

# Å studere elevers læring gjennom en fokuselev

Torunn Klemp, Audhild Nedberg

Torunn Klemp  
NTNU  
torunn.klemp@ntnu.no

Audhild Nedberg  
UiT Norges arktiske  
universitet  
audhild.nedberg@uit.no

Denne artikkelen presenterer og diskuterer erfaringer fra et forsknings- og utviklingsprosjekt der lærerstudenter på masterutdanning for 1.–7. trinn ved UiT Norges arktiske universitet, følger én enkelt elevs faglige og sosiale utvikling over tid i praksis (fokuselev). Gjennom undervisning i forkant og underveis får studentene faglig ballast til å observere, forstå og beskrive elevens kompetanse. Studentenes evaluering av prosjektet og gruppeintervjuer med studenter og praksislærere er grunnlag for forskningsprosjektet om hvilke erfaringer arbeidet med fokuseleven har gitt studentene. Gjennom kvalitativ analyse framkommer to trekk: Studentene er blitt mer bevisste på at praksisopplæring er mer enn å øve på undervisning, og de ser at kunnskap om én elev gir kunnskap om mange. Basert på Deweys tenkning om lærerstudenten som student i praksis («student of teaching») tolker og diskuterer vi studentenes erfaringer i lys av begrepet 'vekstfremmende erfaringer' («educative experiences»). Til tross for et begrenset materiale mener vi at studien har et potensial til å bidra i diskusjonen om hvordan progresjonen i praksisopplæringa kan bli tydeligere.

Nøkkelord: lærerutdanning, «student of teaching», vekstfremmende erfaringer, undersøkende læring, praksisopplæring, fokuselev

## Innledning

*En sånn her type oppgave – du lærer deg å se som en lærer, du lærer å tenke som en lærer. Det synes jeg er relevant [...] jeg har lært mye i forhold til hvordan man tenker som en lærer og hvordan man kan tilrettelegge.*

Dette sier studenten «Cecilie» i et intervju etter at hun i fem måneder har arbeidet med en studie av tredjeklassingen «Tommy». Cecilie har fulgt Tommy på nært hold gjennom to praksisperioder (seks uker). Hun har observert han i teoretiske og praktiske fag og i friminutt, og hun har studert skriftlige arbeidsoppgaver han har gjort. Hun har kartlagt Tommys kompetanse i lesing, skriving og matematikk, og hun har gjennomført «elevens livsløpfortelling» (Limstrand, 2010) med han. Samtalen der eleven forteller om livet sitt, sier Cecilie, har som hensikt å gjøre eleven bevisst på sine egne styrker, bygge selvtillit og gjøre eleven aktiv i eget utviklingsforløp. Gjennom samtalen er Cecilie blitt godt kjent med hva Tommys dag er fylt av, med nettverket hans, venner, interesser, styrker, svakheter, forventninger og drømmer. Alle disse erfaringene har hun loggført, drøftet med praksislærer, medstudenter og faglærere. Parallelt har hun lest teorier om typiske trekk ved 9–10-åringers faglige og personlige utvikling, og om opplæring innenfor grunnleggende ferdigheter. Sluttproduktet er en fagtekst der Cecilie lager et portrett av Tommy, analyserer lesekompetansen og læringssituasjonen hans, og gir begrunnede forslag om videre tilpasset leseopplæring. Cecilie synes selv at arbeidet har hatt stor betydning for hennes utvikling som lærer.

Cecilie var deltaker i et tverrfaglig utviklingsarbeid som ble gjennomført i det andre året i den femårige integrerte lærerutdanninga for 1.–7. trinn ved UiT Norges arktiske universitet (UiT) studieåret 2013/2014. Den sentrale aktiviteten i utviklingsarbeidet (heretter kalt fokuselevprosjektet) var å prøve ut en studieform som kombinerer nærstudium av en utvalgt elev (fokuselev) i praksisklassen med teoristudier innenfor pedagogikk og begynneropplæring i lesing, skriving og matematikk. Målet med prosjektet var at studentene gjennom teori- og praksisstudiene skulle lære å observere, forstå og beskrive elevers kompetanse.

Fokuselevprosjektet ble implementert av forfatterne i samarbeid med en tredje kollega. Forfatterne har i etterkant også sett på studentenes erfaringer fra fokuselevprosjektet med et forskerblick (heretter kalt forskningsprosjektet). For å kontekstualisere forskningsprosjektet starter vi artikkelen med en gjennomgang av tidligere forskning om integrasjon av teori og praksis i lærerutdanninga og en beskrivelse av utviklingsarbeidet. Problemstillinga for forskningsprosjektet er: *Hvilke erfaringer har arbeidet med fokuselevoppgaven gitt lærerstudentene?* Funn i analysen av studentlogger og gruppeintervju med studenter og praksislærere drøftes i lys av Deweys tenkning om 'vekstfremmende erfaringer' («educative experiences»).

## Teorigrunnlag og tidligere forskning

Evalueringer av den tidligere allmennlærerutdanninga viser at sammenbindinga av teori og praksis i norsk lærerutdanning er problematisk (Harnæs, 2002; NOK-UT, 2006). Problemet har vedvart over lang tid, og det er internasjonalt (Dewey, 1904; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001; Strømnes, 1999;

Zeichner, 2002). Norsk forskning fra de siste ti–femten årene viser at norske lærerstudenters refleksjon i praksissamtaler (Ottesen, 2006; Sundli, 2002; Søndena, 2004) og i praksislogger (Klemp, 2012) i stor grad er kontekstnær og i liten grad relaterer seg til teori eller praksiserfaringer i andre kontekster. En studie av Munthe og Ohnstad (2008), som riktignok bygger på et begrenset datamateriale, tyder på at mye av tida i veiledningssamtalene i praksisopplæringa vies til emosjonell støtte og umiddelbar respons på gjennomført undervisning uten tilknytning til teori. Samtidig viser Østrem's forskning (2010) at lærerkandidater både mangler et klart bilde av seg selv som framtidige kunnskapsformidlere og yrkesspråk som er egnet til å gripe sentrale sider ved yrket. I intervjustudien der hun snakker med allmennlærerstudenter om forestillinger de har om det framtidige yrket, viet studentene stor oppmerksomhet til det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev, mens hva de skulle snakke med elevene om, for Østrem framsto som et «tomrom» i bevisstheten deres. En longitudinell, komparativ studie av Heggen (2005) tyder på at mens interessen for faglig kunnskap øker hos førskolelærere og sykepleiere gjennom studieløpet, så minker den hos allmennlærerstudenten.

Studenter tenderer til å si at praksis er den viktigste læringsarenaen i lærerutdanninga, og at teorien er abstrakt og ubrukbar (Bullogh & Gitlin, 2001; Rosaen & Florio-Ruane, 2008). Rosaen og Florio-Ruane viser imidlertid hvordan praksismetaforen («field experience») virker inn på studiearbeidet og fører til at læringa som skjer på praksisarenaen, ikke blir bærekraftig. Når studentene mangler et profesjonelt rammeverk som kan hjelpe dem å tolke og organisere kunnskaper om elevene og til å trekke slutninger om implikasjonene for undervisning, reduseres aktiviteten ofte til lite målrettede «gjøringar». Rosaen og Florio-Ruane (2008) argumenterer for at en mer undersøkende tilnærming i praksisdelen av lærerutdanninga kan endre situasjonen.

