

Kari Nes og Marit Strømstad

Problembasert læring (PBL)
i lærerutdanningen.

Et år med kasusbasert
undervisning i pedagogikk
- bakgrunn og erfaringer

"Jeg føler at jeg har ERFARING med ped. - og det er pussig.
Føler meg som en som har hatt Jimmy, Håvard, Anne,
Belinda m.fl. i klassen - og som har gjort noe med det."
(Fra studentevalueringen)

Høgskolen i Hedmark
Notat nr. 1 – 1999

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra notatet i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterene er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I notatserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres f.eks milepel dokumentasjon av et forsknings- og/eller utviklingsprosjekt, eller andre dokumentasjoner på at et arbeid er i gang eller er utført.

Notatet kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/Publikasjon/default.htm>)

Notat nr. 1 - 1999
© Forfatterene/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 82-7671-533-8
ISSN: 1501-8555



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Problembasert læring (PBL) i lærerutdanningen. Et år med kasusbasert undervisning i pedagogikk - bakgrunn og erfaringer.

Forfattere: Kari Nes og Marit Strømstad

Nummer: 1

Utgivelsesår: 1999

Sider: 61

ISBN: 82-7671-533-8

ISSN: 1501-8555

Oppdragsgiver:

Emneord: PBL, pedagogikk, case, teori, praksis lærerutdanning

Sammendrag: Rapporten gir først en kort begrunnelse for å arbeide ut fra situasjons- eller problembeskrivelser («case») i pedagogikkundervisningen i lærerutdanningen. Begrunnelsen er basert på teori og forfatternes egne erfaringer. Etter en drøfting av hva som ligger i begrepet problembasert læring, følger en beskrivelse av planlegging og gjennomføring av et studieår med to førsteklasse. Beskrivelsen omfatter både organisering og arbeidsmåter. Videre blir det redegjort for studentenes vurdering av arbeidsformen med eksempler på utsagn fra studentene. Til slutt kommer pedagogikklærernes egen vurdering med forslag til forandring og videreutvikling av arbeidsformen. De situasjonsbeskrivelsene som er benyttet, er vedlagt sammen med eksempel på semesterplan og skjema for føring av logg i studentgruppene.



Høgskolen i Hedmark

Title: Problem-Based Learning in Teacher Education. One Year of Case Method Teaching in Pedagogics - Background and Experiences

Authors: Kari Nes and Marit Strømstad

Number: 1

Year: 1999

Pages: 61

ISBN: 82-7671-533-8

ISSN: 1501-8555

Financed by:

Keywords: Teacher Education, Problembased learning (PBL), Case Method

Summary: In this report the authors first state their reasons for choosing problem-based learning of theory of education in the teacher education. These reasons are based both on theoretical studies and the authors' own experiences. Following a discussion of the concept of problem-based learning, is a description of the planning and results of on year's work with students in the first year of their teacher training. The description is restricted to the study of educational theory, but includes considerations about practical organisation of different groups and ways of promoting work in groups. Student evaluation after one year is presented with examples of statements from students. Finally the teachers of education give their own evaluation with suggestions as to what should be changed or further developed. Enclosed are the case descriptions, plans for the year and a log form for the self-evaluation of work in student groups.

Innhold.

Innhold.	7
Begrunnelser for ønske om endring av undervisningsformen.	11
1. Forholdet mellom teori og praksis.	11
2. Ansvar for egen læring.	12
3. Ønsket om mer kontakt og dialog med studentene.	13
4. Studiekvalitet.	13
5. Ressursutviklingen i lærerutdanningen.	13
Hva er problembasert læring?	14
Planlegging og gjennomføring av et år med kasusbasert undervisning.	18
Veiledning.	18
Å lage case/problembeskrivelser.	18
Forholdet til pensumlitteraturen.	19
Semesterplanen.	20
Arbeidet i klassene.	21
Gruppelogg.	22
Problembasert læring eller problembasert undervisning?	22
Evaluerings.	23
Dokumentasjon gjennom studieåret.	23
Studentenes spontanvurdering.	24
Svar på avkryssningsskjema.	28
Pedagogikk lærernes vurdering.	34
Veien videre.	36
Forslag fra studentene:	36
Egne ønsker om forandringer:	37
Litteratur:	38

Innledning.

Som innledning til vår søknad om ressurser til dette utviklingsprosjektet brukte vi en uttalelse fra tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes der han sa noe om at vi måtte få en rikere og mer praktisk preget pedagogikk inn i lærerskolene. Ungene skal gjøre de store oppdagelsene på nytt. Lærerstudentene må derfor lære å ta utgangspunkt i praktiske problemer, lære å bruke de praktiske eksempler. Dette har stått som motto for hele dette årets arbeid med pedagogikkfaget i to klasser ved LUH. Vi ønsket at pedagogikk ikke skulle bli et rent teorifag samtidig som vi ønsket at det studentene så i praksis ikke bare skulle oppleves som lærerhåndverk. Målet var at teori og praksis skulle gå opp i hverandre og vekke studentenes evne til refleksjon rundt utvikling og læring..

Vårt første møte med PBL var en artikkel der Anita Rebolledo (1991) skrev om utdanningen av medisinerer i Trondheim. Med utgangspunkt i autentiske pasientbeskrivelser måtte studentene selv finne fram til relevant kunnskap og deretter diskutere den i grupper av medstudenter. Forelesningene var redusert med 80%, og bare det mest sentrale stoffet ble forelest. Studentene rapporterte bedre læring enn tidligere. Ikke alle lærerne var like fornøyd. "Noen lærere synes vi har tatt gleden fra dem. De elsker å holde store katedrale forelesninger - bibringe studentene noe av sin kunnskap." Men hva hvis læringsresultatet var bedre uten alle forelesningene?

Noe senere kom vi over en artikkel der professor Kjell Skogen (1995) skrev om sine erfaringer fra Harvard. Profesjonsutdanningen ved Harvard viste seg i stor grad å bygge på PBL - problembasert læring.

Hamar 12.01.98

Kari Nes, Marit Strømstad

Begrunnelser for ønske om endring av undervisningsformen.

Det kan være vanskelig å peke eksakt på hvor et ønske om forandring skriver seg fra. I dette tilfellet kan det være relevant å nevne noen momenter som nok henger nøye sammen:

1. Forholdet mellom teori og praksis.

Vi har begge mange år bak oss i skoleverket - riktignok mest innen spesial-undervisningen, men alltid i kontakt med de elevene som vi utdanner studenter til å betjene. Både egne konkrete eleverfaringer og samtaler med kolleger har fått oss til å undres over hva en egentlig sitter igjen med av teoretisk forståelse etter endt lærerutdanning. Erfaringer med studentene gjennom en del år har gjort dette spørsmålet mer brennende. Studentene opplever i for liten grad den pedagogiske teorien som relevant for det praktiske lærerarbeidet. De kommer tilbake fra praksisperioder i grunnskolen og sier at nå har de endelig lært noe - underforstått: Endelig har de lært noe nyttig! For en teorilærer er det svært lite tilfredsstillende. Forholdet mellom teori og praksis har alltid vært vanskelig i lærerutdanningen. Vi ønsket å gi studentene teoristoffet på en måte som mer eller mindre tvang dem til å se sammenhengen til praksiserfaringene. En fallgrube her er hvis studentene får inntrykk av at det er snakk om en entydig sammenheng, for hva er det man egentlig har erfart, og hva er tolkning? (Jfr. Kvernbekk 1997). Det er ofte ikke nok at teoriene blir gjennomgått og forklart - uansett hvor glimrende forklaringen kan være. Studentene har ikke de erfaringene som gjør det mulig å knytte teorien til noe konkret. Vi ville finne en arbeidsmåte som brakte skolerealitetene i kontakt med teoristoffet. I tillegg til å bringe fram erfaringer fra de ulike praksisskolene ønsket vi å legge til grunn felles situasjonsbeskrivelser som alle kunne forholde

seg til. Shulman påpeker at enkelthistorier fra skolehverdagen vil skape en helt ny form for pedagogisk diskurs som vil bli sentrert rundt erfaring, kunnskap og refleksjon. (Her fra Dale 1995). Selv om våre studenter ikke selv står oppe i de beskrevne situasjonene, antok vi at deres dialog om hvordan en kan tolke og handle, et stykke på vei ville kunne bevirke den samme type handlingsrefleksjon som samtalende lærere utvikler i en virkelig praksissituasjon. (Jfr. Schön, her fra Klette(1996)).

2. Ansvar for egen læring.

I grunnskolen er dette med å ta ansvar for både egen og andres læring blitt mer og mer vektlagt. Barn skal ikke bare bli lært. De skal også lære å lære slik at de kan bli aktive kunnskapssøkere. Hvordan forbereder vi så våre studenter for å gå ut i en skole med slike idealer? De kommer fra et skoleverk der ansvaret i svært liten grad er deres. De skal nå være studenter med eget ansvar, og mange av dem finner overgangen svært vanskelig. Hvordan kan vi som deres lærere og veiledere best få dem til å se ansvaret og tilegne seg erfaring med egenstyrt læring slik at de kan gå ut i grunnskolen og gjennomføre det som prinsipp? I grunnskolen skal det også legges stadig større vekt på gruppearbeid, felles læring, læring av hverandre, samarbeidslæring. I L-97 understrekes prosjektarbeid mer enn før. Lærer vi våre studenter dette?

