

# Aksjonsforskning for helhetlig allmenn lærerutdanning

## Et samarbeidsprosjekt mellom teori- og praksisfelt

Anne Grete Solstad\*  
Høgskolen i Bodø, Norge

Evalueringen av allmennlærerutdanningen i Norge konkluderer med at forholdet mellom teori og praksis oppleves som ”to verdener”. Teoridelen av utdanningen må bli mer praksisnær, og det må bli et tettere samarbeid mellom teori og praksis for å heve kvaliteten (NOKUT 2006, Rambøll Management 2007). I denne artikkelen vil jeg presentere et aksjonsforskningsopplegg som hadde som mål å forbedre sammenhengen mellom teori og praksis gjennom å etablere møtesteder der faglærere og praksislærere sammen diskuterer og løfter fram begrep som er sentrale innenfor begge de to lærerutdanningsarenaene. Evalueringen av tiltakene viser at det er et klart behov for felles møtesteder av denne typen, men også at slike tiltak må institusjonaliseres og bli del av forpliktelsene og kulturen knyttet til det å være lærerutdanner. Det forutsettes videre at gis økonomiske og organisatoriske rammer som gjør at involverte parter kan delta.

### Innledning

I allmennlærerstudiet møter studentene mange nye pedagogiske begrep, og de presenteres for modeller for didaktisk planlegging og analyse som skal brukes i praksis. Vi vet imidlertid lite om i hvilken grad det er samsvar mellom faglærere og praksislærere i begrepsbruk og/eller i tolkningen og iverksetting av handlinger som følge av begrepsinnholdet. Vi vet heller ikke om praksislærerne har felles oppfatninger av forhold som er sentrale for planlegging og veiledning, eller hvilken forståelse faglærerne innad på høgskolen har av innhold i, og bruk av, sentrale begrep. På praksisseminar hvor både faglærere, praksislærere og studenter deltar, er agendaen ofte viet praktiske

forhold, og under praksisbesøkene er det først og fremst studentene som er i fokus.

På denne bakgrunn fikk jeg høsten 2006 tildelt midler til å organisere fagseminar for praksis- og faglærerne til årets førsteårsstudenter. Seminarene hadde som intensjon å bedre kvaliteten i utdanningen gjennom å komme fram til en felles forståelse for sentrale begrep, samt felles retningslinjer i forhold til planlegging og veiledning av studentene i den påfølgende praksisperioden vinteren 2007. Invitasjon til fagseminarene ble sendt ut til praksislærerne via praksiskontoret på høyskolen. Faglærerne ble kontaktet direkte. Hvert av to fagseminarene som ble arrangert, ble avsluttet med anonym evaluering. De aktuelle begrepene ble presentert for, og drøftet med, studentene. Erfaringer med oppfølging i praksis ble evaluert av studentene etter avsluttet praksis.

### Problemstillinger

Ett av de mest sentrale nye begrep studentene møter både i teoridelen og praksisdelen av studiet, er *didaktisk relasjonsmodell* (DRM) (Bjørndal og Lieberg 1978). Denne modellen har i mange år vært basis for studentenes planlegging i praksis. Modellen gjennomgås i teoridelen av utdanningen. Praksisbesøk, samt tilbakemeldinger fra studentene, indikerer imidlertid at modellen brukes svært usystematisk og forskjellig. Utfylte DRM-skjemaer demonstrerer at kategoriene i modellen tolkes ulikt, at mange studenter er usikre på innholdet i kategoriene og har liten forståelse for sammenhengen mellom dem. Ofte mangler tilbakemeldinger og veiledning knyttet til utfylling av skjemaet, som bare i liten grad synes å bli brukt som utgangspunkt for analyse av gjennomført undervisning med tanke på læring og forbedring. Disse erfaringene ledet fram til følgende forbedringsmål for det første fagseminaret for praksislærere og faglærere:

Å bedre sammenhengen mellom teori og praksis gjennom å utvikle felles forståelse for og enighet om bruken av den didaktiske relasjonsmodellen i praksis.

I hovedrapporten fra evalueringen av allmennlærerutdanningen (NOKUT 2006) presenteres *refleksjon over praksiserfaringer* som et viktig kriterium for profesjonell yrkesutøvelse. *Kritisk refleksjon* og *reflektert praksis* kan i denne sammenhengen beskrives som det å utvikle nye ideer og utforske nye muligheter med utgangspunkt i forhold en ønsker å gjøre noe med, helst sammen med andre (Dewey 1933/2007, Handal 1996). Utvikling av slik kompetanse kan forberedes i teoridelen av utdanningen, men hvis den skal integreres i studentenes totale kompetanse, må de møte praksislærere som er åpne for å reflektere over egen praksis, og de må de selv få erfaring med å reflektere over og utprøve muligheter. Dette vil også støtte utviklingen av endrings- og utviklingskompetanse som er ett av de fem kompetanseområdene lærerutdanningen skal bidra til å utvikle (R03). Det er imidlertid uklart hva den en-

kelte praksislærer og faglærer legger i begrepet refleksjon, hvordan dette omtales i teoriundervisningen, og hvordan det tolkes i praksisveiledningen. På denne bakgrunn ble forbedringsmålet for det andre fagseminaret