Forskning tyder på at mangelen på fokus på vitenskapsbasert kunnskap og det mangelfulle fagspråket følger lærerne inn i yrkeskarrieren. En nyere intervju- og observasjonsstudie av Kvam (2014) viser at lærere bruker lite teori i pedagogiske samtaler. Studien støtter funn i en større komparativ studie av Jensen, Lahn og Nerland (2012). Den viser at læreres kunnskapskultur sammenlignet med dataingeniører, sykepleiere og revisorer er mer orientert mot kollegial og erfaringsbasert kunnskap enn mot vitenskapsbasert kunnskap. I en studie fra 2014 fant Afdal og Nerland at norske nyutdannede læreres relasjon til kunnskap framstår som mer fragmentert enn den gjør hos nyutdannede i Finland. De uttrykker seg også i større grad gjennom hverdagsbegreper. Matre, Berge, Evensen, Fasting, Solheim og Thygesen (2011) fant i en studie med fokus på vurdering av elevens skriving at et mangelfullt fagspråk var en årsak til at lærere hadde vansker med å diskutere egen vurderingspraksis.

Økt integrasjon av teori og praksis, og dermed økt profesjonsretting, var et sentralt mål ved innføringa av grunnskolelærerutdanninga i 2010 (KD 2009, 2010). Denne ambisjonen har en ikke lyktes med ved tidligere reformer. Nasjonalt og

internasjonalt tar flere til orde for at dette bare kan skje dersom en anerkjenner de to lærerutdanningsarenaenes egenart, og at det etableres møteplasser som kan styrke trepartssamarbeidet mellom studentene, lærerutdanningsinstitusjonene og praksisskolene (Edwards, 2008; Terum & Heggen, 2010; Zeichner, 2010). Fagteksten som lærerstudentene skriver om fokuseleven, kan være en slik møteplass der lærerstudenten kombinerer kunnskap fra praksisfeltet og fra universitetet. Studieformen er tidligere dokumentert gjennom FiGO-prosjektet<sup>1</sup> (Nilssen & Solheim, 2015). I denne studien ved tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag var studieformen brukt i forbindelse med GLSM-emnet (grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring) i allmennlærerutdanninga.<sup>2</sup> Vi finner igjen grunntankene i prosjektet i konstruktivistiske læringsteorier: «Det handler om å kunne forstå kva dei enkelte elevene forstår, korleis dei tenkjer og korleis ein som lærar kan hjelpe dei vidare» (Nilssen & Solheim, 2012, s. 71). Forskerne identifiserte tre suksessfaktorer i prosjektet: pendelbevegelsen mellom praksis og teoretiske studier, autentisiteten (virkelige barn og virkelige læreroppgaver) og relevansen for framtidig arbeid. Ved UiT brukes studieformen i en ny kontekst, som del av femårig, integrert forskningsbasert lærerutdanning for grunnskolelærere.

Deweys syn på læring er teorigrunnet for både utviklingsarbeidet og forskningsprosjektet. Dewey så på læringsprosessen som en slags vitenskapelig metode (1938/1997). Slik han beskriver metoden, heretter kalt undersøkende læring, har den mange likheter med kunnskapsoppbygging innenfor naturvitenskap basert på refleksiv tenkning rundt eksperimentet. Dewey (1933) så metoden som et verktøy både for å innarbeide vaner for hvordan man skal tenke, og for å utvikle selvdisiplin i læringsprosessen i tråd med de vitenskapelige idealene. Systematisk trening av elevenes forestillingsevne knyttet til framtidige muligheter skulle føre til at fornuften og vitenskapen seiret over instinkter og impulser. Gjennom framoverskuende refleksjon skulle de kunne foregripe mulige konsekvenser av ulike handlingsalternativer og dermed velge sine handlinger på en kontrollert måte. Slik Dewey brukes i dag, sier Fendler (2003), blir refleksjon ofte forbundet med intuisjon og ikke-vitenskapelig bevissthet, og det er en tendens til at den tilbakeskuende refleksjonen vies mest oppmerksomhet. Denne forståelsen mener hun bryter med hvordan Dewey ble forstått i sin samtid. Undersøkende læring innebærer et systematisk samspill mellom teori og erfaringer basert på refleksjon over handling, der refleksjonen i forkant er like viktig som den i etterkant (Fendler, 2003). Undersøkende læring er også utgangspunktet for Deweys syn på lærerutdanning. I en artikkel fra 1904 der han diskuterer forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanninga, forklarer Dewey sitt syn på praksis som «the laboratory point of view» (s. 142) (heretter kalt laboratoriemodellen), der studentene i første del av utdanninga bruker god tid på å være studenter i praksis uten å ha undervisningsansvar. Kjennetegnet på den gode lærer er, ifølge Dewey, at han kan sørge for kontinuitet i læringsprosessen og sikre at det er interaksjon mellom eleven og det som skal læres. For

å kunne legge til rette for dette må læreren forstå hva som skjer i møtet mellom den enkelte elev og lærestoffet:

*The teacher must be alive to all forms of bodily expressions of mental condition – to puzzlement, boredom, mastery, the dawn of an idea, feigned attention, tendency to show off, to dominate discussion because of egoism, etc. – as well as sensitive to the meaning of all expression in words [...] their meaning as indicative of the state of mind of the pupil, his degree of observation and comprehension (Dewey, 1933, s. 275).*

Læreren må kjenne elevens motivasjon og elevens forståelse og kapasitet til å mestre læringsoppgaven. Å lære å observere og tolke elevens læring og å tilegne seg kunnskap om elevens utvikling er derfor sentralt i Deweys laboratoriemodell. Lærlingmodellen («apprenticeship») der studentene øver på undervisning fra første dag i praksis, er motsatsen til Deweys tenkning. Faren ved lærlingmodellen er, ifølge Dewey (1904), at erfaringene studentene får, er utilstrekkelige. Når studentene tidlig får ansvar for klasseundervisning, tvinges de til å rette oppmerksomheten mot forhold som angår elevens ytre oppmerksomhet («outer attention»), og dermed mot klasseledelse. Gjennom å undervise vil studentene kunne lære å kontrollere klasserommet og tilsynelatende beherske undervisningsformene. Problemet er, hevdet Dewey (1904), at de i denne situasjonen ikke vil kunne få øye på elevens indre oppmerksomhet («inner attention») og tilegne seg nødvendig innsikt i hvordan den mentale veksten skjer hos elevene. Fokuselevprosjektet ved UiT følger opp Deweys tenkning om at lærerstudenten tidlig i studiet må være «a student of the pupil's mind» (1933, s. 275).

