevisst på eige elevsyn/læringssyn.”

Torsdagssamlingene har gitt et bedre faglig utbytte enn fredagssamlingene. Selv om disse forskjellene er marginale er det interessant å se tilleggskommentarene. Om torsdagssamlingen sier en ”Variasjon i tema og typer, bra! Brennaktuelle tema.” og ”Det har vore svært interessant. Flott å få tilgang til nye forfattarar/ny forskning.” Dette inntrykket forsterkes i intervjuene, hvor ekskursjoner og besøk fra skoler blir fremholdt som bra.

Når det gjelder fredagssamlingene etterspør de fleste større rom for å diskutere og reflektere over fagstoff. Det er varierende i hvor stor grad de mener det er gitt rom for dette. Noen er godt fornøyd mens andre savner mer bearbeiding av fagstoffet i fellesskap. Ett intervju fremhever dette som en nyttig arbeidsform. ”Å ta opp konkrete problem på skolen og knytte det opp mot teori har vært lærerikt.” Samme person nevner også behovet for å diskutere teorier med andre siden mye av kurset er individuelt: ”Det var svært lærerikt å diskutere Lillejord, kapittel tre (om læringssyn og kunnskapssyn – min anm.) med andre. At du ikke bare sitter der med deg selv, liksom.” En annen student deler ikke dette synet. Vedkommende sier ”Jeg er ikke lei meg for at noen fredagssamlinger ble borte.” Vedkommende mente at ”Oppleggene ble for ambisiøse og tida for knapp.” Som forslag til forbedring nevnes at øktene med gruppeaktivitet burde vært bedre forberedt og at stoffet i større grad burde blitt bearbeidet i plenum i etterkant. Dette er nyttige innspill som en kan ta hensyn til i andre studier.

Egen innsats

Det faglige utbyttet en sitter igjen med har ofte en nær sammenheng med den innsats en legger til grunn. Det var derfor naturlig å be studentene uttale seg om egen arbeidsinnsats.

Min arbeidsinnsats i kurset har vært god?											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent			7	7	21	14	14	36			

Svarene samler seg rundt midten av skalaen. Inntrykket er at studentene stiller høye krav til seg selv. Tilleggskommentarene forteller at noen ikke er helt à jour med pensumlitteraturen, har svart litt ”tynt” på noen oppgaver, kommet litt seint i gang. Det kan også være forhold utenfor studiet som gjør at ikke alle har maktet å legge til grunn ønsket arbeidsinnsats. To av studentene ble for eksempel foreldre i løpet av studiet.

Kursets innhold

Studiet er bygget opp av fire hovedelement. I hvilken grad disse har vært nyttige går frem av neste spørsmål:

Fagområdene som inngår i kurset – læring, ungdom, vurdering, pedagogisk utviklingsarbeid – har vært nyttige for eget arbeid.

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent						7		7	21	64	

Vi følte behov for å undersøke nærmere hvordan de ulike fagområdene i studiet er blitt mottatt. Vi spurte spesielt om pedagogisk utviklingsarbeid, læring og ungdom. Studentene arbeidet, så langt det var mulig, med det pedagogiske utviklingsarbeidet gjennom hele studiet, og skrev bl.a. en praksisrapport fra dette arbeidet. Vi mente dette kunne være en god måte å lære på. Hvor vellykket dette var ville vi ha svar på gjennom dette spørsmålet:

Det har vært faglig nyttig å arbeide med eget utviklingsarbeid som en del av studiet.

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent						7	14	21	21	36	

Å endre eller videreutvikle egen praksis har vært drivkraften for flere. En skriver ”Det var dette som motiverte meg til å starte på kurset.” Andre sier: ”Har satt i gang en prosess.”, ”Holdt ”presset” meir oppe.” I intervjuene kommer det frem at PAPU-studiet har vært en igangsetter som har fremskyndet utviklingsarbeidet ved egen skole. Men som en sier ”Ett eller annet ville jeg gjort uansett.”

Studentene har arbeidet med utviklingsarbeid ved egen skole ut fra disse problemstillingene:

- Er elevsamtalen med på å bevisstgjere elevane sin eigen faglege og sosiale utvikling?
- Kva type differensiering tilbyr Viksdalen skule? Korleis kan vi bli bedre på dette området og unngå fallgruver? Og kva byggjer Viksdalen skule si differensiering på?
- Kan bruk av læringsbok i kjemi gje eit godt grunnlag for læring i faget og vil arbeidet med boka gje auka læringsmedvit for elevane.
- Fører bruk av arbeidsplanar/auka planarbeid og ei konkretisering av arbeidsmåla til auka læringsmedvit blant elevane? Fører variasjon i arbeidsmetodar og vurderingsformer til auka læringsmedvit? Fører auka vekt på eigenvurdering i tillegg til rettleiing og evaluering frå lærar til auka medvit om læring?
- Fører utviklingssamtale til betre læringsbevisstheit hos elevane?
- Korleis kan variasjon og differensiering i faget heimkunnskap gi betre læring?
- Vil dagsoppdrag som arbeidsmetode føre til læring hos elevane?
- Utvikling av gode rutinar for arbeidsplanar og differensiering.
- Gir bruk av tankekart og begrepskart ved LGS, læring gjennom samarbeid, økt læringsutbytte?