å bedre sammenhengen mellom teori og praksis gjennom å komme fram til en felles modell for refleksjon knyttet til veiledningen av studenter i praksis

### Design og metode

De tiltakene som vi etablerte, kan beskrives som en *proaktiv aksjonsforskningsstrategi* der aksjoner settes i gang på grunnlag av et følt behov, eller av refleksjoner over en gitt situasjon. Aksjoner eller tiltak skal ha en klar profil mot forbedring, og skal etterfølges av en evaluering av effekten av tiltakene (Schmuck 2006). Evalueringen må gi svar på om tiltakene har noen verdi og er verd å satse videre på i forhold til formålet, eller om de må videreutvikles og eventuelt endres. Evalueringen vil på denne måten fremskaffe data som grunnlag for teoriutvikling, og for igangsetting av nye og/eller endrete tiltak. Shani og Pasmore omtaler aksjonsforskning som *"an evolving process that is undertaken in a spirit of collaboration and inquiry"* (i Coghlan 2004:3), mens Tiller (1999) beskriver aksjonsforskning som tiltak forskere gjør sammen med praktikere for å forbedre praksis gjennom aktiv handling. Dette betyr at aksjonsforskning er en strategi der forsker og aktørene i felten er i dialog og samarbeider for å finne en løsning på de forhold det fokuseres på.

Aksjonsforskning er verdiladet forskning der aksjonene tar sikte på å realisere bestemte praktiske eller politiske verdier (McNiff 1994, Møller 1996, Tiller 1999, Sjøvoll 2007). I vår sammenheng vil de foreslåtte tiltakene avspeile hva jeg synes er viktig at praksislærere og faglærere enes om for at studentene skal oppleve en mer helhetlig lærerutdanning.

I begge de to foreslåtte tiltakene ligger det altså normative føringer fra forskers side. Utvikling av en felles forståelse forutsetter derfor dialog der aktuelle deltakere møtes som likeverdige partnere med et felles fokus, i dette tilfelle bedre samsvar mellom teori og praksis. I en slik situasjon ligger det en utfordring i å få alle deltakerne til å samles ikke bare om felles mål, men også om veien fram mot målet. Praksislærerne blir invitert til å være med på en "reise" som jeg har initiert og staket opp, basert på mine observasjoner og visjoner. Forskerens utfordring er å være åpen for praksislærernes forståelse og interesse for å være med. Tiltakene hadde utvikling som mål. Praksislærerne er de som i praksis får ansvar for å iverksette tiltakene sammen med studentene innenfor den kontekst de til enhver tid er i. For begge parter krever dette gjensidig respekt og anerkjennelse. Det vi blir enige om, må oppleves meningsfullt for alle parter.

Både Valdermo og Eilertsen (2005) og Madsen og Postholm (2007) understreker i den forbindelse at aksjonsforskning er avhengig av total tillit mellom forskeren og de deltagende aktørene. Videre peker de på at aksjonsforskning er basert på et bytteforhold mellom aktørene. I dette tilfellet, hvor

aksjonene har som mål å forbedre veiledningen i praksis, betyr det at praksislærerne må oppleve at de har personlig utbytte av å delta på fagseminarene, og å følge dette opp i praktisk veiledning. Slikt utbytte kan være at praksislærersjobben kan bli enklere eller mer meningsfull, bedre samarbeid kolleger i mellom, med høgsolen og med studentene, færre konflikter osv. Den enkeltes engasjement vil kunne avhenge av om slike verdier veier tyngre enn eventuelle opplevde negative konsekvenser, som for eksempel merarbeid, uklare forventninger og usikkerhet. Vi kan også håpe på at økt samarbeid mellom teori- og praksisfeltet kan oppleves som en positiv verdi i seg selv. I tillegg kan det kanskje føre til at praksislærerne i større grad enn det NO-KUT-rapporten (2006) tyder på, vil se på seg selv som lærerutdannere.

Mens gjennomføringen av fagseminarene er høgsolens ansvar, vil iverksetting med studentene være helt avhengig av den enkelte praksislærer og den kontekst hun/han er i. Praksislærerne møter på seminarene med bakgrunn i ulik skolekultur, ulik forforståelse og ulike holdninger til endring. Vektlegging av kritisk refleksjon vil ikke bare virke inn på studentenes oppfatninger og undervisning. Den vil også rette søkelyset mot praksislærernes egen undervisning og organisering av læringsprosesser, og mot den enkelte skoles kultur. De foreslåtte tiltakene vil derfor kunne generere motstand for eksempel gjennom å fornekte forandringens legitimitet, eller ved å omtolke den (Coghlan 2004, Solstad 2003). De data som tiltakene og evalueringen av disse fremskaffer, vil derfor avspeile både den enkeltes ambisjoner eller forestillinger om det gode, den enkeltes vilje til realisering, samt de muligheter hver enkelt tolker innenfor sin kulturelle kontekst.