Slik vi ser det, er den rene forelesningsformen er ikke særlig egnet til å gi studentene verken ansvarslæring eller nødvendig erfaring med samarbeidslæring. Kombinert med obligatorisk frammøte vil vi tro det nesten gir en motsatt virkning. Det instrumentelle aspektet vil dominere; studentene lærer for oss, for prøver og eksamener - ikke for det arbeidet de skal ut i.

Vi ønsket i større grad å utvikle arbeidsformer som tydeliggjorde studentenes eget ansvar både for sin egen læring og medstudenters. Samtidig ville vi at de skulle oppleve fordelene ved å lære av hverandre gjennom å

utvikle en faglig diskurs. Forhåpentligvis ville dette kunne bli opptakten til å fortsette de profesjonelle samtaler i kollegiet når de blir ferdigutdannet (Dale 1995).

3. Ønsket om mer kontakt og dialog med studentene.

Forelesninger overfor klasser på tredivet kan sikkert være gode læringssituasjoner, men de er svært krevende både for studenter og lærer. Vi opplevde begge at studentene jevnt over var fornøyd med den arbeidsformen, men vi savnet mer dialog og mer mulighet for tilbakemelding fra studentene. Studentene trengte etter vår vurdering flere muligheter for å formulere seg, prøve ut nye ord og begreper i samtale slik at de kunne bli fortrolig med bruken og gjennom dette få en bedre forståelse. Noen vil hevde at de underviser i dialog med klassen. Etter vår erfaring er den dialogen begrenset til å omfatte lærer og en håndfull studenter, mens de andre blir sittende som noe passive og ofte også noe utålmodige tilhørere. Alle bør kunne delta i den faglige diskursen. Dette ble et vesentlig punkt for ønsket om å samle store grupper til sentrale forelesninger for gjennom det å spare tid som kunne brukes til dialog med mindre grupper.

4. Studiekvalitet

Som et ledd i bedring av studiekvaliteten er høgskolepedagogikken satt på dagsorden, bl.a. gjennom årlige nasjonale nettverkskonferanser. PBL trekkes hyppig fram som en av flere måter arbeids- og organiseringsformer i høgskolen kan videreutvikles på, så også i 'Plan for kvalitetsheving på området høgskolepedagogikk' ved Høgskolen i Hedmark (1996).

5. Ressursutviklingen i lærerutdanningen.

I løpet av de 6-7 årene vi har vært i lærerutdanningen, har ressurs-situasjonen gradvis forverret seg. Det kan en mene mye om. I vårt tilfelle ble

resultatet et ønske om å finne fram til andre arbeidsmåter som kunne gi studentene et tilfredsstillende faglig utbytte innenfor de rammene vi har. Selv om kampen for økte ressurser må føres videre, følte vi behov for å gjøre tilpasninger slik at utdanningen ikke skal tape for mye i kvalitet på grunn av det faktum at vi har noe mindre tid å bruke til tradisjonell undervisning for den enkelte klasse. På en måte kan en si at ressursituasjonen bidro til et ønske om endring, men hovedbegrunnelsene ligger nok i de fire foregående punktene.

Men disse momentene må ses i sammenheng. Hos oss ble resultatet en viss misnøye med det vi drev med, et ønske om å finne fram til en ny måte å nærme seg faget på, en måte som i større grad var egnet til å engasjere studentene i en aktiv, egenansvarlig tilegnelse av pedagogikken. Vi ønsket også en arbeidsform som fikk dem til å oppdage fordelen med læring i fellesskap. Men før vi beskriver opplegget vårt, må vi se nærmere på bakgrunnen for PBL.

Hva er problembasert læring?

Selv om problembasert læring har en forholdsvis kort historie - bare ca. 25 år - har litteraturen rundt den allerede vokst seg stor. Vi kan ikke her gå inn en større teoretisk redegjørelse. Men fordi det etter hvert dukker opp noe varierte arbeidsformer som alle er mer eller mindre problembasert, er det nødvendig å gi en kort innføring i hva som vanligvis forstås med PBL. Det vil også klargjøre hvor vi står i forhold til PBL.

Pettersen (1997) som igjen henter sin tenkning fra Harvard Medical School slår fast at PBL bygger på tre grunnleggende prinsipper: Problembasering, studentsentrering og gruppebasering. Andre modeller for undervisning og læring vil være mer sentrert om lærer, fag eller forskjellige kombinasjoner av alle elementene. PBL er problemorientert i motsetning til å

være disiplinorientert, oppdagende i motsetning til formidlende og eksemplarisk i motsetning til "heldekkende".

At en lærer tar problemet eller kasus som utgangspunkt for sin undervisning, er ikke noe nytt. Alle gode lærere gjør det, men dermed driver de ikke nødvendigvis problembasert læring eller undervisning. Uklarheter rundt hva som skiller PBL fra annen metodikk som bygger på bruk av kasus, fører til en del diskusjoner om den eller den arbeidsformen egentlig kan kalles PBL. Det er derfor behov for en avklaring.

Kjernen i all kasusbasert undervisning/læring er kasus eller problembeskrivelsen. Selve kasus kan utformes forskjellig. Det kan være fullstendig, dvs. at det inneholder alle relevante opplysninger. Det kan være mer som en åpen problemstilling der studentene selv må innhente nødvendige opplysninger, eller det kan ligge et sted i mellom som en delvis lukket problemstilling. Uansett grad av åpenhet, skal kasus være en beskrivelse som ligger nær det virkelige liv slik studentene kan forvente å møte det når de kommer ut i yrket. I hvor stor grad ansvaret for å trekke kunnskap ut av kasus, ligger hos student eller lærer, avhenger av den andre aktuelle variabelen, nemlig grad av lærerstyring i kasusarbeid. Pettersen henviser til Barrows og skiller mellom seks kategorier:

1. Forelesningbasert kasus. Her fungerer kasus utelukkende som illustrasjon til forelesningen.
2. Kasusbasert forelesning. Her får studentene gjerne kasus utdelt på forhånd, men hensikten med kasus er fortsatt å illustrere lærers formidling av kunnskap. Det er liten grad av studentstyring og studentansvar.
3. Kasusmetoden. Her får studentene kasus utdelt, og det er som regel et fullstendig kasus. Studentene skal forberede seg på en åpen diskusjon der de

selv skal redegjøre for de problem og mulige løsninger de har oppdaget.

Denne metoden er i større grad deltakerstyrt og studentsentrert.

4. Modifisert kasusmetode. Kasus er her relativt lukket, og studentene arbeider med kasus i veiledede grupper. Metoden ligger nær PBL, men friheten begrenses ved at de fleste opplysninger og fakta ligger i kasus.
5. Problembasert metode. Her er et åpent kasus utgangspunkt for arbeidet. Studentene må selv formulere problemstillingene og finne relevante data. Dette skjer under veiledning der vekten legges på å få fram de kunnskapene studentene allerede har og knytte dem til ny viten og innsikt.
6. Utvidet problembasert metode. Denne er svært lik det som er beskrevet under punkt 5, men i tillegg skal studentene se med et kritisk blikk på de kildene de har brukt i arbeidet. Dessuten gjennomgås det opprinnelige kasus en gang til slutt for å vurdere om de nye kunnskapene virkelig har gjort studentene bedre i stand til å forstå problemene.

Et vesentlig spørsmål er forholdet til pensumlitteratur. Vi har vært i kontakt med svenske utdanningsinstitusjoner (Karlstad og Linköping) og fått vite at de driver på helt andre måter enn vi. Fra Linköping hevdes det at hvis en henviser studentene til et pensum, kan det ikke kalles PBL. Studentene skal stå helt fritt i sin utforskning av de problemene, og de skal ikke være bundet til å finne løsninger noe bestemt sted. På den måten har lærerne egentlig ingen kontroll med hva studentene velger å lære. I Karlstad gir de studentene pensumlister, men knytter ikke pensumstoff direkte til de enkelte kasus (Blossing 1996). Vi har lest en del amerikansk litteratur om PBL, og for oss ser det ut som om praksis på dette området er noe forskjellig. På Harvard deles kasus ut sammen med oversikt over pensum. Gjennom at det henvises til et pensum, har lærerne en viss kontroll med studentenes læring.

Graden av kontroll har også noe med selve gangen i arbeidet å gjøre. Innenfor PBL nevnes ofte "de syv trinnene". Disse bygger på Deweys syn på læring og kunnskap. Kunnskap er ikke noe vi får, men vi gjør en erfaring, og denne erfaringen fører til at den kognitive balansen forrykkes og skaper behov for en ny. Trinnene er kort fortalt følgende (Pettersen,1997) :

1. Å se problemet.
2. Å avgrense problemet.
3. Å analysere problemet.
4. Systematisk vurdering, strukturering og redigering av kunnskap, informasjon etc.
5. Planlegging og valg av strategi/tiltak, evt. med sikte på løsning.
6. Gjennomføring.
7. Vurdering og evaluering.