- Blir elevane meir læringsmedvitne når dei får velje arbeidsmåte?
- Vil innføring av differensiert arbeidsplan føre til meir tilpassa opplæring og auka læring?
- Vil innføring av 4-vekers arbeidsplan auke elevane sin motivasjon for læring?
- Kva har læraren sitt kunnskapssyn, læringsyn og elevsyn å seie for elevane si læring?

I tillegg var det to rapporter som omhandlet dagsoppdrag som arbeidsmetode.

De fleste problemstillingene er knyttet til læring på en eller annen måte. I undersøkelsen ga de fleste uttrykk for at studiet har gitt dem nye perspektiver på læring:

Kurset har gitt meg nye perspektiver på læring?											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent						7	29	36	21	7	

Gjennom studiet har vi trolig lagt størst vekt på ulike perspektiver på læring. Både teoretiske konstruksjoner og praksisnær forskning ble presentert da vi hadde Odd Valdermo og Sølvi Lillejord som gjesteforelesere. De hadde ulikt ståsted og ulik tilnærming til læringsbegrepet. Disse ulike referansene skapte en diskusjon og en refleksjon rundt læringsbegrep og kunnskapsforståelse som fulgte kurset parallelt. Odd Valdermo sendte etter forelesningen et notat til studentene hvor han forsøkte å redegjøre for ulike tilnæringsmåter og begrepet konstruktivisme spesielt. Dette gjorde inntrykk på studentene "Det var interessant å se to sånne eksperter diskutere – uten at noen hadde mer rett enn den andre."(intervju). Kanskje dette også ansporet til å vektlegge læring i praksisrapportene?

Et annet hovedtema i studiet var ungdom. Studentene var ikke like tydelige på at de har fått nye perspektiver på ungdom i løpet av kurset:

Kurset har gitt meg nye perspektiver på ungdom?											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent			7	7	21	21	14	29			

Noen kommentarer gir uttrykk for at fagstoffet har bekreftet det de allerede kjente til: "Synest bøkene/litteratur/forelesning har virka bekræftande for meg." og "Ikkje så mykje nytt, men ord på ting." Andre hadde større forventninger til tema: "Hadde venta meir om ungdomskultur og forståing av ungdom.", "Trudde det skulle vere meir retta mot det å jobbe med ungdom."

Alle disse tre områdene; pedagogisk utviklingsarbeid, læring og ungdom, vil ha en sentral plass i "Læringsstrategiar og tilpassa opplæring". Ut fra tilbakemeldingen over har arbeidet

med temaet ungdom størst forbedringspotensial. Hovedboka om ungdom blir opplevd som god, så en sterkere fokusering og bedre bearbeiding av temaet vil kanskje være en mulig vei til forbedring.

På spørsmål om i hvilken grad det har vært balanse mellom de ulike studieformene fikk vi disse svarene:

Det har vært god balanse mellom arbeidsformene i studiet – forelesning, gruppeaktivitet, diskusjoner, individuelt arbeid.											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent					7	14	14	29	21	14	

De som har gitt tilleggskommentarer ønsker mer bearbeiding i grupper. Vi har brukt for liten tid til dette mener flere. En hadde forventninger om gruppeinnlevering siden vi valgte å dele gruppen inn i smågrupper. Ikke alle er fornøyd med gruppene: ”Synd basisgruppene ikkje har fungert betre.” En annen antyder at effektiviteten ikke har vært stor nok, og en tredje at ”diskusjonane blir ofte avleda og går inn på detaljar/uvesentlege ting.”

Svaret på dette spørsmålet kan sees i sammenheng med spørsmål 2 og 3. Det er delt mening i hvor stor del av studiet gruppearbeidet bør ha og hvor nyttig dette er. Kanskje kan en strammere og klarer styring av gruppeaktivitetene bedre situasjonen for kommende klasser.