Igangsetting av tiltak som har forbedring for øye, forutsetter at aksjonenes verdi sikres gjennom ulike former for evaluering (Skogen 2006). McNiff (1994) knytter dette til validering av prosjektet og av de data som fremkommer.

Selv om intervju er en metode som egner seg til å få fram den enkeltes subjektive oppfatning av et fenomen eller en hendelse, valgte vi av praktiske grunner spørreskjema som evalueringsverktøy etter de to fagseminarene. Skjemaene hadde både lukkede og åpne spørsmål. Fagseminarene fungerte også som en uformell form for høring, idet temaene og deres konsekvenser for praksis ble diskutert i fellesskap (audit). Evaluering av tiltak vil gi en indikasjon på deltakernes oppfatninger av om denne formen for møteplass er noe å satse på i forhold til målet om å redusere gapet mellom teori og praksis, og å bedre samhandlingen mellom de to læringsarenaene. Evaluering skjer imidlertid alltid innenfor en gitt kontekst. I vårt tilfelle ligger det implisitt at deltakerne bør være positive til å følge opp de temaene som ble tatt opp på seminarene. En negativ holdning kan tolkes som manglende interesse for å forbedre lærerutdanningen. Slike forhold vil kunne påvirke svarene. I neste omgang var det viktig å få kunnskap om tiltakene ble fulgt opp i praksis, og i tilfelle hvordan de virket. Spørsmålene til studentene inngikk i en større undersøkelse knyttet til læring i praksis (Solstad, under arbeid), og gjennomføringen skjedde rett etter avsluttet praksis<sup>1</sup>. Studentene ble bedt om å vurdere hva de hadde lært gjennom bruken av den *didaktiske relasjonsmodellen* som planleggingsverktøy. Videre ble de bedt om å fortelle hvordan

den avtalte modellen for refleksjon (se under) hadde fungert i praksis, og hvordan de vurderte modellen i forhold til egen læring. 34 av 40 studenter leverte inn spørreskjemaet.

I det følgende vil jeg kort presentere de to tiltakene og evalueringen av disse. Selv om også faglærerne ved høyskolen er sentrale for et bedre samarbeid mellom teori og praksis, vil fokus i den videre fremstillingen være på praksislærerne som må følge opp aksjonene i praksis, samt på studentene.

#### Aksjoner og resultat

##### Tiltak 1: Fagseminar om den didaktiske relasjonsmodellen (DRM)

Den didaktiske relasjonsmodellen ble presentert som et planleggings- og analyseverktøy for praksis. Vi la stor vekt på å tydeliggjøre innholdet i de seks kategoriene og sammenhengen mellom dem, og på å skape en felles forståelse for at modellen skal brukes for et opplegg eller et tema som strekker seg over noe tid. I planleggingen av enkelttimer som inngår i opplegget, må studentene forholde seg til de retningslinjene som ligger i den utfylte modellen.<sup>2</sup>

Vi anså det også som sentralt at studentene skulle få tilbakemelding og veiledning med utgangspunkt i den utfylte DRM. Etter avsluttet opplegg ville denne danne basis for en helhetsvurdering med tanke på forbedring og ikke minst læring. En slik bruk av modellen vil gi studentene erfaring med en mer helhetlig og langsiktig planlegging enn det planlegging av enkelttimer gir mulighet til, noe som nettopp er et kriterium for profesjonell yrkesutøvelse.

16 øvingslærere og tre faglærere deltok på seminaret som ble organisert som et diskusjonsforum der vi først la fram rasjonalet for modellen, tidligere erfaringer, samt begrunnelser for de foreslåtte endringene. Vi gikk inn i dialogen med klare idealer, samtidig som vi var fullt klar over at gjennomføring i praksis, det vil si å bruke modellen på nye måter med studentene, ville være avhengig av praksislærernes velvilje. Spørsmålet var om den nye måten å bruke den didaktiske relasjonsmodellen på, ville bli ansett som så riktig og nyttig at den var verd bryet med oppfølging.

##### Evaluering av tiltak 1

Vårt inntrykk basert på observasjon av deltakernes engasjement gjennom det tre timer lange seminaret, var at praksislærerne som gruppe syntes dagen hadde vært vellykket, og at tiltaket var på sin plass. Dette ble støttet av den anonyme evalueringen i etterkant av seminaret. Her fikk deltakerne sju spørsmål de ble bedt om ta stilling til. Fem av disse hadde fire svaralternativ som for eksempel *Veldig bra*, *Bra*, *Nokså bra* og *Ikke noe særlig*, eller *I stor grad*, *I ganske stor grad*, *I noen grad* og *I liten grad*. I tillegg var det kommentarfelt. På de to siste spørsmålene var det bare kommentarfelt.