Ifølge Dewey (1938/1997) er det ikke alle erfaringer som gir læring. Noen spesielle forutsetninger må være oppfylt for at erfaringer skal føre til vekst og dermed er verdt å bruke tid på. For at erfaringer skal være vekstfremmende («educative experience»), hevdet Dewey at læringsforløpet må ivareta krav til 'kontinuitet' («continuity») og til 'interaksjon' («interaction»). Prinsippet om kontinuitet handler både om sammenheng mellom erfaringer over tid og sammenheng fra en situasjon til den neste. Det er slike sammenhenger som læreren kan sikre gjennom å observere elevens læring. Bare gjennom å observere elevene kan læreren «be aware of the potentialities for leading [pupils] into new fields which belong to experiences already had» (Dewey, 1938/1997, s. 76). Erfaringene som gjøres, må ha sammenheng med tidligere erfaringer og erfaringer i andre kontekster, og læringsprosessen må hele tida sikte mot målet som ligger i fremtiden. Prinsippet om interaksjon handler om en annen type sammenheng. Dette prinsippet setter fokus på at erfaringer alltid er en transaksjon mellom en elevs indre forutsetninger («internal conditions») og forhold i det ytre læringsmiljøet («objective conditions»). De to typene forutsetninger kan derfor ikke forstås uavhengig av hverandre. Læreren må utvikle et læringsmiljø som interagerer med elevens læringsbehov, ønsker, mål og kapasitet på en slik måte at eleven kan

gjøre ‘vekstfremmende erfaringer’. De må tilpasse opplæringa til eleven. Basert på at denne tenkninga gjelder for lærerstudenters læring på samme måte som den gjelder for elevers læring, bruker vi begrepet ‘vekstfremmende erfaringer’ i tolkninga av funnene i denne studien.

## Utviklingsarbeidet – bakgrunn og implementering

Fokuselevprosjektet kan forstås i lys av flere innovasjoner innenfor lærerutdanninga ved UiT: utviklinga av lærerutdanninga som forskningsbasert utdanning på masternivå, og utviklinga av tett samspill mellom UiT og *universitetsskolene* (Vedeler, 2013). Fokuselevprosjektet er et eksempel på en type innovasjonsprosjekter som prøver ut hva slags kvaliteter en kan oppnå i praksisopplæringa når samspillet mellom de to læringsarenaene fungerer. Fokuselevprosjektet kan derfor også forstås i lys av *ProTed, Senter for fremragende lærerutdanning*, der UiT samarbeider med Universitetet i Oslo om kvalitetsutvikling i lærerutdanninga. Fokuselevprosjektet sikter både mot å endre studieformer i de involverte disiplinlagene for å minske gapet mellom teori og anvendelse, og for å styrke praksisopplæringa som et integrert, fullverdig og aktivt element i lærerutdanninga.

Fokuselevprosjektet ble gjennomført innenfor rammen av norsk, matematikk, pedagogikk<sup>3</sup> og praksis, som er studieemnene i andre studieår. Prosjektet har involvert ett kull på 23 studenter, 9 praksislærere, 1 norsklærer, 1 matematikklærer og 2 pedagogikklærere. Et viktig delmål var at hver student skulle lære å lage evidensbaserte skildringer av kompetansen og utviklingsbehovet til en valgt fokuselev, med støtte i observasjoner og teori. I prosjektet kalles dette et *elevportrett*. I undervisninga på universitetet ble det trukket paralleller både til læreres kartleggings- og dokumentasjonsarbeid i forbindelse med generell tilpasset opplæring, elevsamtaler og kontaktsamtaler, og til læreres utrednings- og rapporteringsarbeid knyttet til elever med spesialpedagogiske behov. Studentene fordypet seg i forkant av praksis i litteratur om pedagogiske utviklingsteorier og om alderstypiske trekk innenfor lese-, skrive- og matematikkutvikling.

Studentene valgte fokuseleven sin i samråd med praksislærer i den første praksisperioden. For å unngå å belaste elever med IOP ekstra med studenter under opplæring var studentene bedt om ikke å velge disse elevene. Ved å arbeide innenfor det som oppleves som normal variasjon, mente vi dessuten at det var størst sjanse for at studentene skulle forstå tilpasset opplæring med utgangspunkt i elevenes kompetanse som et generelt læringsprinsipp.

Studentene skulle utarbeide et første elevportrett allerede etter en første treukers praksisperiode. Som støtte arrangerte vi et tverrfaglig skriveseminar i uka etter praksis. Hovedfokus i seminaret var hvordan studentene kunne bygge opp egen argumentasjon med støtte i observasjoner, elevarbeider og teori. Vi satte også søkelys på hvordan studentene kunne ivareta elevenes personvern gjennom anonymisering. Det var i forkant av praksis gitt forbud mot video-opptak og

bruk av andre typer materiale som kunne føre til identifisering av elevene, og foreldrene ble informert skriftlig om prosjektet via praksislærerne, med mulighet for reservasjon for sitt barn.

Etter at det helhetlige perspektivet på eleven var etablert, fordypet studentene seg innenfor ei valgfri problemstilling med fokus på lesing, skriving eller matematikk.<sup>4</sup> Disse grunnleggende ferdighetene ble valgt ut fordi de er enkle å observere i alle klasserom. I andre praksisperiode gjennomførte studentene nye elevsamtaler, observasjoner og kartlegginger knyttet til den valgte problemstillinga. Praksislærerne bidro med informasjon fra tidligere elevarbeider, kartlegginger og tester som kunne utfylle studentenes egen empiri-innsamling om fokuseleven. Det var lagt opp til at arbeidet skulle drøftes underveis i praksis med medstudenter og praksislærer. Basert på kartleggingsarbeidet og vurdering av elevens totale læringssituasjon utarbeidet studentene deretter forslag til tiltak i videre tilpasset opplæring for sin fokuselev. Ferdigstillingen av fagteksten skjedde etter et nytt obligatorisk skriveseminar. Ifølge Nilssen og Solheim (2012) fungerer skriving som ei god bru mellom teori og praksis i denne kunnskapsutviklinga. Vi har derfor lagt stor vekt på skriveverksted som arbeidsform.

## Forskningsprosjektet – metode

Denne kvalitative studien bygger på tre typer data. Den ene er studentenes opplevde erfaringer og læring (logger). Den andre er gruppeintervju med tre studenter (43 sider transkribert materiale), og den tredje er et gruppeintervju med to praksislærere (49 sider transkribert materiale). Når det gjelder loggene, leverte 19 av totalt 23 studenter ca. en halv side fri tekst, som var svar på spørsmålet: «Hva er det viktigste du lærte av arbeidet med fokuseleven?»

Forut for gruppeintervjuene fikk alle praksislærere og studenter invitasjon til å delta. Tre praksislærere og tre studenter meldte seg. Én praksislærer meldte avbud i siste øyeblikk. Alle de fem har i etterkant gitt skriftlig samtykke til at intervjuene kunne brukes i den videre forskningen og i skriftlige publikasjoner. Det hadde utvilsomt styrket studien om utvalget av student- og praksislærerstemmer hadde vært større, men vi valgte likevel å gå videre med forskningsstudien. Trolig spilte tidspunktet på året en rolle når det gjelder motivasjonen til å delta i intervju. Intervjuene ble foretatt i juni, som er en travel avslutningsmåned for både studenter og lærere. Det var ikke satt noen særskilte kriterier for deltakelsen. Utvalget er derfor tilfeldig, det vil si at de som meldte interesse, ble intervjuet. Intervjuet med studentene ble foretatt i forlengelsen av ei undervisningsøkt, mens intervjuet med praksislærerne krevde et ekstra oppmøte på universitetet. Dette kan tyde på at de to praksislærerne har en særlig motivasjon for å styrke samarbeidet mellom praksisfeltet og lærerutdanninga, men vi har ingen grunn til å tro at de har et avvikende syn på prosjektet sammenligna med de andre praksislærerne.