Under et studiebesøk på høyskolen i Karlstad så vi hvordan disse syv punktene ble fulgt i en tilpasset form. Studentene arbeidet i grupper på 4- 6 personer. Individuell forberedelse var forutsatt. I løpet av en time sammen med veileder skulle hver enkelt gruppe analysere den valgte situasjonsbeskrivelsen, formulere problemstillinger, klargjøre gruppens læringsbehov og fordele oppgaver. Etter fordyping i litteratur ble arbeidet avsluttet med framlegg.

Gerd Bjørke (1996) sammenfatter PBL svært enkelt: "Ei lita gruppe studentar arbeider med oppgåver som består av beskrivelsar av problem, fenomen eller hendingar frå det verkelege livet, som krev ei forklaring. Beskrivelsane er som regel henta frå yrkespraksis. Gruppa diskuterer problemet, prøver ut forklaringar, beskrive underliggjande prosessar, prinsipp eller mekanismar, og formulerer sine lærebehov, som i neste omgang er utgangspunktet for individuelle studier. Til slutt kjem gruppa sammen att og

drøfter forklaringar og forståing av problemet ut frå ein ny ståstad." (s. 13)
Hennes beskrivelse stemmer godt med den arbeidsformen vi så i Karlstad.

PBL har mye til felles med prosjektarbeid. Utgangspunktet i den praktiske virkeligheten - problemorienteringen - er den samme, selv om en i PBL tar utgangspunkt i en bestemt, gitt situasjon og ikke i en fritt valgt. Gruppesamarbeidet er også et fellestrekk for de to arbeidsformene. Men mens prosjektarbeidet vanligvis skal ende opp i et produkt (rapport e.l.), så er det primært kun selve læringen som er målet i PBL, og den ervervede kunnskapen er produktet. (Struijk 1997)

Planlegging og gjennomføring av et år med kasusbasert undervisning.

Veiledning.

Da vi tidlig på året 1996 ble enig om å forsøke en variant av PBL i pedagogikk studieåret 1996/97, tok vi kontakt med professor Kjell Skogen som var villig til å komme og fortelle noe mer om sine erfaringer med temaet. Deretter søkte vi midler fra HiHm til veiledning, og var i gang. Det begynte med at Kjell Skogen holdt et dagskurs om PBL-metoden for oss. På dette tidspunktet var det klart at vi skulle ha hver vår førsteklasse fra høsten, og vi invitert derfor de øvingslærerne som skulle ha klassene samt aktuelle faglærere. Frammøtet ble ikke så godt som ønsket (i alt ca 12), men de som møtte, ble interessert i å samarbeide om dette.

Å lage case/problembeskrivelser.

Det var pedagogikk i første studieår i allmennlærerutdanningen (3 vekttall) vi ønsket å starte opp med. Vi regnet med at utviklingspsykologien som utgjør en stor del av innholdet i første klasse, ville være godt egnet til å

belyses gjennom konkrete elev eksempeler. Det første problemet var å skaffe kasus. Dette mente vi skulle løse seg. Ved amerikanske universiteter finnes det store samlinger av 'case', og via Skogen og Internett fikk vi bestilt en samling vi mente kunne brukes. Men den kom aldri. Siden fant vi en samling kasus i en av Wassermanns bøker og oppdaget at de overhodet ikke kunne brukes til vårt formål. Vi ville ha pensumrelaterte kasus. Disse var etter vår vurdering for generelle. Selma Wassermann (1994) har i sin bok et stort kapittel om det å skrive egne kasus. Hun hevder at de fleste klarer det, og at selvskrevne kasus ofte blir de beste. "Yet, with a bit of experience, writing, like skiing, can be exhilarating, challenging and enormously satisfying. Some of us even grow to love the experience." (s. 39). Vi trodde vel ikke helt på det, men med hjelp og veiledning fra Kjell Skogen skrev vi i løpet av våren 1996 våre første kasus. Det var vanskelig, men etterhvert ikke så skremmende som vi hadde trodd. Siden det var aktuelt å begynne året med lærerrollen, skrev vi en lett omformet beskrivelse av et klasserom vi nylig hadde besøkt og formulerte spørsmål knyttet til hvordan denne læreren og denne klassen fungerte sammen. På samme måten har vi etterhvert illustrert didaktikken og de forskjellige utviklingspsykologiske teoriene. (Se vedlegg 1).

Forholdet til pensumlitteraturen.

Vi valgte å ta ut sentrale tema fra pensum og skrive kasus med problemstillinger som var tilpasset pensum. Til alle kasus ble det formulert studiespørsmål med henvisning til aktuell teori. På den måten ble hvert enkelt case knyttet opp mot deler av pensum. Studiespørsmålene var ment som en støtte til gruppediskusjonene. De trengte ikke bruke dem. Når vi likevel ønsket å tydeliggjøre forholdet mellom case og pensum, var det fordi vi mener at det er stoff vi er forpliktet på at studentene skal bli fortrolige med. De skal tross alt opp til en eksamen og gjøre rede for definerte faglige kunnskaper.

Et argument for relativt sterk styring ligger også i det faktum at pedagogikkfaget utgjør bare en liten del av studentenes samlede arbeid gjennom en arbeidsuke, mens man i Karlstad hadde samlet pedagogikken i bolker da studentene helt og fullt kunne konsentrere seg om det ene faget.

Semesterplanen.

Parallelt med dette arbeidet vi med studentenes semesterplan. (Se vedlegg 2). Vi gjorde den forholdsvis detaljert med dato for utlevering av kasus, forelesning og arbeid i mindre grupper. Vi valgte også å oppgi aktuell pensumlitteratur for det enkelte kasus på semesterplanen slik at studentene skulle vite hva de var forventet å ha lest.

Våre studenter skulle ikke lære pensum bare gjennom arbeide med problemer. De skulle også ha tilbud om forelesninger slik det framgår av semesterplanene. Vi diskuterte ganske inngående om et case skulle deles ut før eller etter at tema for caset ble forelest, men kom til at vi ville legge problemarbeidet først slik at det fungerte som en slags forberedelse til forelesningen. Vi mente at det ville gjøre både studentenes egen utforskning og selve forelesningen mer interessant. Gangen i arbeidet var slik at studentene først skulle arbeide med caset individuelt, deretter i delvis veiledede grupper på 5-6 og deretter i full klasse. Forelesningen avsluttet arbeidet med temaet.

Forelesningene ble stort sett gitt for alle fire klassene samlet, en gruppe på 120 studenter. At de to andre klassene ikke arbeidet problembasert, skapte ingen problemer, bare vi passet på å arbeide parallelt med stoffet. Vi valgte ut noen forholdsvis få sentrale tema som skulle presenteres på denne måten.

Ukene ble organisert slik at tre timer mandag ble satt av til enten gruppearbeid eller storforelesning for alle fire klasser. Under gruppearbeidet ville vi gå fra gruppe til gruppe og veilede. De øvrige timene skulle brukes til seminar; altså drøfting av case i full klasse.

Arbeidet i klassene.

Vi begynte arbeidsåret med å gi studentene en innføring i arbeidsmåten og søke å motivere dem for denne måten å lære på. Grupper på 5-6 ble sammensatt av oss, og skiftet midt i året. Studentene stilte seg i utgangspunktet positive. Noe annet var vel heller ikke å vente. Nye som de var, visste de trolig lite om hva de egentlig kunne forvente. Frivillig frammøte var nytt høsten 1997, og vi vet fra før at overgangen til studentrollen ikke er så enkel. Når de på toppen av dette ble presentert for en arbeidsform som påla dem stort egenansvar, var det ganske spennende å følge med på utviklingen i gruppene.

I starten strevde de mye med selve formen.. Studiespørsmålene gjorde sitt til å øke forvirringen. Studentene var vant til gruppearbeid fram mot et svar. De hadde forventninger om å finne ett svar også på disse problemene og ble forvirret når de fikk vite at slike ikke fantes. Vi valgte likevel å fortsatte med studiespørsmålene, men vi la vekt på at uenighet i gruppen var mer lærerikt enn det å finne fram til et svar de var enige om. Frammøte var også varierende gjennom hele året. Enkelte grupper led under at de hadde medlemmer som møtte uforberedt eller uteble. Andre grupper fungerte bra.

Klassediskusjonene viste seg fort å bli vanskelige. Vi var uerfarne og usikre på hvor mye vi skulle gripe inn. Kjell Skogen deltok i klassene i løpet av høsten og ga noen råd som gikk i retning av mer styring fra vår side.