Av de 16 praksislærerne som deltok, hadde 15 opplevd fagseminaret som *veldig bra* i forhold til utvikling av felles begrep, forståelse og handlinger knyt-

tet til praksis. De aller fleste opplevde også seminaret som nyttig, og begrunner dette med viktigheten av å utvikle felles forståelse og felles bruk av DRM-skjemaet til beste for studentene: *"Felles kjøreregler"*, som én sa. Betydningen av dialog og refleksjon går igjen hos alle. Én skriver for eksempel: *"Fått repetert og reflektert over den didaktiske relasjonsmodellen i egen undervisning."* Andre peker på at de har fått klargjort hvordan modellen skal brukes med studentene og er blitt mer trygge på å veilede studentene. Flere nevner eksplisitt at det var spesielt nyttig for dem som nye praksislærere. Bare én praksislærer var direkte negativ. Hun mente at det slett ikke var tid til det merarbeid som hun mente at veiledning i tilknytning til utfylling og oppfølging av utfylt DRM-skjema, ville medføre. Utbyttet av endret praksis kunne ikke oppveie ulempene (jf. Valdermo og Eilertsen 2005 og Madsen og Postholm 2007; se over).<sup>3</sup>

Evalueringen tyder videre på at det er behov for faglige oppdateringer av denne art: *"Jeg ser annerledes på den [DRM] nå enn da jeg lærte den på lærerskolen. Lettere å se flere muligheter/utfordringer på hvert element i modellen i dag."* Én annen innrømmer at *"[jeg] hadde behov for oppdatering, mye går av seg selv med tiden"*, mens atter andre meddeler at de har fått nye perspektiv på hvordan modellen bør brukes, og at det er godt med repetisjon.

I forhold til utgangspunktet for tiltaket var vi interesserte i å høre om praksislærerne hadde tro på at fagseminar som dette, vil kunne bidra til å skape en mer helhetlig lærerutdanning. Vi finner mange av de samme argumentene som er presentert før. *Samstemthet, likhet mellom praksisskolene, felles forståelse, enighet mellom veiledere og faglærere*, er forhold som går igjen. Nesten alle peker dessuten på hvor bra det var å få snakke med øvingslærere fra andre skoler og med faglærerne på høyskolen. Én lærer takker for interessante timer, mens en annen ber oss stå på – vi er på rett vei.

Vi kan konkludere med at deltakerne opplevde diskusjonen og refleksjonen knyttet til den didaktiske relasjonsmodellen som svært nyttig, og at det i stor grad syntes å være forståelse for og enighet om at modellen bare skulle brukes til opplegg over tid.

## Tiltak 2: Fagseminar knyttet til refleksjon og veiledning

Som nevnt foran, konkluderer evalueringspanelet med at kritisk refleksjon er sentralt i profesjonell yrkesutøvelse (NOKUT 2006). Dette betyr at allmennlærerstudenter både må møte, erfare og delta i reflektert praksis. Vi vurderte derfor at å ta opp innholdet av begrepet *refleksjon* og drøfte konsekvenser for veiledning i praksis, ville skape en naturlig fortsettelse av arbeidet med den didaktiske relasjonsmodellen.

Refleksjon knyttet til veiledning i praksisopplæringen er ikke nytt, men har ofte vært gjennomført etter gjennomføring av enkelttimer. Dette kan imidlertid lett føre til at det legges stor vekt på de instrumentelle sidene ved studentenes undervisning, mens de intellektuelle og reflekterende sidene nedtones. Det reduserer muligheten til å reflektere over egen tenkning og egne verdier, til å vurdere alternativer og til å modifisere og endre opplegg

underveis, noe som nettopp er sentralt for profesjonell yrkesutøvelse. På seminaret la vi derfor vekt på at refleksjon i veiledningen må knyttes til en prosess som omfatter både *før-refleksjon*, *underveis-refleksjon* og *etter-refleksjon* (se Dewey 1933/2007, Handal 1996, Jacobsen 1997).

*Førrefleksjonen* starter med den første planleggingen av et forløp med hypoteser og spørsmål som søkes belyst gjennom refleksjon og tenkning (jf. utfylling av DRM). Tidligere erfaringer vil imidlertid kunne utgjøre en grense for hvilke muligheter eller alternativ som dukker opp. Gjennom *førveiledningen* må derfor praksislærer hjelpe studentene til å stille spørsmål ved og reflektere over grunnlaget for valgene, til å se alternativer, dvs. muligheter som ikke inngår i studentenes repertoar, og til å tenke over konsekvenser av de alternativer som kommer fram. Her er det imidlertid viktig ikke å trekke for raske slutninger, noe som kan hindre letingen etter alternativer som kanskje kunne vært bedre. *Midtveisrefleksjon eller refleksjon i handling*, foregår gjennom hele opplegget og viser om det er nødvendig å justere eller endre kurs. Opplegget avsluttes med *etter-refleksjon* der analyse og helhetsvurdering gjennom verbalisering er sentralt.