Vi valgte å gjennomføre intervjuene som gruppeintervju, av flere grunner. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) er styrken ved metoden at intervjuet setter i gang en prosess der deltakerne forklarer og begrunner synspunktene sine innenfor det temaet forskeren er interessert i. Ved å velge denne metoden fikk vi både en mulighet til å få utdypende informasjon og til å styrke fokuset på utviklingsaspektet ved prosjektet. Vi antok også at det ville være tryggere for studenter og praksislærere å delta dersom de kunne være flere sammen. Ifølge Morgan (1997) kan dårlig fungerende grupper på den ene sida ha en tendens til konformitet og på den andre sida ha en tendens til polarisering (at deltakerne fremmer mer ekstreme synspunkter enn de ville gjort i en samtale én til én). Metoden forutsetter at samspeillet i gruppa er så godt at deltakerne kommer fram med de synspunktene de har. Som Flick (2007) påpeker, må forskning som anvender gruppeintervju som metode, derfor analysere interaksjonen mellom deltakerne. Vi registrerte ikke noen tendens til slike uheldige gruppeprosesser. Både studentene og praksislærerne viste at de var komfortable, og de uttrykte både enighet og uenighet.

Gruppeintervjuene hadde form av samtaler mellom de to forskerne og deltakerne med støtte i tematisk organiserte intervjuguider. Intervjuet med praksislærerne hadde en innledende del om *kunnskap og deltakelse* der hensikten var å kartlegge praksislærernes involvering i prosjektet. Øvrige tema var felles: *studentenes innsats og motivasjon, vurdering av kvalitet, relevans og utbytte, sammenhenger i utdanninga og sammenfattende vurderinger*. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, transkribert og anonymisert.

Analysearbeidet startet med en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) av studentloggene der studentene skriver fritekst om opplevd læringsutbytte. For å få fram essensen gjennomførte forskerne uavhengig av hverandre en prosess med åpen koding og kategoriutvikling basert på gjentatte lesninger av loggene. Essensen som trer fram i materialet, var den samme hos begge forskere, slik det er gjengitt i tabell 1.

De 6 kategoriene og til sammen 20 underkategoriene er ulikt representert i de 19 studentloggene. Som vist i tabellen er elevkunnskap, observasjonskompetanse og tilpasset opplæring de kompetanseområdene som nevnes oftest når studentene vurderer læringsutbyttet. Et hovedinntrykk er at studentene vektlegger generell pedagogisk kompetanse framfor fagspesifikk kompetanse innenfor kunnskaps- og ferdighetsområdene de nevner. Likevel er det 9 av de 19 som nevner spesielt ett eller flere norskfaglige kompetanseområder, som for eksempel skriveundervisning, innsikt i elevenes skriveutvikling eller observasjonsferdighet knytta til lesing og skriving. Elevportrettene i fagtekstene inneholder også en kort beskrivelse av elevens matematikkompetanse. Når matematikk likevel er usynlig i studentloggene, kan det ha årsak i at ingen av studentene valgte å skrive om matematiske problemstillinger i fordypingsdelen av fagteksten. Analysen av studentloggene gir et foreløpig svar på problemstillingen om hvilke erfaringer arbeidet med fokuselevoppgaven hadde gitt studentene.



**Tabell 1 Tematisk analyse av 19 studentlogger om læringsutbytte i fokus-elevprosjektet**

Kategori	Underkategori	Antall logger
Elevkunnskap	Elevmangfold	14
	Hele eleven	
	Forstå eleven som individ	
	Lese-/skriveutvikling	
	Generell elevkunnskap	
Observasjon	Observere elever med fokus på fag	12
	Generell observasjonskompetanse	
	Analysere elevers lesing og skriveing	
	Generell kartleggingskompetanse	
Tilpasset opplæring	Tilpasset opplæring som rettighet	10
	Behovet for å kjenne elevene	
	Individualisering	
Skriveundervisning	Skriveundervisning	6
Egen oppgaveskriving	Skriveprosess	8
	Oppgavestruktur	
	Faglig argumentasjon	
	Knytte sammen teori og praksis	
	Skrijving som læringsverktøy	
Egen læring i fag	Norskfaglig kompetanse	5
	Lese og navigere i pensum	

Neste steg i analysen var en induktiv analyse av gruppeintervjuet med studentene gjennomført etter den konstant-komparative analysemetoden utviklet innenfor «grounded theory» (Strauss & Corbin, 1998). Det innebærer at intervju materialet ble strukturert, analysert og kategorisert gjennom åpen koding. Det er dermed dataene, og ikke forhåndsdefinerte kategorier, som har styrt kodinga. Målet var å identifisere mønstre i datamaterialet basert på likheter og ulikheter, og å se sammenhenger mellom kategorier. Spørsmål og sammenligninger er viktige redskaper i slike prosesser (Nilssen, 2012). Kategoriseringsarbeidet førte til at formuleringer som «å bare studere én elev» og «i tillegg til/utenom praksis» stod fram i teksten. Dette fikk oss til å stille spørsmål til materialet om studentenes forståelse av praksisopplæring. Andre spørsmål underveis i analy-

sarbeidet var inspirert av de foreløpige funnene i den tematiske analysen av studentloggene. Vi spurte for eksempel: Hvilken oppfatning har studentene av prinsippet om tilpasset opplæring? Legger de vekt på å bli kjent med elevenes forkunnskap og tankemønster? Hvilke sammenhenger ser de mellom teori og praksis? I hvor stor grad legger de vekt på pedagogikk, og i hvor stor grad er de opptatt av fagdidaktisk kunnskap? Gjentatte nærlesninger, sammenligninger av den enkelte students svar på ulike spørsmål, samt sammenligninger mellom de ulike studentenes utsagn og fokus viser at studiet av fokuselev utfordrer studentenes forståelse innenfor tre områder: forståelse av hva praksisopplæring er, forståelse av hvordan det å studere én elev kan gi læring om elever som gruppe, og forståelsen av prinsippet om tilpasset opplæring.

Neste steg i analysen var at disse tre foreløpige funnene i analysen av studentintervjuet ble brukt som utgangspunkt for en sammenlignende, abduktiv analyse av intervjuet med praksislærerne. Vi spurte: Er det samsvar mellom studentenes og praksislærernes oppfatninger på de områdene som nå er satt i bevegelse hos studentene? Analysene av det samlede datamaterialet førte fram til de to kategoriene *Praksisopplæring er mer enn å øve* og *Å lære om mange ved å fokusere på én*. I neste del presenterer vi disse to kategoriene og tilhørende funn nærmere, og illustrerer dem gjennom utvalgte sitater fra intervjuene. Deretter tolker vi kategoriene i lys av Deweys (1938/1997) begrep 'vekstfremmende erfaringer' («educative experiences»).

Som vi har vært inne på tidligere, ville større deltakelse i intervjuene styrket studiens troverdighet. Vi mener likevel at studien har verdi fordi det er stor sammenheng mellom funnene i analysen av studentloggene og analysen av intervjuene. Funnene i analysen av intervjuene utdypet og gir substans til underkategoriene og relasjonene mellom dem og hovedkategoriene. For å styrke studiens troverdighet og unngå selektiv fortolkning gjennomførte begge forskerne de første nærlesningene og analysene av transkripsjonen av intervjuene uavhengig av hverandre.