Et annet problem var studentenes egen usikkerhet overfor en gruppe på 30. Mange turde ikke si noe selv om de hadde vært aktive på de små gruppene. Andre sa så alt for mye. For å ha en viss oversikt, førte vi lister over hvem som hadde ordet. Enkeltstudenter kom til oss og sa at de opplevde situasjonen som vanskelig fordi de ikke turde si noe. Etter forslag fra studentene delte vi gruppene i to etter jul. Med grupper på 15 ble diskusjonene mye bedre, og etter hvert ble alle aktive. Frammøtet varierte imidlertid. Vi fulgte prinsippet om å dele ut kasus i god tid før forelesning. I de fleste tilfellene fungerte det bra. Noe

fagstoff viste seg likevel å bli svært vanskelig for dem uten en gjennomgang på forhånd.

Gruppelogg.

Som et hjelpemiddel til å strukturere gruppearbeidet, prøvde vi ut forskjellige varianter av loggskjemaer. Både studentene og vi strevde en del med å finne form på loggen. Vi ønsket at den skulle inneholde en vurdering av deres egne læringsprosesser. Det betydde at vi måtte styre gjennom spørsmål, men det viste seg vanskelig å finne gode formuleringer, og studentene var stadig uvisse på hva som var forventet. Vi var opptatt av at gruppene skulle fungere slik at alle deltok og fikk prøve seg i forskjellige roller; leder, pådriver, observatør, etc. Etter tur skulle gruppedeltakerne inneha de forskjellige rollene og føre en enkel logg fra arbeidet i gruppa. Denne skulle leveres inn etter hver samling. Et eksempel på loggskjema finnes som vedlegg (vedlegg 3).

Problembasert læring eller problembasert undervisning?

Ut fra det som tidligere er skrevet om PBL, kan en spørre om det vi planla egentlig kan kalles problembasert læring. Etter en streng definisjon kan det kanskje ikke det. Vi ville anvende forholdsvis lukkede kasus. Vi ville gi studentene oversikt over tilhørende pensumsider. Vi mente også å bruke studiespørsmål som skulle "tvinge" dem til å lese den aktuelle litteraturen. Kanskje kan en si at det gikk mer i retning av det Pettersen kaller PBU, problembasert undervisning: "Det er studentene som lærer; det læreren gjør, er å legge til rette og foreta bestemte inngrep og intervensjoner i studentenes problembaserte læringsprosesser, slik at lærerens aktivitet og praksis i et PBL-studium best kan beskrives som problembasert undervisning - det vi kunne kalle PBU" (Pettersen, 1997 s. 35).

Eller kanskje den arbeidsformen vi valgte med en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming, best kan plasseres under det Pettersen

beskriver som kasusmetoden. Problemet er utgangspunktet, men det drives en sterk grad av styring både gjennom selve kasusbeskrivelsen, litteraturhenvisninger og studiespørsmål.

Evaluering.

Dokumentasjon gjennom studieåret.

Vi drøftet opplegget med studentene og bad om tilbakemeldinger gjennom hele året. Vi fikk aldri inntrykk av at de var misfornøyd med selve arbeidsformen, men de har hatt forslag til forbedringer. Noe av det fulgte førte til endringer slik vi tidligere har nevnt.

Som individuell oppgave i annen praksisperiode skulle studentene selv beskrive et case. Ut fra erfaringer de gjorde i praksis måtte de velge en situasjon eller en elev, beskrive denne, analysere den ut fra teori og komme med forslag til tiltak. Dette strevde de ganske mye med, men da de oppdaget at enhver klasseromssituasjon kunne fungere som et case, løste alle oppgaven på en akseptabel måte. Det vi kunne se av besvarelsene, var at disse studentene var i stand til å oppdage hvordan teorien kunne anvendes i praktiske situasjoner. En av øvingslærerne skrev dette i sin kommentar: "Jeg har lest oppgavene til "mitt" praksisparti og synes de har beskrevet eleven godt. Det er også interessant å se hvordan de har sett eleven i relasjon til ulike teorier, og jeg tror også de har erfart at noe stemmer greitt med teorien, mens andre "brikker" er vanskelige å få på plass. Det er dette som gjør det så vanskelig for oss lærere å finne det rette botemiddel. Jeg synes en slik oppgave som her er gitt, virker interessant for studentene, og jeg tror de blir motivert til en mer "gjennomtenkt" observasjon og trang til å finne svar."

Årsprøven ble gitt som en kombinert kortsvar- og langsvarsprøve der studentene først skulle gjøre rede for begreper og svare på relativt konkrete spørsmål knyttet til årets pensum. Deretter skulle de skrive en noe lenger vurderende oppgave ut fra en kasusbeskrivelse. I den ene klassen har alle bestått. I den andre strøk tre, men en uteble på grunn av sykdom. Enkelte av studentene kan gi svært presise definisjoner og forklaringer på aktuelle begrep, men dette varierer selvfølgelig. Vi vurderer resultatet som tilfredsstillende.

Studentenes spontanvurdering.

Studentene i de to klassene som hadde arbeidet problembasert, fikk ved slutten av året et blankt ark med beskjed om å skrive ned hva de mente om tilbudet i pedagogikk. Vi gjorde det slik for å se hva de helt spontant ville skrive ned og regnet med at på den måten fikk vi best tak i hva de egentlig mente. Besvarelsen skulle være anonym. Vurderingen ble gjennomført for den ene klassen (24 studenter) i mars, mens den andre klassen (28 studenter) skrev sin i midten av mai.

47 av 52 studenter uttrykte uoppfordret at de fant arbeidsformen nyttig, spennende, interessant, lærerik. Begrunnelsene varierer, og ikke alle oppgir noen grunn, men minst 20 sa at det gjorde det lettere for dem å knytte sammen teori og praksis: "Ped'en i år har etter mi meining vore ei fin blanding av teori og praksis, synleggjort i case. Skjønt ped kan mest ikkje vere teoretisk. Utan parallellar og overføringar til klasserommet og medmenneskelege forhold blir ped. meningslaus. Case-arbeidet har vore ein fin måte å sjå den konkrete verdien av det me har lært. Det har i alle fall gjort teorien meir levande, og det må jo vere målet for undervisninga." "...det har vært veldig lærerikt og nyttig å kunne lese om og diskutere reelle situasjoner, slik at vi kan lære litt mer om hva vi vil møte i praksis."

Andre begrunnelser er knyttet til opplevelsen av egenansvar: "Formen har vært utviklende og krevd noe av hver enkelt." "Gjennom dette året har vi måttet ta ansvar for vår egen læring. Vi har ikke kunnet sitte og vente på å bli matet med kunnskap, og det har vært nyttig."

Noen hevder også at de har lært mer på denne måten enn de ellers ville gjort: "Jeg tror jeg har fått mye mer ut av ped.-undervisningen gjennom denne arbeidsmåten enn jeg ville fått ved vanlig tradisjonell arbeidsmåte."

Flere er inne på at formen krever at de leser - fordi det er flaut å møte uforberedt. "Det har stort sett vært opp til oss selv hvor mye vi har jobbet med casene (ansvar for egen læring), men det at de andre på gruppa er avhengige av deg gir deg litt ekstra dytt for å gjøre noe med det."

Andre nevner som et viktig moment at diskusjonene gir dem alternativer "..det finnes ingen fasitsvar slik som i matematikk."

Følgende uttalelse er interessant å merke seg: "Ellers synes jeg det er viktig å ta i bruk nye arbeidsformer i skolen, (i tråd med L-97) og særlig på Lærerhøgskolen, som jo bør gå foran med et skikkelig eksempel. Standarden må settes på høghskolenivå- hvordan kan noen tro at vi tør prøve ut masse nytt når vi skal ut i jobb, hvis det ikke allerede er prøvd ut i utdanningen/på lærerhøgskolen? Kan man forvente at grunnskolene skal ligge foran utdanningsinstitusjone når det gjelder arbeidsmetoder? Jeg synes ikke det."

Ingen av studentene gir uttrykk for at de ønsker en annen arbeidsform selv om flere har ting å bemerke og forslag til forandringer. Det går på slike ting som forholdet mellom storforelesninger og case-arbeid - litt mer eller mindre av det ene eller det andre, lite utbytte av enten gruppearbeid eller seminarer.

Flere er inne på at starten var vanskelig og overgangen stor. Det var vanskelig å forstå at det ikke dreide seg om et gruppearbeid der en skulle komme fram til et felles produkt: "Første gangene med case var litt vanskelige for det var lett å se på det som et gruppearbeid i den forstand at det skal gjøres

på skolen og ferdig med det. Men jeg fant fort ut at det var forarbeidet og etterarbeidet som gjorde case til noe virkelig fruktbart."

"Det blei en stor aha-opplevelse da jeg skjønnte at vi ser ting på forskjellige måter (Piaget), og fra da av ble det mer interessant med gruppediskusjoner..."

"Det tok litt tid før vi kom inn i ordninga, systemet og studeringa av pedagogikken, men det gikk bedre etter hvert." "Men da vi fatta pointet, synes jeg det rett og slett ble helt fantastisk."