På seminaret ble refleksjon presentert som en form for tenkning som har som mål å få en dypere forståelse av en sak gjennom selvrefleksjon og kritisk blikk på egne valg og egne handlinger med forbedring som mål (Bengtsson 2007, Handal 1996). Dette kan imidlertid være en vanskelig prosess både for studenter og for praksislærerne, nettopp fordi egne valg, prioriteringer og verdier kan bli satt under press. I tillegg vil den presenterte tilnærmingen til refleksjon og veiledning helt klart være mer tidkrevende enn veiledning som først og fremst er knyttet til etter-refleksjon. Etter at innledning og begrunnelser var presentert, sammen med et forslag til førrefleksjonsskjema basert på DRM som studentene skulle fylle ut, ble muligheter og begrensninger for oppfølging i praksis tatt opp i grupper satt sammen på tvers av skolene.

## · Evaluering av tiltak 2

Både diskusjonen og refleksjonen i samlet gruppe, samt evalueringen basert på fire åpne spørsmål, viste at temaet refleksjon var aktuelt, og at praksislærerne var med på tankegangen om de tre refleksjonsfasene.

Alle de 12 fremmøtte praksislærerne opplevde seminaret som flott og nyttig i forhold til jobben som øvingslærer. Praksislærere og faglærere ville bli mer samstemte i forhold til bruk av begrepet refleksjon, og vektleggingen av de tre refleksjonsfasene ville gi et større lærings- og utviklingspotensiale for studentene. Betydningen av felles retningslinjer for hva som skal skje i praksis, ble også denne gangen fremhevet av flere. Én trakk fram at seminaret hadde bidratt til mer refleksjon over egen praksis, mens en annen syntes det var kjempeflott å få tanker og ideer om veiledning. Hun så "... *at man i større grad bør bruke refleksjon i hverdagen også.*" Schön (1983) minner da også om at den tause kunnskapen som kjennetegner en profesjonell lærer, også vil kunne medføre at vanen med å tenke over hva man gjør, mistes. For stu-

dentene er det sentralt å møte praksislærere som ikke har mistet denne vennen.

Én av deltakerne understreket at dersom praksislærerne skal fremstå som profesjonelle, må de skoles felles, men som hun sa, ”... bare synd at ikke alle skolene er her.” Her berøres et sentralt problem. Studenter som kommer til lærere/lærerteam som ikke var til stede på seminaret, vil naturlig nok kunne oppleve frustrasjon. Likeledes vil de lærerne som ikke har deltatt, kunne oppleve frustrasjon fordi studentene forventer noe de kanskje ikke kan eller vil gi. I invitasjonsbrevet til seminaret ble det informert om tema og begrunnelse for dette. Var det på grunn av temaets konsekvenser for praksis at færre praksislærere møtte denne gangen? Kan manglende oppmøte sees på som en form for motstand mot en endring som enkelte av ulike grunner ikke ville være med på, enten fordi de fornektet endringens legitimitet, eller fordi de anså at omkostningen ville bli for høy? Slike spørsmål vil det kunne være interessant å følge opp senere.

For de 12 som møtte, viser evalueringen at fagseminarene har bidratt til å møte et behov for faglig dialog og refleksjon. Dessuten trekker flere fram at det er lettere å stille spørsmål og diskutere didaktiske problemstillinger når ikke studentene er til stede. Felles ståsted nevnes igjen, men også at møtet med andre fører til refleksjon over egen rolle som øvingslærer. Felles møtesteder for faglig debatt utgjør det Collins beskriver som ”shared activities”. Han fant at slike felles aktiviteter øker deltakernes bevissthet om de andre deltakerne, noe som fører til økt solidaritetsfølelse (ref. fra Furu 2007). På sikt kan vi kanskje derfor håpe at denne type fagseminar kan utvikle et fellesskap som fører til solidaritet overfor felles holdninger og handlinger knyttet til rollen som lærerutdanner.

Én praksislærer liker godt at vi gjennom de valgte temaene satte fokus på øvingslærerrollen, noe som er viktig for å kunne gjøre jobben best mulig, mens en annen opplever at de faglige diskusjonene vi har hatt, gir øvingslærerne en viss medbestemmelse over praksis. Denne siste kommentaren er viktig å merke seg fordi *empowerment* er et sentralt begrep innenfor aksjonsforskningen. Mye av rasjonale bak slik forskning ligger nettopp i deltakernes mulighet til å få større innflytelse over eget liv. (Coghlan 2004, Skogen 2006, Persson 2007, Warrican 2007.)

Evalueringen etter de to seminarene ble sammenfattet i en rapport som ble sendt ut til de deltakende øvingslærerne og til studie- og praksisledelsen ved høgsolen. Resultatene så langt ble altså tilbakeført til de som endringen angår.