Litteratur

Litteraturen i kurset er relevant.											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent							7	21	29	43	

Vi la vekt på å finne litteratur av nyere dato som samlet sett ivaretok behovet for empiri og teori. Studentene har opplevd pensumlitteraturen som svært relevant. Enkelte er oppglødde i sine kommentarer ”Svært interessant, hadde aldri trodd at pedagogisk teorier kunne vere så interessante.” Noen er mer reserverte i kommentarene ”Noko av litteraturen har likevel hatt det strevsamt med å bli tilpassa logisk i toppetasjen.”

Fire bøker blir av flere trukket frem som gode, nyttige og lærerike: Valdermo og Eilertsen, Dale og Wærness, Lillejord, Aagre (jf. vedlegg nr. 2). I intervjuene nevner også en boka til Grepperud som god til å skape ettertanke. Ingen nevner bøker som er direkte urelevante eller for vanskelig. På spørsmål om det er litteratur de savner svarer to av de intervjuete bøker om læringsstiler, og en nevner ”Fra undervisning til læring” av Lena Bostöm spesielt. Dette er interessant informasjon som det bør tas hensyn til når ”Læringsstrategier og tilpassa opplæring” blir planlagt.

Arbeidsmengde

De fleste som svarte på spørreskjemaet arbeider i full stilling. Å kombinere dette med et studium på 30 studiepoeng er ikke like lett for alle.

Det har vært greit å kombinere studiet med arbeid.											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent		7	14	14	7	14	14	14	7	7	

Som vi ser har svarene stor spredning. Mange begrunner svarene med livssituasjonen sin. De som svarer i området 2-5 forteller om mange roller, funksjoner og oppgaver i hverdagen ellers. De som svarer 7-10 gir uttrykk for å ha ryddet tid til studiet. En skriver "Jeg har redusert stillingen min for å være med på kurset. Får fri vikar av skolen." De fleste studenter har en økonomisk ordning med rektor/kommunen om fri vikar, kronebeløp eller lignende for å delta på studiet. Underveis i studiet har det vært uformelle diskusjoner om ulike støtteordninger. Studentene gir uttrykk av å være fornøyd med ordningen.

"Læringsstrategiar og tilpassa opplæring", som er "arvtakeren" etter PAPU, blir arrangert i moduler på 15 studiepoeng. Det vil trolig gjøre det lettere å kombinere studiet med arbeid.

Arbeidsmengden i studiet har vært i samsvar med mine forventninger.											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent						29	21	29	14	7	

Selv om flere nevner at de synes det er vanskelig å kombinere studiet med arbeid, gir de uttrykk for at arbeidsmengden i studiet er som forventet.

Vi startet med å gi hyppige oppgaver mellom samlingene (jf. fig. 1). Dette varte helt til studentene satte i gang med praksisrapportene. Noen ga uttrykk for at de ikke var forberedt på så mange skriftlige oppgaver, men legger samtidig til at det har vært lærerikt. Intervjuene bekrefter dette inntrykket. Arbeidsoppgavene ble omtalt som nødvendige krav hvor de lærte mye: "Vi blir tvunget til å lese."

Til hver samling laget vi en leseplan med aktuelt fagstoff. I intervjuene var samtlige begeistret for dette og mente det hjalp dem til å strukturere litteraturen.

Vurderingsform

Som nevnt i innledningen ble det gjort endringer i vurderingsform i forhold til den opprinnelige studieplanen. Vurderingsformen med to eksamener ble gjennom et

dekanvedtak erstattet med arbeid med mappe og hjemmeeksamen over fire dager. Vi mente dette var mer i tråd med studiets læringsmål og oppbygging. Underveis i studiet har vi understreket at grundig arbeid med mappe ville gi positivt utslag på eksamen.

På spørsmål om vurderingsordningen gjenspeilet studiet svarte studentene slik:

Arbeid med mappe og hjemmeeksamen er en vurderingsordning i tråd med studieopplegg og arbeidsform.											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent					21	7	7	14	21	29	

Det er verd å merke seg at svarene ble gitt før eksamen. Svarene er nokså delte. De som svarte lavest ga i tillegg slike begrunnelser: "Studiet vart forandra utan at vi studentane vart orientert om det-info kom seint" og "Synest det har vore litt for mange endringar og 'usikkerheter' under vega." Slike kommentarer viser at det er uheldig å endre et studieopplegg underveis. Studentene kan få en følelse av å ha meldt seg på et annet kurs enn det som blir tilbydd. Dette er viktig å merke seg ved etablering av andre videreutdanninger. Grundig planlegging og personalmessig kontinuitet vil trolig redusere større endringer.