Men selv om alle er fornøyd med prinsippene bak arbeidsmåten, er ikke alle fullt så fornøyd med hvordan det har fungert i praksis. Særlig er de opptatt av frammøte og forberedelse til grupper og seminarer. Særlig gruppene på fem var sårbare for fravær, og det ble dessverre slik at de samme valgte å utebli slik at enkelte grupper stadig var amputert: "Det som har vært negativt har kanskje vært når enkelte på gruppediskusjonene har uteblitt. (..) Enkelte ganger besto min gruppe av kun to personer og da sier det seg selv at de store diskusjonene uteble". Forberedelsene har også variert selv om de som møtte opp, nok stort sett hadde forberedt seg. Det framgår at de som ikke var forberedt, ofte valgte å utebli. Mange er likevel svært fornøyd med det som har foregått i gruppene: "Casejobbinga setter krav til at vi forbereder teoriene og det er alltid nye vinkler og synspunkter som kommer fram når hele gruppa er samlet og diskuterer." "Å sitte sammen i grupper og diskutere stoffet synes jeg ellers har vært veldig nyttig. Du får luftet din forståelse for stoffet, samtidig som du får oppklart/diskutert uklarheter."

Mange gir uttrykk for at det var helt nødvendig med veiledning i gruppene, og noen mener det er blitt for lite av det: "På grunn av mange grupper og en lærer er det ikke alltid like lett å få hjelp i nødens stund, dermed har enkelte mandagstimer etterlatt oss i uvitenhetens hav."

For å løse noen av de nevnte problemene med frammøte og forberedelse, foreslår en del å lage større og mindre sårbare grupper samt å skifte gruppesammensetning flere ganger i året.

Det var delte meninger om hva som fungerte best av smågrupper og seminar. Noen mente begge deler var nødvendig og utfylte hverandre, mens andre syntes seminarene kunne få vel mye preg av gjentakelse. Andre foretrakk seminarene selv om de også til tider kunne være dårlig besøkt. "Mye har løsnet når vi har hatt klassediskusjoner. Du har vinklet oss inn på det vesentlige og hjulpet oss til å trekke opp linjer og se helheten." "Jeg synes for det meste at det er i klassediskusjonene at man lærer noe, men skal det bli noen klassediskusjon må det jo være diskusjon og undring i forkant."

Diskusjonene har også fungert som en kontroll for studentene: "Gjennom diskusjonen har jeg også lettere kunne finne ut hva jeg har forstått og hva jeg har misforstått."

Mange av studentene sier også en del om forelesningene og mener naturligvis at de har vært av varierende interesse. Noen få mener at forelesningene burde vært for mindre grupper, og enkelte etterlyser flere forelesninger. De fleste sier imidlertid lite om dette temaet, noe de trolig ville gjort hvis de hadde vært svært misfornøyd med kvalitet eller antall.

Noen er ikke helt fornøyd med casene. De er "for svarte og hvite" eller "litt for generelle".

Et stort antall vurderinger munner ut i en oppfordring om å få fortsette med dette opplegget: "Ellers synes jeg at måten å jobbe på har vært veldig bra når det har fungert og det har det jo i de fleste tilfeller. Jeg ønsker at case-arbeid er noe vi jobber med til neste år og."

Vi kan konkludere med at studentene er godt fornøyd med den valgte arbeidsformen. Det er behov for enkelte justeringer, men ikke store forandringer.

Svar på avkrysnings skjema.

Alle fire førsteklasse - to med kasusbasert opplegg og to med «vanlig» - fikk svare individuelt på et avkrysnings skjema. I dette skjema prøvde vi å få fram synspunkter på vesentlige trekk ved arbeidsmåten. De skulle si seg mer eller mindre enig i 10 utsagn og dessuten markere hva som hadde gitt dem størst læringsutbytte dette året.

En fullstendig oversikt over samtlige studenters utfylling av skjema finnes som vedlegg 4. Her velger vi å konsentrere oss om svarene fra de to klassene som har arbeidet case-basert, men av og til vil vi også henvise til resultater fra de to andre klassene.

1. *"Da jeg begynte her, forventet jeg at pedagogikk skulle være et interessant fag."*

Vi tok med dette spørsmålet rett og slett for å få vite om studentene hadde forventninger til faget. Av de 101 studentene som besvarte dette spørsmålet, var det 86 som sa seg svært enig eller litt enig i utsagnet.. Av de 52 PBL-studentene var det 41 som forventet et interessant fag. 6 av de samme sa seg uenige, fem av dem kom fra musikklassen, og det er ikke uventet i og med at dette ofte er studenter som kommer hit mer for musikken enn for pedagogikken.

Dette er tall en pedagogikklærer bør merke seg. Studentene kommer faktisk hit med ganske store forventninger til et for dem ukjent fag. Spørsmålet blir da hvordan vi tar vare på denne interessen. En del signaler fra studenter som har gått her en stund, tyder ikke på at vi alltid klarer å holde den levende. Uten at det skal legges for stor vekt på den, er det fristende å ta med følgende uttalelse fra spontanvurderingen "Klassen vår leser faktisk ped, noe de andre studentene over oss er helt sjokkert over."

2. *"Pedagogikkfaget har vært mer interessant enn forventet."*

Svarene fra de to PBL-klassene bekrefter utsagnene fra den spontane evalueringen. 35 av de 52 har opplevd pedagogikkfaget som mer interessant enn forventet, og det må ses i sammenheng med at de faktisk også kom med store forventninger. En student sier seg uenig i utsagnet, mens 16 verken er enig eller uenig. Forskjellen til de klassene som ikke har arbeidet problembasert, er påfallende stor.

Vi tolker dette som et tegn på at vi har lyktes i å gjøre faget spennende og interessant for et flertall av studentene gjennom den måten vi har arbeidet på. Interessen har vokst i stedet for å avta.

3. *"Kravene til egeninnsats har vært større enn forventet."*

Da vi tok med dette spørsmålet, hadde vi forventninger om at PBL-studentene i stor grad skulle si seg enig i utsagnet. Til vår overraskelse gjorde de ikke det. Bare 15 sa seg helt eller litt enig, mens hele 17 var litt eller svært uenig. 20 tok ikke stilling. Dette stemmer dårlig med en del andre uttalelser fra spontanvurderingen som tyder på til dels stor arbeidsinnsats, og vi har på det nåværende tidspunkt ingen god forklaring på hvorfor de har svart som de gjorde. Men kanskje kan forklaringen være følgende: Studentene kommer til høgskolen med ganske store forventninger om arbeidskrav. I tilfeldige samtaler har mange gitt uttrykk for at de faktisk blir ganske forskrekket over hvor lite krav vi stiller til dem. De er vant til å bli presset ganske hardt i den videregående skolen med stadige prøver og kontroll. Her blir de i mye større grad overlatt til seg selv, og muligens opplever de som om vi ikke stiller krav. I så fall er det betenkelig, og vi tror at høgskolen må tenke grundig gjennom hvordan vi skal tilrettelegge for at studentene i større grad skal makte overgangen fra å være elev til å være student.

4. *"Jeg tror det jeg har lært i pedagogikkfaget vil bli til praktisk nytte for meg i en framtidig lærerjobb."*

Med dette spørsmålet ønsket vi å finne ut om arbeidsformen hadde bidratt til at de så nytteverdien av faget for framtidig yrkesutøvelse. Har casene bidratt til å gi dem forestillinger om hvordan teorien kan anvendes i klasserommet?

50 av 52 spurte av PBL-studentene gir uttrykk for enighet, hvorav 42 er svært enige. Ingen er uenige. (9 av studentene fra de andre klassene er mer eller mindre uenige i utsagnet.) Dette tolker vi dit hen at vi har lyktes i å gi dem en god sammenheng mellom teori og praksis. Svarene samsvarer godt med uttalelser fra den spontane vurderingen der dette var et moment mange kom uoppfordret inn på.

5. *"Det har vært godt samsvar mellom det vi har lært i pedagogikktimene og det vi har opplevd i praksis."*

Her var vi interessert i å vite om studentene så sammenhengen til praksissituasjonen, og om de teoriene de lærte av oss kunne ses anvendt i øvingsskolen. 33 erklærer seg litt eller svært enig i dette utsagnet. 9 uttrykker grader av uenighet. Sammenholdt med svarene på forrige spørsmål, blir det ekstra interessant at ikke flere er helt enige. De ser sammenhengen mellom faget og framtidig jobb, men det er ikke et tilsvarende samsvar mellom faget og det de opplever i skolen. Ut fra diskusjoner vi har hatt med klassene, vil vi anta at årsaken kan være følgende: Selv om mange var begeistret for den praksisen de så, var det også en god del av studentene som stilte seg kritisk til måten øvingslærere arbeidet på. Dette hadde trolig igjen noe med deres egen arbeidsform å gjøre. Vi vektla samarbeidslæring, grupper og samarbeid med henvisning til både M-87 og L-97 og mente at lærerutdanningen burde forberede dem på den skolen de skulle ut i. Når så studenter kom ut i praksis og opplevde at enkelte lærere fortsatt la stor vekt på kateterundervisning overfor

elever som fikk liten anledning til å samarbeide, var det naturlig at de opplevde lite samsvar mellom det de selv lærte og den praksis de så.