#### Validering og drøfting

Vurdering av tiltakenes verdi i forhold til målet om en mer helhetlig allmennlærerutdanning, forutsetter at tiltakene blir fulgt opp i praksisperioden. I dette tilfellet vil det være studentenes erfaringer og læring som utgjør kvalitetsreferansen for tiltaket (Skogen 2006). Praksis ble derfor etterfulgt av en større surveyundersøkelse der spørsmål om erfaringer med bruk av DRM

og før-, underveis- og etterrefleksjon i praksis inngikk. Studentene utformet egne svar på spørsmålene (Solstad, under arbeid). 34 av 40 studenter besvarte skjemaet.

Sett under ett, har studentene opplevd bruken av didaktisk relasjonsmodell (DRM) som nyttig og effektiv. Utfyllingen har bidratt til bevisstgjøring og refleksjon over valg og konsekvenser, de har lært hvordan alt henger sammen, og hvor viktig det er å tenke gjennom alle de didaktiske kategoriene før oppstarten av et opplegg. Uten bruk av modellen ville det ha vært lett å henge seg opp i én kategori av gangen. Som én sa: *”Det er mye jeg ikke ville ha tenkt på hvis jeg ikke hadde hatt den [modellen] å se på.”* Svarene tyder også på mange studenter fikk erfaring med å bruke modellen til et opplegg over noe tid. Det er likevel mange som fortsatt har fylt den ut for enkelttimer. Her må vi minne om at ikke alle skolene var representert på fagseminaret. Selv om referat ble sendt ut, har vi ingen garanti for dette ble lest, eller at ny bruk ble godtatt som legitim.

Ved å ta opp begrepet *refleksjon* og legge særlig vekt på *førrefleksjon*, ønsket vi å rette oppmerksomheten mot den mer refleksive siden ved profesjonell yrkesutøvelse. Siden vi ikke har tilgang på praksislærernes synspunkt og erfaringer, kan vi igjen bare evaluere verdien og effekten av tiltaket gjennom studentenes erfaringer slik de er formulert i den etterfølgende undersøkelsen.

På dette spørsmålet er det mer variasjon i svarene enn på spørsmålet om bruken av DRM. Svarene tyder på at her har bruken, altså effekten av tiltaket, variert tilsvarende. Mange av studentene svarer at de tre fasene fungerte flott, bra, veldig godt o.s.v. uten at det kommer fram hvordan eller hvorfor. Andre er mer eksplisitte; praksislærerne har fulgt opp intensjonene, dette har fungert godt, og nettopp derfor har de lært mye. Utsagnene under forteller litt om studentenes erfaringer: *”På ”min” skole har det fungert som forutsatt. Praksisveileder har vært nøye og påpasselig med at refleksjonskjema har vært fylt ut, og at vi som studenter har hatt tid til refleksjon både før, underveis og etter undervisning.”* En annen sier: *”Refleksjon i før- og etterkant har fungert flott i samarbeid med medstudenter og øvingslærer”, mens en tredje forteller at ”Øvingslærerne har kommentert våre undervisningsopplegg både før, under og etter undervisningen på en slik måte at det ble naturlig å gjøre justeringer.”* Kommentarene tyder likevel på at førrefleksjonen i hovedsak har fungert som godkjenning av et planlagt opplegg, ispedd gode råd, og ikke gått i dybden slik intensjonen var.

Selv om mange har erfart de tre stadiene i refleksjonsprosessen, er fortsatt mange som forteller at refleksjonen, som tidligere, først og fremst har vært knyttet til veiledning *etter* gjennomført undervisning. Interessant i den forbindelse er det at et par studenter synes å være glade for dette: *”Jeg synes det var helt greit å få prøve og feile heller enn å få ”fasiten” for undervisningen.”* Og en annen: *”... da måtte jeg reflektere og vurdere selv om dette ville fungere.”* Hensikten med førrefleksjon og –veiledning er imidlertid ikke at øvingslærer skal gi oppskrifter for rett undervisning, men heller bidra til å åpne dører og hjelpe studentene til å reflektere over verdigrunnlag og valg.

Studentene som bare hadde hatt etterrefleksjon og -veiledning, opplevde at de lærte mye av dette. Læringen var imidlertid nesten uten unntak knyttet

til instrumentelle sider ved egen undervisning. Enkelte savnet en mer kritisk tilnærming, men de fleste var svært fornøyde med de råd og tips de fikk som kunne bidra til at de ble bedre. Slik veiledning er også viktig, men setter ikke spørsmål ved selve grunnlaget. Ved å følge egne ideer uten å bli utfordret, samtidig som veiledning og refleksjon begrenses til tekniske spørsmål, vil egne verdier kunne opprettholdes, og studentene får liten erfaring med de dilemmaer lærere må ta stilling til.