Avslutningsvis stilte vi spørsmål om studiet har gitt inspirasjon til å sette i gang nye utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Studentene svarte slik:

Studiet har gitt inspirasjon til å sette i gang nye utviklingsarbeid på min arbeidsplass.											
I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
Prosent							21	7	21	50	

Konklusjonen må være at studiet har gitt deltakerne inspirasjon til å endre og forbedre praksis. Noen sier det slik: "JA! Brukar stadig å refere til studiet i ped.diskusjonar og planarbeid ved eigen skule." Å gjennomføre utviklingsarbeid ved egen skole krever at flere drar lasset sammen. Noen gir uttrykk for et ønske om at flere fra samme skole deltok: "Synd at ikkje fleire frå skulen er med på dette." og "Viktig no å behalde denne motivasjonen når nye ting ikkje fungerer heilt frå første dag. Må forvente motstand frå andre kollegaer som ikkje har delteke på kurs." I intervjuene stilte jeg spørsmål om hva de trodde ville bli nye pedagogiske utviklingsarbeide ved egen skole om to-tre år. To vil arbeide videre med det de har satt i gang, ellers nevnes: elevdemokrati, å sette tilpasset opplæring inn i system ved skolen, elevsamtale og organisasjonsutvikling.

I intervjuene spurte jeg hva det viktigste PAPU har bidratt med, og da fikk jeg følgende svar:

- "Bevisstgjøring av meg selv i undervisningssituasjonen."
- "Personlig utvikling, ikke stivne i fast mønster"
- "Mer refleksjon over eget arbeid"
- "Motivasjon til å gjøre noe" Tryggere når det skal gjennomføres noe"

4. VEIEN VIDERE

Siktemålet med dette notatet var todelt. For det første ønsket vi å presentere studiet og en studentevaluering av ulike sider ved studiet. For det andre ønsket vi å drøfte hvilke erfaringer vi kunne ta med i utviklingen av andre videreutdanninger. ”Læringsstrategier og tilpassa undervisning” er et studium for samme målgruppe som PAPU. Dette er en videreutdanning som skal arrangeres i to moduler av 15 studiepoeng. Første modul starter høsten 2004.

Vi har fått relativt mye informasjon fra studentene både når det gjelder form og innhold, gjennom spørreskjema, intervju og løpende tilbakemelding gjennom studieåret. Denne informasjonen vil forhåpentligvis komme den nye videreutdanningen til gode.

Organiseringen av PAPU ble så godt mottatt av studentene, at vi mener det vil være nyttig å følge samme mal i ”Læringsstrategiar og tilpassa opplæring”. Det innebærer at arbeidsformene vil videreføres i PAPUs ånd:

- De to kvalitativt ulike dagene i *regionsamlingene* utfyller hverandre. I evalueringen kom det frem at bearbeidingsdagen (dag 2) har størst forbedringspotensial. De begrunnet dette bl.a. med at det ble for lite styrt aktivitet og for dårlig tid. Vi tror det er viktig at temaene diskuteres, meninger møtes og erfaringer utveksles. Dette er et viktig møtepunkt i kontrast til det individuelle perspektivet på læring som dominerer arbeidet mellom samlingene. Ut fra signalene på spørreskjema og intervju tror vi det er mulig å forbedre dette arbeidet gjennom: klarere styring, gi større rom for forberedelse og gjennom å bearbeide temaet i plenum i etterkant.
- *De individuelle oppgavene* mellom samlingene vil vi fortsette med. Dette ga studentene uttrykk for var en god læringsform.
- Det *pedagogiske utviklingsarbeidet* var en vellykket del av PAPU. En av studentene sa at dette var en av drivkreftene for å søke utdanningen. Å arbeide praktisk med ulike perspektiver på læring blir også en viktig del av den nye videreutdanningen.

Litteraturen traff målgruppen godt og flere av grunnbøkene kan videreføres i den nye videreutdanningen.

Vurderingsformen på ”Læringsstrategiar og tilpassa opplæring” er i modul 1 mappevaluering. Presentasjonsmappa skal bestå av ett arbeidskrav fra hver av hovedtemaene. Det blir viktig å arbeide med tekstene i flere omganger. Respons fra medstudenter via nettet blir viktig i denne prosessen. Å bruke ClassFronter på denne måten kan demme opp for det sterke individuelle preget på læring som har dominert PAPU innværende år.

Evalueringen til PAPU-studentene var generelt svært positiv. Slik sett kan det argumenteres for at større deler av kurset bør føres videre i det nye tilbudet. Ett punkt som skilte seg litt ut var arbeidet med tema Ungdom. Studentene ga uttrykk for at kurset i

moderat grad hadde gitt dem nye perspektiver. Temaet havnet kanskje noe i skyggen av *læring* i PAPU. Fremover blir det viktig å kartlegge nyere forskning og perspektiv på ungdom.