## Funn

### Praksisopplæring er mer enn å øve

Vi innledet kapitlet med et sitat fra student Cecilie der hun sier at oppgavearbeidet har lært henne «å se og tenke» som en lærer. Arbeidet med fokuselevoppgaven var både svært relevant og profesjonsrettet. Medstudent Hanne er enig:

*I forhold til at jeg skal ha et syn [...] til slutt skal jeg jo kunne se elevene som en lærer, og da er det viktig å ha god kunnskap og riktige verktøy. Å ha kunne prøvd kartlegginga tidligere og vite hva slags tiltak jeg kan gjøre for å bedre den her elevens som leser.*

Også Hanne har forstått at det er en oppgave for lærere «å se» elever, og hun har fått trene på å gjøre faglige observasjoner som grunnlag for undervisningsplanlegging. Begge planlegger å ta med seg kartleggingsmaterialet for videre analyse, selv om praksisperioden er over. Cecilie sier at hun ser fokuselevoppgaven som en mulighet til å forske på sin egen lærerrolle. På et oppfølgende spørsmål om hun har forsket på seg selv i praksis, svarer hun: «Ja, jeg har tenkt litt mer, vært litt mer reflektert på hva jeg gjør, hvorfor jeg gjør det.» Seinere i intervjuet understreker hun at hun ser det som en naturlig progresjon i studiet at hun som andreårsstudent, har fått et mye bedre faglig grunnlag for å vurdere elever. Mens hun i første studieår «opplevde og prøvde seg fram» i praksis, sier hun at hun nå har teori som grunnlag for å gjøre vurderingene, og at fagspråket er i ferd med «å bli en del av [henne]». Hanne på sin side tror at oppgavearbeidet er god trening til bacheloroppgaven hun skal skrive i tredje studieår.

I løpet av intervjuet kommer det fram at studentene forholder seg til fokuselevprosjektet som del av teoristudiene, ikke som del av praksisopplæringa. Observasjonene av fokuseleven er noe som kommer på toppen i praksisperiodene, noe som kan gjøre det vanskelig å gjennomføre den egentlige praksisopplæringa, som er å øve på undervisning. Cecilie sier: «[Fokuselevprosjektet] var som et tillegg til praksis. I tillegg til at man skulle undervise, [...] det kunne bli problematisk.» Slik tror studentene at praksislærerne også tenker, og det forklarer, mener Cecilie, hvorfor det var «mer opp til henne selv» hvordan hun løste observasjonsoppgaven. Ifølge Hanne førte fokuselevprosjektet til at praksislæreren faktisk hadde «tre store oppgaver parallelt»: elevene, praksisoppfølginga slik den er beskrevet i praksisplanen, og fokuselevoppgaven. Studentene er derfor takknemlige for ekstraarbeidet og at praksislærerne tilrettela for et godt faglig utbytte.

Skuffelsen over den manglende involvering er likevel tydelig hos alle de tre studentene. Astrid forklarer at praksislærer ikke fikk tid til å lese fagteksten hennes. Hanne og Cecilie lurer på om praksislærerne deres også manglet interesse for hva de hadde funnet ut om elevene. Når hun ikke kunne relatere funnene sine til det hun oppfattet som praksislærerens praksisteori, synes Hanne at læringsprosjektet blir hengende i lufta; hun sier:

*Skrivedelen om tilpassa opplæring, den har hun ikke sett i det hele tatt. Den diskuterte vi lite. Vi har jo diskutert eleven, hva hun trenger å jobbe med og sånn, men de konkrete forslagene som jeg har kommet med i den siste delen, dem har hun jo ikke sett. Det ville jo vært interessant å se om hun var enig? For hun kjører jo et løp med den eleven, gir denne eleven tilpassa opplæring. Om jeg er inne på noe av det samme som hun gjør?*

Opplevelsen av mangel på tid som studentene peker på, kan være reell. I intervjuet bekrefter praksislærerne at det ble travelt i praksisperioden. Fordi praksisgruppene var små, ble det liten mulighet til arbeidsbesparende arbeidsdeling.

Likevel mente begge praksislærerne at det fint lot seg gjøre å legge til rette for at studentene kunne gjennomføre prosjektet med godt utbytte.

Vi finner ikke igjen studentenes oppfatning av fokuselevoppgaven som noe som kommer i tillegg til praksisopplæringa, hos de to praksislærerne. For dem er elevobservasjoner praksisopplæring. Det er heller ingen ting som tyder på mangel på interesse for studiearbeidet. Tvert imot sier begge praksislærerne at de ønsker å være enda mer med. Etter å ha lest hver sin studentoppgave i forkant av intervjuet er de overbevist om at studentenes observasjoner og forslag har verdi for dem i det videre arbeidet i klassen.

Derimot finner vi en viss usikkerhet hos praksislærerne når det gjelder deres bidrag i denne typen studiearbeid. Hege reflekterer over om hun skulle hatt en mer aktiv rolle som pådriver i arbeidet. Litt lenger ut i samtalen kommer det fram at hun også er usikker på det faglige bidraget hun kan gi:

*Jeg kjente veldig godt igjen eleven. Veldig, veldig, veldig godt. [...] Jeg følte meg jo ganske dårlig som norsklærer da. For den her analysen og den elevteksten, det er ikke sånn som jeg holder på med. Og alle de faguttrykkene og sånn som hun brukte i den analysen [...] jeg må vel lese meg litt opp.*

Usikkerheten gjorde at hun holdt seg tilbake. Gunnhild på sin side understreker at hun mente det var riktig at fokuselevarbeidet var en selvstendig studentoppgave.

## Å lære om mange ved å fokusere på én

*Jeg fikk en veldig aha-opplevelse fordi at jeg kunne se hvor mye den her eleven faktisk kunne, og kan mestre. Og ved å bruke fagstoff, se hva han faktisk får til, ved å dele det opp, ga meg veldig mye lærdom.*

Sitatet er hentet fra studenten Cecilie som reflekterer over hvordan parallelle studier av utviklingsteorier og elevobservasjoner har hjulpet henne til «å se» elevens kompetanse. Nå kan hun ta utgangspunkt i elevens mestring. Cecilie forteller i intervjuet om ubehaget hun følte da hun skrev det første elevportrettet etter få ukers kjennskap til eleven. Nå som prosjektet er avsluttet, er hun fornøyd og mener at det er «hold» i vurderingene hun har gjort, basert på kartlegginger, teoristudier og diskusjoner med lærerne i pedagogikk og norsk. Prosessen har gitt henne stort utbytte og motivasjon for yrket; hun sier: «Jeg fikk på en måte en liten åpenbaring. Jeg føler at jeg har lyst til å bli norsklærer nå.» Medstudent Hanne setter særlig pris på at prosjektet ga henne mulighet til å utvikle kompetanse med hensyn til å ta i bruk skriverammer i tilpasset opplæring, noe norskfaget satte søkelyset på før praksis. I intervjuet finnes flere lignende uttalelser der studentene gir uttrykk for at teoristudiene knyttet til fokuselevoppgaven gjorde at de

fikk økt utbytte av praksis. Det neste sitatet illustrerer imidlertid at studentene oppfatter denne sammenhengen mellom teori og praksis som en bevegelse som går begge veier, fra teori til praksis og fra praksis til teori. Hanne sier:

*Men det jeg synes var veldig bra [...] var, for eksempel, i forhold til hva som er karakteristisk når elevene skriver i den her alderen. At vi kunne se, når vi da først hadde hatt den teorien [...], og så kunne se på elevtekstene som vi fikk på skolen. For uten det grunnlaget først, så ville en ikke hatt så utbytte av det å se på de elevtekstene. Da kunne jeg se, for eksempel hos «Sigurd», ja, det der er typisk.*

Samtidig som teoristudiene har satt Hanne i stand til å analysere Sigurds tekster, har studiet av Sigurds skriveutvikling gitt henne ny forståelse av teorien hun har lest om alderstypiske trekk i elevens skriveutvikling. Denne og lignende uttalelser viser at studentene opplevde at arbeidet med fokuselevoppgaven ga dem erfaringer som hadde betydning utover den aktuelle praksiskonteksten. Dette forstår vi som et tegn på at Hanne og medstudentene er på vei til å utvikle en forståelse av hvordan vekslings mellom studier av det partikulære og det generelle bidrar til utviklinga av lærerkompetanse.

Et annet tegn som peker i samme retning, leser vi ut av studentenes uttalelser om at de ser det som en kvalitet ved fokuselevarbeidet at de anvendte faglitteraturen på en ny måte. Cecilie forteller for eksempel at hun i dette studiearbeidet ikke bare har lest for å lese; hun har *brukt* mye av pensum og også «gått litt utenom». Gjennom dette har hun oppdaget at «det finnes måter å se ting på», at ulike forfattere har ulike perspektiv. Hanne følger opp og sier at hun er blitt en mer kritisk leser: «[Man] blir mer kritisk til alt som står, fordi det jo faktisk er noen som har skrevet den boka, og hva mener de?» Praksislærer Hege bekrefter i intervjuet at hun har observert denne typen selvstendig vurderingsevne i forbindelse med fokuselevarbeidet. Hun har særlig latt seg imponere over den tverrfaglige innfallsvinkelen hun så hos en av studentene. Teoristudier i norsk og pedagogikk og grundige analyser av elevens lærings situasjon og tekstproduksjon førte fram til forslag om tilpasset skriveopplæring med vekt på lekpregede aktiviteter som kunne styrke elevens selvbilde.

Likevel er det tydelig at studentene strever med å forstå den didaktiske tilnærminga i læringsarbeidet. Dette kommer fram når de snakker om behovet for å lære mer om individuell opplæringsplan (IOP). Til tross for både skriftlig og muntlig forklaring har ikke studentene forstått at tenkinga og systematikken i arbeidet med fokuselevoppgaven er en parallell til arbeidet med elever som trenger IOP. Flere ganger i samtalen kommer studentene Hanne og Astrid også tilbake til at det er rart at de studerer «bare én elev» når de skal lære om tilpasset opplæring. Det betyr jo at de skal se og ta hensyn til alle elevene? Dette har de diskutert med praksislærer. Cecilie synes også det er problematisk å bruke så mye tid bare på én elev, hun sier: «Ja, for vi har jo faktisk ikke så mye tid at

man kan se bare én elev en hel seks-ukers periode.» I et annet utsagn kommer det imidlertid fram at hun er overrasket over hvor mye læring det faktisk ga å konsentrere seg om én.

Praksislærerne gir derimot klart uttrykk for at de forstår at målet er at studentene både skal tilegne seg elevkunnskap og ferdigheter innenfor differensiert undervisning. De synes at dybdestudiet av én elev har ført til at studentene har tilegnet seg mye generell elevkunnskap. Praksislærerne ser også sammenhengen mellom elevportrettene og IOP-en, «det er jo akkurat de samme tingene», som praksislærer Hege sier. Å lete etter det positive hos elevene, det en skal bygge videre på, ser praksislærer Gunnhild som en verdi ved prosjektet. Hun peker også på hvor bra det er at studentene får «forske det litt ut selv» og dermed oppdager at det «ikke bestandig [er] ett svar», for som hun sier, det finnes ikke noe fasitsvar når det gjelder mennesker.

### Hvordan kan vi forstå studentenes erfaringer?

I det følgende tolker vi studentenes erfaringer fra fokuselevprosjektet basert på Deweys (1938/1997) tenkning om kontinuitet og interaksjon som forutsetninger for at lærende kan gjøre 'vekstfremmende erfaringer' («educative experiences»).

Kategorien *praksisopplæring er mer enn å øve* kan forstås i lys av begge de to prinsippene som ligger til grunn for Deweys (1938/1997) begrep 'vekstfremmende erfaringer'. Kontinuiteten mellom erfaringene studentene gjør i arbeidet med fokuselevoppgaven og det framtidige yrket, er et hovedbudskap både i Cecilies uttalelse om at hun har lært «å se og tenke» som en lærer, og i sitatet der Hanne peker på at hun har tilegna seg «god kunnskap og riktige verktøy» som gjør at hun kan «se elevene som en lærer» og dermed vite hva slags tiltak hun skal iverksette. I begge disse tilfellene er det observasjonskompetanse, å kunne «se» elevens behov slik profesjonelle lærere kan, som er i fokus. Når Cecilie snakker om at hun nå i andre studieår har tilegna seg fagspråk og teori som grunnlag for å gjøre vurderinger av elevene i praksis, er det derimot snakk om en annen type kontinuitet, nemlig sammenhengen hun opplever mellom teoristudiene og praksisopplæringa. At studentene ser ut til å forstå observasjonen av fokuseleven som en forlengelse av teoriopplæringa ut i praksisperioden, mener vi understreker denne opplevelsen av kontinuitet. Cecilies utsagn om at hun finner det innsamla kartleggingsmaterialet egna for «å forske [videre] på sin egen lærerrolle» etter praksis, er et annet eksempel som viser kontinuitet i arbeidet på tvers av læringsarenaene. Hannes påpeking av at fokuselevprosjektet har gitt henne trening fram mot neste års bacheloroppgave, illustrerer hvordan studentene også ser en kontinuitet i studieprosessen fra år til år. Denne uttalelsen fra Hanne kan dessuten tolkes opp mot interaksjonsprinsippet. Fokuselevoppgaven imøtekommer et opplevd læringsbehov hos Hanne når det gjelder skriving av oppgaver basert på undersøkende læring i praksis og teori. Det er på dette punk-

tet god interaksjon mellom undervisningsopplegget og det hun er motivert for å arbeide med. Et annet tegn på at prinsippet om interaksjon er ivaretatt, er at studentene synes å oppleve at de utviklet den kapasiteten som kreves for å løse fokuselevoppgaven. Denne opplevelsen av kapasitetsutvikling ser vi blant annet i Cecilies uttalelse om at hun har utviklet seg fra en prøve-og-feile-posisjon til at hun nå har teoretisk kunnskap og fagbegreper som grunnlag når hun vurderer elever. Kategorien rommer imidlertid også et element som peker i en annen retning. Studentenes reaksjon på praksislærernes tilbaketrukne rolle i fokuselevarbeidet kan tolkes som at opplegget delvis sviktet når det gjelder prinsippet om interaksjon. Som vi viste i presentasjonen av kategorien, er Hanne den som aller klart uttrykker at hun savner å relatere det hun fant ut om fokuseleven, til praksislærers praksisteori.