6. *"Pedagogikkfaget har gitt meg innsikt i mine egne læringsprosesser."*

Her ønsket vi å få en vurdering av om faget hadde bidratt til metakognitiv innsikt. Særlig arbeidet med loggen som skulle skrives i slutten av hver gruppesamling, var ment å bidra til dette. Vi har tidligere nevnt at både studentene og vi strevde med å finne gode formuleringer og skape økt bevissthet rundt forutsetningene for egen læring. Det er derfor oppløftende at hele 40 stykker sier seg litt eller svært enig i utsagnet. 33 av dem er riktignok bare litt enig. Til gjengjeld er det bare en som sier seg uenig.

Vi tolker det dit at studentene faktisk har blitt mer bevisst egne læringsprosesser gjennom arbeid med faget. Vi tror det har noe med arbeidsformen å gjøre fordi det har utfordret dem til aktivt å betrakte egen læring.

7. *"Fagets arbeidsformer er tilpasset de kravene jeg vil møte i en framtidig jobb."*

31 er helt eller litt enige i dette. 3 uttrykker grader av uenighet. Svarene her samsvarer ikke helt med svarene på spørsmål 4. Det kan ha noe med momenter nevnt under spørsmål 5 å gjøre, nemlig det at det de lærer i utdanningen ikke alltid stemmer med den praksis de ser. Graden av enighet er likevel tilfredsstillende. Studentene har i stor grad opplevd at arbeidsformene forbereder dem til arbeidssituasjonen.

8. *"De valgte arbeidsformene virker fremmede på læring."*

38 av de 52 sier seg svært eller litt enig i dette. 9 uttrykker grader av uenighet. Dette samsvarer bra med momenter studentene selv trakk fram i

spontanvurderingen og bekrefter vårt inntrykk av at arbeidsformen er egnet til å skape nødvendig egenengasjement i læringsprosessen.

9. *"De valgte arbeidsformene virker motiverende for egeninnsats."*

Dette var et viktig spørsmål å få svar på for oss. Opplevde studentene at denne arbeidsformen krevde en egeninnsats av dem? Svaret var relativt entydig - i og med at så mange som 42 av de 52 uttrykte enighet i utsagnet. 3 var ikke enige, resten hadde ingen mening om det. Av de 49 svarene vi har fra studenter som ikke har arbeidet problembasert var det bare 17 som sa seg enig i dette utsagnet.

Vi tolker det dithen at arbeidsformen har fått dem til å innse at egeninnsats er nødvendig i og med at den tydeliggjør deres eget ansvar for å erobre kunnskap. Til tross for at de har vært godt motivert for egeninnsats, opplever de at kravene til egeninnsats er mindre enn forventet (Kfr. sp. 3) Dette er tankevekkende.

10. *"Antallet fellesforelesninger har vært passe."*

Her har vi formulert et utsagn som ikke er brukbart. Vi mente å få vite om de var fornøyd med antallet, om de ville hatt mer eller mindre. Slik vi formulerte oss, fikk vi selvsagt ikke vite det. 32 mener likevel at antallet har vært passe. 12 er ikke enig i det. Ser vi dette sammen med uttalelser fra spontanevalueringen, er det grunn til å anta at de fleste studentene har vært relativt fornøyd med antallet storforelesninger.

11. *Hva har gitt deg best læringsutbytte dette året? (prioriter fra 1 til 5)*

___ *Storforelesninger*

___ *Selvstudier*

___ *Samtaler med medstudenter/gruppearbeid*

___ *Oppgaveløsning*

___ *Klassetimer.*

- 33 studenter mener at de har lært mest gjennom samtaler med medstudenter og gruppearbeid og gir det første eller annen prioritet. 10 plasserer samtaler/gruppearbeid på tredje eller fjerde plass.
- 25 studenter mener at de har lært mest gjennom storforelesningene og gir dem første eller annen prioritet. Samtidig er det 21 som gir denne formen tredje eller fjerde prioritet.
- 17 studenter gir klassetimene/seminarene første eller annen prioritet. 18 gir tredje eller fjerde prioritet til denne formen.
- 16 studenter gir oppgaveløsning første eller annen prioritet, men 23 plasserer det på tredje eller fjerde plass.
- 14 studenter har plassert selvstudier på første eller annen plass, mens 27 gir selvstudier tredje eller fjerde prioritet.

Det er i alle fall tydelig at samtaler og gruppearbeid er en arbeidsform et flertall av studentene mener de har lært av. Når det gjelder de andre arbeidsformene er svarene ikke så entydige. Det stemmer bra med utsagn fra spontanvurderingen der det tydelig kom fram at noen foretrakk gruppearbeid framfor klassetimer/seminarer og motsatt. Når oppgaveløsning skårer såvidt lavt, kan forklaringen være at de har hatt forholdsvis få oppgaver å arbeide med. Tilbakemeldinger tyder på at de opplevde god læring gjennom de oppgavene de fikk å arbeide med.

Prioriteringene gir grunn for å anta at gruppearbeid og storforelesninger er de arbeidsformene studentene mener de lærer mest av. Det er da også de læringsformene vi valgte å legge mest vekt på gjennom året. Det er derfor tilfredsstillende å se at studentenes vurderinger stemmer med våre tanker da planene ble lagt.

Samtidig er det såvidt mange studenter som prioriterer de tre andre arbeidsformene, at det er alle grunn til å fortsette med å gi et variert tilbud.

Pedagogikklærernes vurdering.

Arbeidsformen tilfredsstilte våre ønsker om endring - slik vi tidligere har beskrevet. Men vi skal ikke underslå at det også for lærerne har vært en sosialisering inn i en delvis ny rolle, som bl.a. innebar å ikke komme med svarene og transparentene for fort. «For tidlig avgitte svar blokkerer de fruktbare spørsmål» sier Th. Chr. Wyller. Vi har måttet utvikle vår tåleevne overfor studentenes utålmodighet etter å få Løsningen.

Det var godt å ha lagt en grundig plan som sa når kasus skulle være ferdige til utdeling. Likevel ble det et par glipp som førte til at studentene fikk kasus noe sent.

Veiledningen i de små gruppene har vært en god opplevelse. Vi har blitt godt kjent med hver enkelt student, nettopp fordi vi fikk treffe dem relativt ofte i grupper på bare 5-6 personer. Det har vært fint å sitte sammen med dem og høre hvordan de arbeidet med å forstå og formulere. Det var ofte nødvendig å være der fordi de hadde rotet seg bort eller blitt så altfor enige. Vi opplevde å bli tilkalt til grupper med akkurat den begrunnelsen: "Nå må du komme, vi finner ikke noe å være uenige om." Studiespørsmålene som følger hver beskrivelse, er ment for å 'tvinge' studentene inn i pensum. Vi gjorde imidlertid klart at de ikke behøvde bruke spørsmålene hvis de ikke ville det, men spørsmålene har skapt en del vansker for dette å arbeide egentlig problemorientert. Våre studenter er fra før av vant til gruppearbeid der målet er å komme fram til et svar eller løse en oppgave. De trodde det samme gjaldt her, og til og begynne med fungerte gruppene slik at de kom fram til et felles svar. Dermed var de ferdige. Det krevde både tid og forklaringer å få dem til å forstå

at overfor et kasus kunne uenighet være mer konstruktivt enn enighet. Likevel valgte vi å fortsette med studiespørsmålene.

Veiledningen i seminargruppene har vi begge funnet mye vanskeligere. I hvor stor grad skulle vi styre? Når skulle vi kaste inn momenter studentene ikke selv kom med? Våre utsagn kunne svært lett bli stående som fasitsvar. I alle fall i begynnelsen trodde de at slike fantes. Og hvordan skulle vi spørre utfordrende nok når de ikke kom videre? Etter professor Skogens veiledning ble vi trolig noe mer styrende, men det er nok på dette området vi enda føler vi har mest å lære. Ett av problemene var at studentene møtte i plenum med en enighet oppnådd i gruppene, og timen kunne derfor fortone seg som repetisjonspreget. Trass i svakhetene, viser vurderingen at mange studenter har likt seminarne og funnet dem oppklarende.

Det som er nevnt i studentenes vurdering, stemmer i stor grad med det vi som lærere har opplevd dette året. Det er ikke overraskende i og med at vi har hatt en løpende dialog med studentene gjennom hele året. Studentene har hele tiden vært invitert til å si sin mening om opplegget og læringsutbyttet. Flere av studentene har uttrykt begeistring over dette, og de har kommet med mange gode forslag som vi har diskutert. Vi lærerne har minst en gang i uken diskutert store linjer og detaljer i det vi har drevet med. Det har vært godt å være to. Sammen med studentene har vi hatt et svært spennende og interessant år.