En av grunnene til at kurset ble såpass vellykket, var at vi gjennom utdanningens ulike deler klart å øke den didaktiske kompetansen. Dette gjorde vi gjennom å fokusere på ulike perspektiver på læring og undervisning. En student sa det slik "Skal det læres på en annen måte, må det vel undervises på en annen måte." Vi tror dette kan være et viktig holdepunkt i nye kurs.

LITTERATUR

- Armstrong, T. (2003). *Mange intelligenser i klasserommet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Barneombudet (1999). *Stemmeskifte: En rapport fra ordskiftet om ungdomsskolen*. Oslo: Barneombudet.
- Bjørngen, I. A. (1992). Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep: et forsøk på å ordne en del forhold omkring læringsbegrepet. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 1*. s. 9-28.
- Boström, L. (2001). *Fra undervisning til læring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bråten, I. og B. S. Olaussen (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Dale, E. L. og J. I. Wærness (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen
- Dunn, R. (2003). *Artikelsamling om læringsstile*. Frederikshavn: Dafoflo Forlag
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspell og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fauske, H. og T. Øia (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Feden, P. D. and R. M. Vogel (2003). *Methods of teaching: Applying cognitive science to promote student learning*. New York: McGraw-Hill higher education
- Gardner, H. (1997). *De mange intelligensers pædagogik*. København: Gyldendal
- Grepperud, G. (red.) (2000). *Tre års kjedsomhet?: Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 – sentrale resultat: innlegg på sluttkonferansen for evalueringen av Reform 97, 26.-27. mai 2003*. Oslo: Norsk Forskningsråd
- Hauge, T. E. (1997). Finnes det en spesiell ungdomstrinns pedagogikk? I: *Bedre skole nr. 3*. s. 8-15.
- Havnes, A. (1996). Læring som sosial praksis. Examen philosophicum som eksempel. I: Dysthe, O. (red.). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademiske forlag. s. 136-173.
- Helstrup, T. (1996). Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi. I: Dysthe, O. (red.). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademiske forlag. s. 22-46.
- Hopfenbeck, T. N. (2003). *Læringsstrategier slik elever og lærere ser det*. Lillehammer: Hovedfagsoppgave i pedagogikk Høgskolen i Lillehammer
- Illeris, K. (2000). *Læring: aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2003) *Læringsstiler*. Oslo: Bedre skole. Bedre skole småskriftserie; nr 10
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Lie, S. og M. Kjærnsli og A. Roe og A. Turmo (2001). *Godt rustet for framtida? : Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl T. (2000). Ungdomsskolen i et elevperspektiv I: Grepperud, G. (red.) (2000). *Tre års kjedsomhet?: Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal. S. 44-57.
- NOU 2003:16. I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

- Phillips, D. C. og J. F. Soltis (2000). *Læring: Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: abstrakt forlag.
- Piaget, J. (1959, 2000). Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien I: Illeris, K. (red.). *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Quale, A. (2003). Konstruktivisme I naturvitenskapen: kunnskapssyn og didaktikk I: Jorde, D. og B. Bungum (red.). *Naturfagdidaktikk: perspektiver, forskning, utvikling*. Oslo: Gyldendal. S. 86-104.
- Rasmussen, J. (1993). *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne*. Oslo: Cappelen.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: theory and practice I: Richardson, V. (ed). *Constructivist teacher education: building new understandings*. London: Falmer Press, S. 3-14
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring I: Dysthe, O. (red.). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademiske forlag. s. 88-104.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Solstad, A. G. (2004). Lærere under press I: Solstad, K. J. og T. O. Engen (red.). *En likeverdig skole for alle?: Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 89-114.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring*
- Telhaug, A. O. (2003). Fellesskap og individ i nyere skoletenkning I: *Bedre skole nr. 4*, s. 4-16.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi: Barne og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal.
- Vadeboncoeur, J. A. (1997). Child development and the purpose of education: a historical context for constructivism in teacher education I: Richardson, V. (ed). *Constructivist teacher education: building new understandings*. London: Falmer Press, S. 15-37.
- Valdermo, O. og T. V. Eilertsen (2002). *En læringsbevisst skole*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Valdermo, O. (2004). Kan jeg lære bort noe? [Innspill] I: *Utdanning nr. 13*. s. 78-79.