Kontinuitetsprinsippet står også fram som et tydelig aspekt ved kategorien *å lære om mange ved å fokusere på én*. Sitatet fra Hanne illustrerer hvordan studentene erfarte kontinuitet gjennom gjensidig berikelse mellom generelle teoristudier og studiet av sin utvalgte fokuselev. Cecilies utsagn om at hun var overrasket over hvor mye hun kunne lære gjennom å studere én elev, viser at studentene i noen grad erfarte sammenhengen mellom teori og praksis også som en kontinuitet mellom studier av det partikulære og det generelle. Gjennom at studentene har forsøkt å anvende teoriene i analyse av en faktisk elevs kompetanseutvikling, har de også lært noe nytt om teorier; de har funnet ut at det finnes flere måter å forstå ting på. Cecilies uttalelse om at vurderingene hennes av elevene er blitt mer «holdbare» etter arbeidet i fokuselevprosjektet, peker framover mot en profesjonell lærerrolle, og kan være uttrykk for en opplevelse av kontinuitet mellom utdanning og yrke. Vi tolker imidlertid studentenes uro over at dybdestudiet av én elev kan hindre viktig læring innenfor tilpasset opplæring, som nok et uttrykk for at interaksjonsprinsippet bare i noen grad er ivaretatt i fokuselevprosjektet. Lærerutdannernes tilrettelegging av læringsmiljøet synes ikke å møte studentenes forforståelse når det gjelder å tilegne seg kunnskap om tilpasset opplæring.

## Drøfting

Bygd på Deweys tenkning om lærerutdanning (1933, 1904) bør studentene tidlig i utdanninga bruke mye tid på studier av elevenes læringsarbeid. Vår studie viser at studentene i utgangspunktet oppfatter praksis i lærerutdanninga som å øve på undervisning. For dem tilhørte fokuselevprosjektet teoridelen av studiet, og de forventet ikke at praksislærerne gikk aktivt inn i arbeidet. I evalueringa peker studentene imidlertid på at studiene av fokuseleven ga godt læringsutbytte innenfor sentrale lærerkompetanseområder som elevkunnskap, tilpasset opplæring, observasjon og skriveundervisning. Tolkninga av gruppeintervjuet viser også at arbeidet med fokuselevoppgaven i stor grad har gitt vekstfremmende erfaringer

basert på at det er god sammenheng i læringsarbeidet på tvers at teori og praksis med tydelig relevans både for kommende studieoppgaver (bacheloroppgaven) og framtidige oppgaver i læreryrket. Materialet som ligger til grunn for denne studien, er begrenset. Funnene i studien kan likevel ha relevans ved at den viser at den et mulighetsrom i den utforskende tilnærminga, slik Rosaen og Florio-Ruane (2008) forslår, når det gjelder å bryte ned den uheldige praksismetaforen som skiller teori og praksis. Studien inkluderer ikke noen analyse av studentenes oppgaver, men gjennom studentenes og praksislærernes beskrivelser ser vi ei utvikling mot ei forskende tilnærming i måten de samlet og systematiserte empiri på, og i at de ble mer kritiske og søkende overfor faglitteratur. Funnene støtter tidligere forskning om at teoretisk kunnskap kan få større verdi dersom den relaterer seg til en brukssituasjon (Heggen, 2008). Sammenhengen studentene opplevde mellom det partikulære (empiri om enkelteleven) og det generelle (teori om elevs utvikling), er et godt utgangspunkt for videre utvikling av et profesjonelt rammeverk som kan hjelpe dem å tolke elevs utvikling og trekke slutninger når det gjelder tilpasset opplæring i framtida. Fokuselevarbeidet har dermed et potensial til å bryte med det kontekstnære refleksjonsmønsteret som er dokumentert innenfor praksisopplæringa (Klemp, 2013; Ottesen, 2006; Sundli, 2002; Sondenå, 2004).

Tolkninga av funnene med støtte i Deweys (1938/1997) begrep 'vekstfremmende erfaringer' tyder samtidig på at fokuselevprosjektet har et forbedringspotensial når det gjelder prinsippet om interaksjonen. Det gjelder i særlig grad praksislærernes involvering i studiearbeidet og usikkerhet om læringsmålet tilpasset opplæring. Praksislærerne uttrykker i intervjuet at de er åpne for å bruke praksisarenaen som studiearena, og at de ser studiet av fokuseleven som praksis. Samtidig er de usikre på hvordan de kan bidra i arbeidet. Tidligere forskning viser at usikker rolleforståelse fører til at praksislærerne lett gir representantene fra utdanningsinstitusjonen det autoritative ordet og holder tilbake lokal og erfaringsbasert kunnskap (Nilssen & Klemp, 2014). Praksislærernes tilbaketrekning som vi fant i vår studie, kan like godt være et uttrykk for slik usikkerhet som mangel på tid eller interesse. Når praksislærer Hege sier at hun ikke har nødvendig kompetanse i elevtekstanalyse, sier hun indirekte at hennes erfaringsbaserte og lokale kunnskap ikke har en plass i arbeidet med fokuseleven. Usikkerheten hennes kan også tolkes som et uttrykk for at praksis som studium av elever er lite diskutert. Sentralt i denne sammenhengen er at studentene tolket praksislærernes tilbaketrekning som motstand. Dette førte til usikkerhet hos studentene rundt verdien av prosjektet som lærerutdanningspraksis. Vår tolkning av studenten Hannes reaksjon er at opplevelsen av å gjøre et autentisk arbeid, som Nilssen og Solheim (2015) fant var en av tre suksessfaktor i studier av fokuselev, ble svekket. I sum mener vi analysen viser at studentene er i bevegelse når det gjelder å se verdien av å bruke praksisfeltet som studiearena, ei utvikling i retning av Deweys (1904) tenkning. Samtidig viser den at lærerutdanninga



fremdeles har en stor utfordring når det gjelder å støtte studentenes arbeid med å knytte sammenhenger mellom teori og praksis.

Det andre området for forbedring når det gjelder interaksjonen mellom studentenes indre forutsetninger («internal conditions») og forhold i det ytre læringsmiljøet («objective conditions»), dreier seg om tilpasset opplæring (Dewey, 1938/1997). I evalueringa av læringsutbyttet bruker studentene ord og uttrykk som 'rettighet', 'individualisering', 'elevmangfold', 'forstå eleven som individ' og 'hele eleven'. Dette viser at studentene har forstått at fokuselevarbeidet er knyttet til læringsmålet tilpasset opplæring. Hannes utsagn om at hun nå kan «se» elevene som utgangspunkt for undervisningsplanlegging, og Cecilies utsagn om mer «hold» i vurderingene og at hun har lært «å se og tenke som en lærer», viser at studentene også er på vei til å forstå at tilpasset opplæring har rot i konstruktivistisk læringsteori i tråd med Deweys (1933) tenkning. Andre utsagn, som at det er rart at de skulle fokusere på «bare én elev», viser derimot at studentene ikke helt forstår relevansen. Heller ikke at studenter må skaffe seg denne kunnskapen gjennom *observasjon av første orden* (Bjørndal, 2011; Dewey, 1904; Nilssen & Klemp, 2014).