Når det gjelder samarbeid med faglærere og øvingslærere, håpet vi å få til mer av det enn vi foreløpig har fått, noe også flere av kollegene har uttrykt interesse for. En norsklærer har deltatt i utarbeidelse av en av kasusbeskrivelsene samt deltatt i noen av seminartimene. Klassens øvingslærere samarbeidet fint om studentenes kasusoppgave i praksisperioden. En del av disse beskrivelsene har vi gjemt med tanke på evt. senere bruk. Vi har dessuten hatt nyttig utveksling av kasusbeskrivelser med kolleger i pedagogikkseksjonen i Elverum.

Veien videre

Med enkelte tilpasninger kjører vi i år sammen med en kollega dette opplegget på alle fire førsteklasse samt alle fire annenklassene i allmennlærerstudiet på Hamar, samt delvis i noen klasser på førskolelærerutdanningen. Tilbudet blir konsentrert rundt storforelesninger og arbeid i mindre grupper, men som vurderingen viser, er det behov for å variere arbeidsformene slik at vi også skal ha seminarer, timer med enkeltklasser og oppgaveløsning.

Forslag fra studentene:

I forbindelse med evalueringen har studentene kommet med en del ønsker som vi vil vurdere etter hvert. Det er slike ting som:

- Studentene skal selv i større grad lage problemstillinger/ arbeide mer etter 7-punkt-metoden slik de gjør i Karlstad. Vi vurderer å gjøre dette i mest i de annenklassene som nå er fortrolige med arbeidsformen. Det betyr noe mindre styring på hvilke problemstillinger de formulerer og i neste runde også hva de leser. For første klasse mener vi vel å beholde den kontrollen vi har hatt i år.

- Mer veiledning i kasus-gruppene.

Her setter tiden begrensninger, men vi må i alle fall tilstrebe å være til stede når de arbeider i grupper. En mulighet er også å øke gruppestørrelsen med 1-2. Det vil gjøre gruppene noe mindre sårbare for fravær - samt at det blir færre grupper å dele seg på.

- Gi studentene noe mer oppsummering/oversikt over teorier.

Dette tror vi faktisk er ivaretatt. Også besvarelsene på årsprøven tyder på det.

Der sammenholder mange av studentene forskjellige teorier på en overbevisende måte.

- Individuell oppgave på høsten. Flere innleveringsoppgaver.

Dette forslaget mener vi å følge opp på en eller annen måte. Studentene trenger noe mer skrivetrening enn de får.

- Framføre gruppeoppgaver.

«Juletentamen» i fjor ble arrangert som gruppeoppgave over et par uker med framføring, noe studentene opplevde som svært nyttig. Kanskje kan vi gi flere slike oppgaver i løpet av året, og gjøre dem obligatoriske.

- Flere forelesninger, mindre av tid til gruppearbeid.

Dette ønsket fra enkelte blir ikke imøtekommet. Hele opplegget hviler på at vi sparer tid gjennom storforelesninger og bruker av den til å veilede i mindre grupper.

- Tilrettelegge mer for at kolleger og øvingslærere kan delta i diskusjonene.

Egne ønsker om forandringer:

- La grupper ha ansvar for å trekke i gang seminardiskusjoner.

Siden seminartimene har vært det vanskeligste å finne en god form på, er det en vri å pålegge enkeltgrupper å formulere problemstillinger og løsninger til disse timene. Dette skal gå på omgang og helst være obligatorisk. Muligens kan vi også utfordre en annen gruppe til å ha en opponertrolle.

- Færre kasus.

I år har vi brukt svært mange kasus, ett for hvert tema. Muligens vil vi redusere litt på antallet og heller oppfordre studentene til å se samme case fra flere vinkler.

- Mer samarbeid med kolleger (andre ped.lærere, faglærere og øvingslærere).

Alle fag inneholder didaktikk, og det vil være relativt enkelt å lage kasus som griper over grensene mellom pedagogikk og fag.

- Forbedre og nyprodusere egnede kasusbeskrivelser, fortrinnsvis i samarbeid med ovennevnte parter.

- Forbedre studiespørsmålene som følger kasusbeskrivelsene.

I noen tilfeller er det aktuelt å omformulere spørsmål / redusere antallet spørsmål. Kanskje kan de utelates på senere klassetrinn som er blitt mer vant til formen, men overfor førsteklasinger mener vi at det er nødvendig.

Dette året har brakt oss et stykke på vei og gitt oss en del erfaringer. De fleste har vært gode og spennende. Vi vil gjerne fortsette dette arbeidet, og tror at både studentene og vi som lærere har mye å hente i den problembaserte tilnærmingen.

Litteratur:

Bjørke, Gerd(1996): *Problembasert læring*. Tano Aschehoug.

Blossing, Ulf (1996): Problembasert læring i lærarutdanningen. *Utbilder* nr 4.

Dale, E.L. (1995): Yrkessosialisering og profesjonalitet i skolens oppbygning. *Bedre skole* nr.4.

Høgskolen i Hedmark (1996): Plan for kvalitetsheving på området høgskolepedagogikk.

Klette, Kirsti (1996): Vive la heterodxy! Om refleksjon som grunnlag for kunnskapsutvikling i læreryrket. *Nordisk Pedagogik* vol. 16, nr. 2.

Kvernbekk, Tone (1997) i intervju i Hamar Arbeiderblad 13/12 om sin doktorgrad

Pettersen, Roar C (1997): *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Tano Aschehoug.

Rebolledo, Anita (1991): Problemer som agn. *Forskerforum* nr. 5.

Skogen, Kjell (1995): Har vi noe å lære av Harvard? *Spesialpedagogikk* nr. 5

Struijk, Bertje (1997): Problembasert læring. *Bedre skole* nr. 4.

Wassermann, Selma(1994): *Introduction to Case Method Teaching*, Teachers College Press

Vedlegg 1 Kasus vi har brukt.

Vedlegg 2 Semesterplan.

Vedlegg 3 Eksempel på loggskjema

Vedlegg 4 Studentenes evaluering. Tabeller.

Vedlegg 1.

Case vi har brukt.

Men skal vi ikke ha en viss kontroll da?	
Lærerrollen.....	2
Håvard I.	
Psykoanalyse.....	10
Håvard 2	
Adferdsteori.....	17
Anne 12 år del I	
Humanistisk psykologi.	21
Anne 12 år, del II.	
Humanistisk psykologi	23
Johan Borgen: Fra en født forbryters dagbok	
Piaget.....	27
Jimmy 7 år, del I	
Piaget.....	28
Jimmy 2.	
Vygotsky.....	32
Målet er vel at de skal lære noe?	
Didaktikk	36

Til alle casene følger det litteraturhenvisninger.

Men skal vi ikke ha en viss kontroll da?

Dette caset skal du først arbeide med for deg selv. Les det nøye og tenk gjennom spørsmålene. Les også den litteraturen semesterplanen henviser til for perioden og sett caset i relasjon til teorien.

Deretter skal dere drøfte svarene i arbeidsgruppene og til slutt i samlet klasse.

Denne dagen skulle jeg på skolebesøk i forbindelse med et prosjekt. Det var en relativt liten skole i en bygd i Hedmark. Tove som var lærer for 6. klasse hadde sagt at jeg kunne komme akkurat når det passet på dagen. -Elevene er så vant til at går folk ut og inn, mente hun. -Noen fra eller til spiller liten rolle.

Straks jeg kom inn i klasserommet, fikk en følelse av liv og aktivitet. Fordi det var bare 17 elever der, virket rommet ganske stort, og pultene var plassert i en hestesko. Elevene var opptatt med sitt.

Jeg kom meg likevel stille på plass bakerst. Noen av elevene kikket litt bakover, men tok ikke mye notis av meg der jeg satt. Tove gikk rundt og hjalp dem som ba om hjelp. Akkurat hva elevene drev med, var ikke så lett å bli klar over. Noen hadde matematikkbøker oppe, andre drev med andre ting. Tove hadde fortalt at de hadde begynt dagen med individuell jobbing etter arbeidsplanen som ble lagt for en uke om gangen. Selv om hun hadde sagt at de arbeidet individuelt, la jeg merke til at de samsnakkete og hjalp hverandre en god del. Det var langt fra stille i rommet, og elever var stadig på vandring mellom

pult og hyller, tavle, blyantkvesser og medelever. Et par stykker kom nedom og lurte på hvem jeg var.

Etter en tids arbeid, skulle de skifte aktivitet. Med mye uro og prat ble bøker og skrivesaker ryddet bort. En av jentene foreslo at de skulle synge for meg.

-Javel, sa Tove, -hva vil dere synge da?

Flere forslag kom i rask rekkefølge, og klassen stilte opp rundt kateteret. Det ble etterhvert en hel konsert. Stadig nye sanger ble foreslått, og Tove lot dem drive på. Flere av jentene hadde lært både over- og understemmer. Det lød faktisk riktig fint. Eleven med Down's syndrom sto midt i gruppa og sang med de andre. Stemmen hans skilte seg klart ut, og han fulget ikke melodien slik de andre gjorde. Han brummet mer enn han sang, men ingen av de andre 6- klassingene lot til å reagere på det. Uten kommentarer hjalp de han å finne riktig sang i boken. Koret fortsatte konserten med stor sangglede. En av guttene satte seg til pianoet og spilte akkorder til.