FAGPLAN
for
Pedagogisk arbeid på ungdomssteget
- vidareutdanning i pedagogikk -
10 vektal

INNLEIING

Pedagogisk arbeid på ungdomssteget er eit 10 vektals vidareutdanningstilbod for lærarar som ynskjer å spesialisere seg for undervisning på ungdomssteget. Studiet er primært eit vidareutdanningstilbod for personar med avslutta pedagogisk utdanning frå høgskule (allmennlærerutdanning/PPU) eller universitet (PPU). Studiet kan òg brukast som ein del av det valfrie 4. året i allmennlærerutdanninga.

Grunnutdanninga i pedagogikk er plattform for dette studiet. Studentens tidlegare praksiserfaring og kunnskap om læring som ein individuell og kollektiv prosess, er ein viktig ressurs saman med didaktisk kyndigheit i å planleggje, organisere, leie og vurdere læreprosessar. Det same gjeld den sosiale kompetansen til studentane: i samarbeid og samhandling med elevar, foreldre og kollegaer er det ein føresetnad at læraren har evne til å observere, lytte og forstå synspunkta til andre og kan vere fleksibel og kreativ.

Desse ressursane vil studiet byggje vidare på i kvalifiseringa av studentane til pedagogisk og didaktisk arbeid på ungdomssteget – ei kvalifisering som skal setje dei betre i stand til å realisere måla for dette steget. Læreplanen for den 10-årige grunnskulen legg i sterkare grad enn før opp til ei elevrolle med stort ansvar for eiga læring, deltaking i planlegging og evaluering av undervisninga. Studiet tek sikte på å utdjupe det synet på læring, undervisning og pedagogisk leing som ei slik forståing av ungdomssteget byggjer på. Opplæringslova og andre sentrale skuledokument vil, i tillegg til læreplanen, ha ein viktig plass gjennom heile studiet.

MÅL FOR STUDIET

Med utgangspunkt i grunnutdanninga skal studentane gjennom vidareutdanninga auke den didaktiske kompetansen sin i forhold til arbeidet på ungdomssteget. Studentane skal også auke kompetansen til endrings- og utviklingsarbeid i forhold til ungdomssteget sin eigenart.

STRUKTUR I STUDIET

Studiet er delt inn i to 5-vektals modular med ulik fagleg vektlegging. Felles for dei to modulane er at dei er bygde opp rundt ei tilnærming på fire organisatoriske nivå (individ, klasserom, organisasjon, samfunn) og to analytiske perspektiv (arena og institusjon). Nivåa og perspektiva vil henge nøye saman med dei yrkesrelevante arbeidsformene studiet baserer seg på.

I det institusjonelle perspektivet kan ein sjå på skulen som eit normativt system med gjevne reglar avleide frå det institusjonelle føremålet. Åtferd kan gjerast greie for og forklarast ut frå slike reglar. Denne forståinga definerer med andre ord skulen som eit moralsk samfunn (moral community). Åtferda vil då kunne omtalast i termar som normalåtferd og avvik.

Opp mot dette perspektivet kan ein setje arenaperspektivet. Dette er ei tilnærming der ein søker å forstå skulen med utgangspunkt i observert åtferd. Skulen er eit samhandlingssystem. Ein kan gjennom observasjon få tak i typiske åtferdsmønster for dei ulike deltakarane i skulen. Desse perspektiva vert kopla saman i ein skuleanalyse ved at reglar avgrensar åtferda til aktørane, og ved at aktørane gjennom samhandling genererer nye reglar.

Saman med desse to perspektiva vil ein i studiet leggje vekt på å klargjere eigenarten til ungdomssteget med utgangspunkt i fire nivå:

- Individnivå
- Klasseromsnivå
- Organisasjonsnivå (skulenivå)
- Samfunnsnivå

	Samfunnsnivå	Organisasjonsnivå	Klasseromsnivå	Individnivå
Institusjons- perspektiv	T.d. dei tilsikta funksjonar skulen har	T.d. organisering av lærarsamarbeid	T.d. klasseleiing	T.d. den aktive og viteviljuge eleven omtalt i L-97
Arena- perspektiv	T.d. dei utilsikta funksjonar skulen har	T.d. ulike aktørar i pedagogisk utviklingsarbeid	T.d. sosial kompetanse	T.d. ungdom – utprøving, kjønnsidentitet

MODUL 1

I modul 1 vert det sett fokus på dei krav som vert stilt til pedagogisk, sosialpedagogisk og didaktisk arbeid på ungdomssteget og korleis måla for verksemda i skulen kan omsetjast i praktisk pedagogisk aktivitet. Modulen omfattar kunnskap om utvikling og læring i ungdomsalderen, der både psykologiske, sosiale og kulturelle problemstillingar vert trekte inn. I modulen analyserer ein dei konsekvensar og utfordringar dette representerer for arbeidet på ungdomssteget.