Vi har tidligere pekt på et litt svakt datagrunnlag i intervjudelen av studien. Vi mener likevel det er grunnlag for å hevde at studien viser et mulighetsrom når det gjelder å legge til rette for 'vekstfremmende erfaringer' i tråd med Deweys (1938/1997) tenkning om undersøkende læring.

## Veien videre

Tradisjonen i norsk lærerutdanning, med vekt på tidlig lærersosialisering og tro på læring gjennom refleksjon over egne lærerhandlinger (Munthe & Ohnstad, 2008), skiller seg vesentlig fra Deweys laboratoriemodell. Deweys tenkning om praksis som studiearena og erfaringene fra utviklingsprosjektet er relevante for diskusjoner omkring hvordan praksisoppdrag fra studiefagene skal integreres i praksisopplæringa. Prosjektet har skapt bevegelse i oppfatningene omkring hvordan kunnskapen fra de to læringsarenaene i lærerutdanninga skal samspille i læringsforløp med forskende tilnærming. Dette kan ha betydning for videre kvalitetsutvikling. Vi mener også at studien kan bidra i diskusjonen om hvordan progresjonen i praksisopplæringa kan bli tydeligere.

Fra studieåret 2014/2015 er fokuselevprosjektet skrevet inn som et trinn i «Tromsø-trappa», forskningsbasert utdanning som gir lærere kompetanse til å forske i egen praksis. Boka *Læreren som forsker* (Brekke & Tiller, 2013) setter fokus på hvordan bachelor- og masterprosjekter bidrar til å utvikle slik kompetanse. Fokuselevprosjektet, der studentene lærer den undersøkende arbeidsformen, kan være et viktig trinn fram mot bachelor- og masteroppgavene.

## Noter

- 1 FiGO-prosjektet: Forskning i grunnleggende opplæring.
- 2 Rammeplan fra 2003.
- 3 Ved UiT inngår pedagogikk i et større profesjonsfag.
- 4 Ingen av studentene i dette første kullet valgte å fordype seg innenfor matematikk.

## Litteratur

- Afdal, H.W. & Nerland, M. (2014). Does teacher education matter? An analysis of relations to knowledge among Norwegian and Finnish novice teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58(3), 281–299.
- Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øyet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Brekke, M. & Tiller, T. (red.) (2013). *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bullogh, R. & Gitlin, A.D. (2001). *Becoming a student of teaching. Linking knowledge production and practice of teaching*. New York: Routledge Falmer.
- Dewey, J. [1938] (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. I: M. Borrowman (red.), *Teacher education in America: A documentary history* (s. 140–171). New York: Teachers College Press.
- Edwards, A. (2008). *Becoming a teacher. Becoming a learner*. Keynote på Nordisk lærerutdanningskonferanse, Reykjavik, 21.–25. mai.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher* 32(3), 16–25.
- Flick, U. (2007). *An introduction to qualitative Research* (3. utg.). London: Sage.
- Harnæs, H. (2002). *Evaluering av lærerutdanningen ved fem norske institusjoner. Rapport fra ekstern komité*. Oslo: Norgesnettrådet.
- Heggen, K. (2008). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger – Utdanningsinnhold og kompetansebehov. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6, 457–471.
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 89(6), 446–460.
- Jensen, K., Lahn, L. & Nerland, M. (2012). Introduction. Professional learning in new knowledge landscapes. A cultural perspective. I: D. Livingstone, D. Guile & K. Jensen (red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 1–24). Rotterdam: Sense Publishers.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. trinn*. Hentet 07.01.2016 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)

- KD (Kunnskapsdepartementet) (2009). St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Klemp, T. (2013). Loggskrivning i praksis – ei vandring mellom fire perspektiver. *Tidsskriftet FoU i Praksis* 7(2), 51–76.
- Klemp, T. (2012). *Med praksisloggen som vandrestav? En kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: Pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kvam, E.K. (2014). *Pedagogiske samtaler. En kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Limstrand, K. (2010). Faen heller – nu begynne' skola! Elevenes livsløpfortellinger – kan de heve kvaliteten i skole og utdanning? I: B. Aamotsbakken (red.), *Læring og medvirkning* (s. 197–208), Oslo: Universitetsforlaget.
- Matre, S., Berge, K.L., Evensen, L., Fasting, R.B., Solheim, R. & Thygesen, R. (2011). *Developing national standards for the teaching and assessment of writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020*. Upublisert.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Munthe, E. & Ohnstad, F.O. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksis-skolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 92(6), 471–485.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. & Klemp, T. (2014). *Lærerstudenten i møte mellom teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. & Solheim, R. (2015). «I see what I see from the theory I have read.» Student teachers' learning through theory in practice. *Journal of Education for Teaching* 41(4), 404–416.
- Nilssen, V. & Solheim, R. (2012). Å forstå kva elevane forstår. Om skriving som bru mellom teori og praksis i lærerutdanninga. I: G. Melby & S. Matre, *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 69–87). Trondheim: Akademika Forlag.
- NOKUT (2006). *Evaluerings av lærerutdanningen i Norge*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice\_analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Ph.d.-avhandling. Oslo: UiO.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rosaen, C. & Florio-Ruane, S. (2008). The metaphors by which we teach. Experience, Metaphore, and culture in teacher education. I: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K. Demers (red.), *Handbook of research*

- on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (s. 706–731). New York: Routledge.
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strømnes, Å.L. (1999). *Praksisopplæringa i grunnskolen lærarutdanning – eit historisk oversyn*. Notodden: Stiftelsen «Skolen – årbok for norsk utdanningshistorie».
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten: praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource*. (3. utgave). New York: John Wiley & Sons.
- Terum, L.I. & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I: P. Haug (red.), *Kvalifisering til læraryrket* (s. 75–97). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Vedeler, G.W. (2013). *Rapport: Universitetsskoleprosjektet i Tromsø*. Tromsø: UiT, ILP.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education* 61(1–2), 89–99.
- Østrem, S. (2010). Lærerstudenters forestillinger om det fremtidige arbeidet sitt. I: P. Haug (red.), *Kvalifisering til læraryrket* (s. 53–71). Oslo: Abstrakt Forlag.

### Summary in English:

#### To study pupils' learning by focusing on an individual pupil

*This article presents and discusses experiences from a research and development project where Norwegian student teachers within the program of Master of Education, year 1–7 at UiT The Arctic University of Norway, follow a pupil's learning processes in the fields of social and subject development over time. Prior to the field practice the students are equipped with relevant theory in order to observe, understand and describe the pupil's competence. The research concerning the student teachers' learning experiences in this development project is based on the students' written evaluations and group interviews with students and practice teachers. Through qualitative analysis of this material, we made two important findings: First, that learning through practice is more than just training for classroom management and second, that knowledge about one pupil is at the same time knowledge of many. Based on Dewey's theory on student teachers as students of teaching, the findings are interpreted and discussed in the light of his concept 'educative experiences'. Even though the material for the study is limited, the study is nevertheless an important contribution to the discussion of quality in field practice in teacher education.*

Key words: teacher education, student of teaching, educative experiences, learning by inquiry, field practice, fokuselev