Flere studenter begrunner mangel på dybde i førrefleksjonsfasen med at praksislærerne hadde det travelt, og at det var lite tid til veiledning, at praksislærer var sykemeldt eller på kurs osv. Slike praktiske forhold kan være reelle, men kan også sees i lys av generell motstand mot tiltak som av enkelte kan oppleves som merbelastende (jf. Coghlan 2004, Madsen og Postholm 2007) slik det bl.a. ble uttrykt av én av praksislærerne på første seminar. Vi kan heller ikke se bort fra at å veilede for fremtiden, faglig sett kan være mer utfordrende enn å veilede med utgangspunkt i det som allerede er skjedd. Bl.a. krever det at vanen med å reflektere over sine valg, er beholdt.

Evalueringen etter fagseminarene var svært positiv og tyder på at denne type fagseminar var et godt utgangspunkt for faglige drøftinger. Det var tydelig at vi her møtte et klart, men kanskje ubevisst, behov hos øvingslærerne etter kontakt både med hverandre og med oss på høgsolen. Dette er i seg selv en kvalitetsheving fordi det kan bidra til å bygge ned eventuelle barrierer mellom de to lærerutdanningsgruppene gjennom "shared activities" (jf. Collins i Furu 2007), noe som i neste omgang kan bidra til at praksislærere i større grad ser på seg selv som lærerutdannere. Studentenes kommentarer i den etterfølgende spørreundersøkelsen tyder imidlertid på at oppslutningen om tiltakene i praksis har variert, og at ikke alle har maktet, eller ønsket, å følge opp endringene.

I den sammenheng er det viktig å ha i minne de forskjeller i kontekst som de to grupper av lærerutdannere befinner seg innenfor. Faglærerne på høgsolen opererer innenfor en akademisk kontekst der deltakelse i utviklingsprosjekt er del av arbeidsoppgavene, mens praksislærerne har sitt hovedarbeid innenfor en mer praktisk virkelighet der deltakelse i denne type utviklingsarbeid tradisjonelt gir liten, om noen, uttelling. Mens vi på fagseminaret presenterte og drøftet mulighetene med før- og underveisrefleksjon ut fra et idealistisk perspektiv, må praksislærerne forholde seg til virkeligheten slik den fortøner seg innenfor en gitt skolekultur og en gitt samarbeidsskulturr. I NOKUT-rapporten (2006) trekkes disse forskjellene i kontekstbetingelser fram som én mulig årsak til at teori og praksis kan oppleves som hverandres motsetninger.

Warrican (2007) peker på at enhver forandring eller innovasjon får større gjennomslag dersom den er i tråd med skolens kultur, og at det er lettere å holde fram, dersom endringen har vist seg å fungere. I vårt tilfelle har vi ingen oversikt over skolens kultur i forhold til refleksjon og innovasjonsarbeid. På den annen side, dersom skolen tar praksisansvaret på alvor, bør en kanskje kunne forvente en støttende oppfølging fra ledelse og kolleger. I stedet tyder studentenes svar på at tiden satt av til å være praksislærer varierer sterkt, noe som blant annet viser seg i store forskjeller i tid brukt til vei-

ledning (Solstad, under arbeid). Dersom praksislæreropp-gaven kommer på toppen av en normal arbeidsuke, vil det kreve en mye større grad av engasjement og ”tro” for å påta seg det merarbeidet som enhver endring vil medføre.

#### Oppsummering og veien videre

For oss på høgs-kolen vil en naturlig fortsettelse av prosjektet være å bygge videre på samarbeidet med øvingslærerne ved å gjenoppta og videreutvikle fagseminarene før neste års førsteårsstudenter skal ut i praksis. Da vil vi kunne ta utgangspunkt i øvingslærernes erfaringer med iverksetting og bruk, hva som fungerte, forutsetninger for at det fungerte, hva som ikke virket osv. Da vil vi også i større grad bevege oss fra et aksjonsopplegg der vi som forskere har satt dagsorden, til en videreutvikling som i større grad vil kunne være basert på de utøvende deltakernes behov, og vi vil i større grad kunne få en prosess som er ”... *undertaken in a spirit of collaboration and inquiry*” (Shani & Pasmore, ref. i Coghlan 2004:3). Om kritisk refleksjon ikke er del av skolens kultur, kan en videreføring av fagseminar kanskje bidra til at det utvikles en gruppesolidaritet praksislærerne imellom knyttet til det å være lærerutdanner, og der deltakelse i utviklingsarbeid kan oppleves som positivt (jf. Collins, ref. i Furu 2007). I første omgang må det imidlertid lages forpliktende avtaler som gjør at både praksislærere og faglærere møter til fagseminarene.