Mål for modul 1

Studenten skal kunne:

- Gjere greie for omgrep og teoriar om ungdom og relatere desse til verksemda i skulen
- Bruke læreplanar og andre måldokument i det didaktiske arbeidet

Delemne i modul 1

a. Ungdomsalderen

- Ungdomsalderen i eit sosiologisk, historisk og psykologisk perspektiv
- Ungdomskulturar – uttrykk og funksjon
- Mestring og sosial kompetanse
- Kjønnsidentitet
- Læring og utvikling i ungdomsalderen.
- Utvikling av kreativitet

b. Didaktisk arbeid på ungdomssteget

- Einskapskulen – fellesskap og differensiering
- Organisering og arbeidsmåtar som fremjar tilpassa opplæring og utvikling.
- Tverrfagleg arbeid og prosjektarbeid.
- IKT som pedagogisk og didaktisk reiskap på ungdomssteget
- Elevens og skulens val. Tilvalsfag
- Medråderett og medansvar
- Klasseleiing: Læraren sine leiarstrategiar i utvikling av elevfellesskap og samspel med heimane.
- Elevvurdering og pedagogisk kartlegging
- Vidare utdanning og yrkesval

MODUL 2

I modul 2 vert det sett fokus på endring og utvikling på ungdomssteget. Modulen omfattar kunnskap om ulike former for utviklingsarbeid, aktuelle metodar og dokumentasjonsformer i slikt arbeid.

I modulen vert det lagt vekt på analysar av korleis utviklingsarbeid inngår i den samla verksemda i skulen og på forholdet mellom utviklingsarbeid og planleggingsarbeid. Denne modulen byggjer på modul 1. Sidan arbeidet i modulen byggjer på den kunnskapen/kompetansen som er opparbeidd i modul 1, må denne vere avslutta når modul 2 startar.

Mål for modul 2

Modul 2 skal motivere og dyktiggjere studenten til:

- Å delta i systematisk skulevurdering både i forhold til eige arbeid og skulen som organisasjon
- Saman med kollegaer, elevar og foreldre planlegge og gjennomføre pedagogisk utviklingsarbeid

Delemne i modul 2

Innhaldet i modulen er ei vidareføring av dei delemna som vert/vart tekne opp i modul 1. Alle desse delemna kan inngå som tema for skulevurdering og pedagogisk utviklingsarbeid i modul 2.

a. Skulevurdering

- Skulevurdering for vedlikehald og endring
- Ulike former for skulevurdering
- Interne og eksterne aktørar i skulevurdering
- Strategiar og verkty i skulevurdering

b. Pedagogisk utviklingsarbeid

- Ulike former for pedagogisk utviklingsarbeid på ungdomssteget
- Planlegging, gjennomføring og dokumentasjon av pedagogisk utviklingsarbeid
- Kollegasamarbeid – kollegarettleing
- Organisering av lærarsamarbeid
- Aktørar i pedagogisk utviklingsarbeid

ARBEIDSFORMER:

Dei to modulane som studiet er bygd opp av, har ulik fagleg vektlegging. For kvar modul vil det bli utarbeidd eit måldokument. Kvar modul blir delt inn i mindre einingar som alle blir avslutta med ei "førebels" oppsummering. Denne oppsummeringa skal føregå i smågrupper.

- Undervisningsformene vil byggje på prinsippa om problem- og praksisorientering.
- Arbeidsformene vil veksle mellom individuelt arbeid, gruppearbeid, rettleiing og ressursforelesingar.
- Opplæringslova, læreplanen og andre sentrale skuledokument er viktige verktoy.

PRAKSIS

Forholdet mellom praksis og teori

I studiet ynskjer ein i størst mogeleg grad å ta utgangspunkt i konkrete erfaringar som grunnlag for refleksjon og diskusjon. Ut frå dette søker ein abstrahering og generalisering av erfarings- og teoribasert kunnskap.

Innhald i og omfang av praksis

1. periode knytt til modul 1

3 veker (primært samanhengande)

- Undervisning
- Planleggje og gjennomføre tverrfagleg prosjekt
- Rettleingsarbeid, elevsamtale, logg
- Klasseråd/elevrådsarbeid
- Samarbeid heim – skule
- Planarbeid (veke-/halvårsplanar/tilpassa opplæring/spesialundervisning
- Timeplanlegging/teamarbeid

2. periode knytt til modul 2

10 dagar (spreidd over ein periode eller samanhengande)

- Delta i planlegging og gjennomføring av skulevurdering og/eller pedagogisk utviklingsarbeid.

VURDERING

Vurderinga skal byggje på desse prinsippa:

- Vere informativ, rettleiande og utviklande
- Kvalifisere til vurderingsarbeid på ungdomssteget ved utprøving av vurderingsformer som studentane seinare skal bruke i læraryrket
- Leggje vekt på både formativ og summativ vurdering
- Vere variert, ta i bruk forskjellige vurderingsformer (mappe, open bok eksamen, individuell vurdering i gruppe og einskildvis, munnleg og skriftleg vurdering)
- Bidra til kvalitetssikring av læring og undervisning

a. Arbeidskrav

- Det er **obligatorisk oppmøte** til delar av undervisninga i begge modulane. Kva delar dette gjeld, skal gå fram av fagplanen. Det er også obligatorisk oppmøte til praksisperiodane.
- **Mappe**
Mappa skal for begge modulane inneheld to delar:
 - 1) Ei arbeidsmappe. Denne mappa dannar grunnlag for rettleiing av studentane og skal dessutan vere eit utgangspunkt for den oppsummeringa studenten gjer av modulen.
 - 2) Frå arbeidsmappa vel studenten ut element som viser dei viktigaste problemstillingane og produkta han har arbeidd med innanfor kvar modul. Desse blir lagde fram i ei presentasjonsmappe. Studentane skal sjølv skrive ei grunngjeving for utvalet og ei eigenvurdering av kvart av dei elementa som inngår i presentasjonsmappa.

b. Eksamen

Modul 1:

- Individuell skriftleg eksamen i 6 timar, talkarakterar.
 - Oppgåvene skal vere opne med vide rammer.
 - Studentane skal sjølv utforme problemstilling.
 - Studentane kan ta med seg eiga presentasjonsmappe som hjelpemiddel på eksamen.

Modul 2:

- Munnleg eksamen som tek utgangspunkt i presentasjonssmappa og andre dokument knytte til skulevurdering/utviklingsarbeid som studenten har teke del i. Talkarakterar. Vurderinga er todelt: Mappa og andre framlagde dokument tel 50 % og munnleg eksamen 50 %.

LITTERATURLISTE PAPU (pr 20. februar-2004)

Didaktisk arbeid på ungdomssteget

- Dale, E. L. og J. I. Wærness (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen
- *Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel: kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Samlaget.[Deler av boka]
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2002). Klasse- og undervisningsledelse. *Bedre skole småskriftserie ; nr 6*
- *Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori I: Uljens, M. (red.). *Didaktikk: teori, refleksjon och praktikk*. Lund: Studentlitteratur, s. 166-197.
- Ulvik, M. (2002). Elevsamtalen. *Bedre skole småskriftserie ; nr 7*
- Valdermo, O. og T. V. Eilertsen (2002). *En læringsbevisst skole*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Ødegård, I. K. R. (2000). *Framtiden på timeplanen. Pedagogisk entreprenørskap: en innovasjonsstrategi i opplæring og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Ungdomsalderen

- Grepperud, G. (red.)(2000). *Tre års kjedsomhet?: om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal.0
- *Rossow, I. (2003). *Ungdommen nå til dags – tall fra "Ung i Norge 2002"*. Tidsskrift for ungdomsforskning 2003:1, s. 89-97).
- *Sørensen, A. S. (2002). *Køn, alder og andre forskelle i det senmoderne I: Pi'r, pink og power: om aktuell pigekultur*. København: Gads Forlag. s. 13-34
- *Trondman, M. (1999). *Den panerade grytflappen : om manlig motkultur, kreativitet, humor och självbedrägeri I: Trodman, Mats. Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 75-102.
- *Trondman, M. (1999). *Skolan och det informella kriget: om känslöstrukturer och kommunikationsstrategier i skolans vardag I: Trodman, Mats. Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 362-389.
- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vurdering

- Falch, R. (2003). *Karakter – mer enn karakter: debatt om elevvurdering i grunnopplæringen*. Oslo: Læringssenteret
- Haug, P. og L. Monsen (red.) (2002). *Skolebasert vurdering: erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstrakt forlag
- *Haug, P. (2003). *Evalueringsav Reform 97: sentrale resultat. Innlegg på sluttkonferansen for evalueringen av Reform 97, 26.-27. mai 2003. (9 s.)*
- *Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: synteserapport fra prosjektet "Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen"*. Program for evaluering

av Reform 97 Tema 2: Samarbeid, ledelse, oppvekst, læringsmiljø og læringsresultat. (29 s.)

*Klette, K. m.fl. (2003). "Klasserommets praksisformer etter Reform 97". Synteserapport.

Pedagogisk utviklingsarbeid:

Kompendium IV

Stoff fra **Pisa**, **Pilot-prosjektet**, og **Kvalitetsutvalget**.

* Disse artiklene blir trykket i et eget kompendium.