Hvis vi skal kunne forvente at våre praksislærere skal se på seg selv som lærerutdannere, må også at rammene om virksomheten på den enkelte praksiskolen gjøre det mulig og ønskelig å engasjere seg i arbeid med studentene. Warrican (2007) hevder at uten støtte fra ledelsen, blir verdien av et tiltak begrenset fordi de som arbeider ”på gulvet” ikke har den politiske og økonomiske makt til å støtte tiltakene. Sånn sett bør vi i oppfølgingen av forbedringstiltakene rettet mot teori-praksis-feltet, også involvere rektor og/eller praksisansvarlige ved skolene slik at rammefaktorer, som for eksempel mangel på tid, ikke får stå i veien for en utviklingsorientert og lærerik praksis. Det er heller ikke likegyldig hvilke lærere som engasjeres som praksislærere. De bør ikke ha mistet vanen med å reflektere over verdier, valg og konsekvenser.

Dette aksjonsforskningsopplegget ble satt i gang med det formål å redusere gapet mellom teori og praksis ved å få et tettere samarbeid mellom de to lærerutdanningsarenaene. Erfaringene presentert over, gir grunnlag for å konkludere med at etablering av felles fagseminar kan være én vei å gå for å øke samhandling og felles forståelse, og på den måten bedre kvaliteten på allmennlærerutdanningen.

## Referanser

- Bengtsson, J. (2007): Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I Brüsling, C. og Strömquist, G. (red.): *Refleksjon och praktik i lærarutbildningen*. Lund: Studentlitteratur, s. 81-96.
- Bjørndal, B. og Liberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo Aschehoug & Co.
- Coglan, D. (2004): *Doing Action Research In Your Own Organization*. London: Sage Publications Ltd.
- Dewey, J. (1933/2007): En analys av det reflekterande tänkandet. I Brüsling, C. og Strömquist, G. (red.): *Refleksjon och praktik i lærarutbildningen*. Lund: Studentlitteratur, s. 15-28.
- Furu, E. M. (2007): Emotional Aspects of Action learning. I Furu, E. M., Lund, T. og Tiller, T.: *Action Research. A Nordic Perspective*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 185–202.
- Handal, G. (1996): Att stimulera till reflekterad praktikk. I Brüsling, C. og Strömquist, G.: (red.): *Refleksjon och praktik i lærarutbildningen*. Lund: Studentlitteratur, s. 107–124.
- Jacobsen, J. C. (1997): *Refleksive læreprosesser*. København: Forlaget politisk revy.
- Madsen, J. og Postholm, M. B. (2007): Ethical Consequencies in Action Research. I Furu, E. M., Lund, T. og Tiller, T.: *Action Research. A Nordic Perspective*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 171–184.
- McNiff, J., Lomax, P. og Whitehead, J. (1994): *You and Your Action Research Project*. London: Routledge / Hyde Publications.
- Møller, J. (1996): Aksjonsforskning i spenningsfeltet mellom politikk og vitenskap. I *Nordisk pedagogikk*, vol. 16, nr. 2.
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*, Del 1 Hovedrapport.
- Persson, A. (2007): Power and Resistance, Powerlessness and Action in School. I Furu, E. M., Lund, T. og Tiller, T.: *Action Research. A Nordic Perspective*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 203-219.
- Rambøll Management (2007): *Bedre praksis i lærerutdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
[www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2007/Bedre-praksis-i-larerutdanningen](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2007/Bedre-praksis-i-larerutdanningen). R03: Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003
- Schmuck, R. (2006): *Practical ACTION RESEARCH for change*. Calif.: Corwin Press.
- Schön, D. A. (1983/2007): (The Reflective Practitioner) Den reflektive praktikern. I Brüsling, C. og Strömquist, G. (red.): (red.): *Refleksjon och praktik i lærarutbildningen*. Lund: Studentlitteratur, s. 29-48.
- Sjøvoll, J. (2007): *Praktisk aksjonsforskning som forbedringsstrategi*. Notat. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Skogen, K. (2006): Aksjonsforskning. I Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Design og metoder. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 172-183.

- Solstad, A. G. (2003): *Fra læreplan til klasserom – lek, temaorganisering og elevaktive arbeidsmåter i 2. klasse*. NF-rapport nr. 8. Bodø: Høgskolen i Bodø / Nordlandsforskning.
- Solstad, A.G. (under arbeid): *Hvordan lærerstudenter lærer å bli lærere?* (Foreløpig tittel.) Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Valdermo, O. og Eilertsen, . T.V. (2005): Aksjonsforskning i skolen: potensialer, utfordringer, dilemmaer og barrierer – ”Bare det ikke blir for pedagogisk”. I Valle, A. M. og Sjøvoll, J. (red.): *Praktisk aksjonsforskning som forbedringsstrategi* (2007). Bodø: Høgskolen i Bodø – Profesjonshøgskolen.
- Warrican, S.J. (2006): Action research: a viable option for effecting change. I *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, nr. 1, s. 1-14.

---

<sup>1</sup> Tilsvarende evaluering fra praksislærerne etter avsluttet praksis, ble dessverre ikke gjennomført pga sykdom.

<sup>2</sup> Innholdet på seminarene ble utviklet i samarbeid med kollega Ove Pedersen.

<sup>3</sup> Denne praksislæreren møtte ikke på neste fagseminar.