-Det var flott, sa Tove. -Når vi først er i gang, kan vi kanskje øve litt til underholdningen vi skal ha.

-Ja! Flere sanger fulgte. Kollega Berit kom inn og skulle ha med seg Tom ut til enetime. Tom var en av klassens tre elever med særlige behov og hadde fått tildelt 7 §8-timer til spesialundervisning.

-Kan ikke jeg få være her da? spurte Tom. -Vi skal øve.

-Men skulle ikke dere ha matematikk nå? spurte Berit nølende.

-Jo, men...

-Det passet så fint å øve litt akkurat nå, sa Tove muntert.

-Jaja, men Tom skulle ha arbeidet litt med... sa læreren og trakk seg tilbake mot døren.

-Du kan få bli med å synge foreslo en av jentene.

-Jeg tror ikke det, sa Berit litt stramt og forsvant ut.

Mer sang. Tom kunne ikke teksten, og Olav med Down's syndrom brummet med. Alle var fornøyd. Skolens rektor kom innom for å se om jeg hadde funnet meg til rette.

-Hei, Arne, hilste elevene. -Vi øver til underholdningen. Arne ble inne en stund, men ingen tok noe mer notis av ham. Litt etter nikket han og gikk.

Da de hadde sunget fra seg, ble det hektisk aktivitet i klassen. Alle dro pultene sine i forskjellige retninger. Etterhvert ble det dannet grupper på 3 eller 4 elever. De skulle arbeide med avis om våren. Gruppene hadde valgt forskjellige tema. Noen skrev, andre tegnet eller fant fram stoff fra bøker, aviser og blad. Dette hadde de tydelig gjort før. Veggene hang fulle av diverse gruppearbeider og fremstillinger av forskjellige emner.

-Vi går på gangen. Det er så bråkete her, sa to av jentene og forsvant ut med sine papirer. Tove bare smilte og lot dem gå. En av guttene satt helt for seg selv. -Jeg liker ikke å jobbe sammen med andre, sa han og la stor flid i det han holdt på å tegne av fra et leksikon.

-Kanskje jeg kan gå på enetimen nå, foreslo Tom som hadde vandret litt frem og tilbake uten helt å finne seg til rette.

-Stikk opp og spør Berit du, sa Tove. Tom forsvant og ble borte.

-Nå går jeg og spiser, sa Tove etter en stund. -Dere får rydde bort etter dere før neste time begynner.

-Å, men vi vil fortsette litt til, sukket noen av jentene.

-Bare driv på dere, sa Tove. -Men klasserommet må være ryddet til etter matpausen.

-Skal de ikke ut? spurte jeg da vi gikk mot personalrommet.

-Ikke hvis de ikke har lyst sjøl, sa Tove. -På denne skolen er det ingen som må gå ut hvis de ikke har lyst til det. Klasserommene er åpne, og elevene kan være der hvis de har noe de heller vil drive med inne.

-Men blir det ikke...?

Tove lo. -Det var mye mer bråk og uro i friminuttene så lenge vi hadde det prinsippet at alle skulle ut, forklarte hun. -Lærerne jaktet på elever rundt hele bygningen. Vi brukte hele pausa på å få dem ut, og det ble en masse unødvendige konflikter. Nå er vi enige om at de kan få velge selv. De passer på hverandre, og det er sjelden noe blir ødelagt. Men vi sier at alle bør ut en tur og få litt frisk luft i løpet av dagen. De fleste er ute og leker.

Etter pausa var jeg igjen på plass i klasserommet. Pultene var tilbake i hestekoform, og alle kom seg langsomt på plass. Det skulle være samtaletime, da hver enkelt kunne fortelle fra helgens opplevelser. Tove stilte ett og annet spørsmål, og alle fortalte ivrig om turer, lek, selskap og andre ting. Etter litt press fra Tove, fortalte Olav at hans helgeopplevelse hadde vært å rydde på rommet sitt.

-Så fint, kommenterte en av jentene.

-Men har ikke du vært på hundestilling også? lirket Tove.

-Jo, sa Olav stolt. -Premie!

-Fikk hunden din premie?

-Ja, sløyfe. Olav så forventningsfullt på de andre og fikk den ønskede tilslutningen til sin stolthet fra klassen.

-Nå skal du fortelle, Tove. Har du vært sammen med kjæresten din i helga?

Jo, Tove hadde nå det. De hadde vært på konsert og på tur i skogen.

-Tove er skilt, men nå har hun funnet seg en ny kjærest, skjønner du, forklarte en av jentene meg. -Han er veldig kjekk.

Tove så bort på meg og lo. -Her forteller vi det meste, kommenterte hun.

-Men før hadde hun veldig kjærlighetssorg, sa en av guttene.

Neste aktivitet var matematikk. Berit kom inn igjen og skulle hente ut en Morten. Tom spurte om å få være med, og det ble innvilget. Olav pakket sammen sakene sine og gikk til sin enetime. De fjorten elevene som ble igjen, arbeidet med deling av brøk. Tove forklarte litt på tavlen før elevene fortsatte å arbeide i sine egne bøker. Det dannet seg to grupper av elever som hjalp hverandre, mens de øvrige arbeidet hver for seg. Tove gikk rundt og rettet dem som ønsket det. Tom kom og gikk et par ganger fordi han hadde glemt ting. En av jentene kom ikke i gang med noe. Hun klaget over at hun ikke skjønnte oppgavene hver gang Tove kom bort til henne. Straks Tove snudde ryggen til, drev hun med helt andre ting. De to jentene ved siden av henne hadde hele tiden samarbeidet om oppgaveløsningene.

-Nå er det nok, Kari, sa Tove etter noen slike episoder. -Sett deg bort til Nina og Hege. Nina og Hege, kan dere hjelpe Kari med dette. Hun skal ha gjort ned siden i løpet av denne timen.

-Jamen, jeg klarer ikke, og de vil ikke hjelpe meg, protesterte Kari.

-Du klarer! sa Tove, -dette er bare tull av deg! Jeg vil ikke ha mer av at moren din skal måtte gjøre det når du kommer hjem. Hun gikk fra dem og lot Nina og Hege ordne opp.

-Men vi er kommet lenger altså, sa Nina -Hva er det du ikke får til?

-Det er bare at du ikke gidder, mente Hege. -Du er like flink i matematikk som oss, men du er mye senere. -Hvilket stykke er det du driver med?

Kari flyttet seg motvillig bort til dem, og kom i gang med arbeidet under sterk overvåkning av de to klassekameratene.

Etterhvert gikk flere elever over til å arbeide etter arbeidsplanen. Noen skrøt av at de hadde gjort nesten alle ukens oppgaver i løpet av helgen, men ble minnet om at det var ganske mange "kan-oppgaver" på planen også.

-Men de må jeg ikke gjøre?

-Nei, men hvis du har for lite å gjøre, er det muligheter, mente Tove. -Det er derfor vi har en arbeidsplan.

Noen av jentene tok med seg sakene sine og forsvant ut.

-De vil heller sitte på gangen, forklarte Tove og brydde seg ikke mer om det.

Olav kom tilbake til klassen og lurte på hva han skulle gjøre.

-Få se på arbeidsplanen din, sa Tove. Sammen ble de enige om at han kunne gjøre noen oppgaver i norskboken sin.

Slik gikk resten av dagen.

Uken etter var jeg på samme skolen igjen, satt på personalrommet og snakket med en gruppe lærere. Tove var ikke til stede.

-Jeg ble så imponert over hvor flinke elevene var til å organisere arbeidet sitt, kommenterte jeg.

-Du var hos Tove?

-Ja.

Et par stykker vekslet megetsigende blikk. -Hun lar dem jo få gjøre akkurat som de vil, mente en i gruppen. -Vi snubler jo over elevene hennes i ganger og trapper overalt. Jeg lurer på om de noen gang er inne i klasserommet samlet. -Det er ikke for å kritisere altså, men jeg lurer av og til på om de ikke har en timeplan. jeg tror det er viktig at elevene vet hva de skal gjøre før de går til timen.

-Men mine spør om å få gjøre det på samme måten som Toves elever, sa en av de andre. -Og jeg vil helst vite hvor jeg har dem. Det er ikke så lett å ha kontroll med at de gjør det de skal når de skal fly rundt hele skolen. Dessuten er jeg enig i at timeplanen er viktig.

-Men vi fikk da inntrykk av at de arbeidet, sa jeg forsiktig. -De hadde jo sine egne planer å følge.

-Men er det noen som aner om de gjør oppgavene sine? blandet en tredje seg inn.

-De krysser av på planen etterhvert, sa rektor som også satt der.

-Men er vi sikre på at de har gjort det de krysser av for?

-Litt må en jo stole på dem, mente rektor. -Dessuten kan en jo gå gjennom planen sammen med dem en gang iblant. Det er jo flere her som gjør det på samme måten, og jeg har ikke hørt at hverken elever eller lærere er misfornøyd med den arbeidsmåten. Elevene lærer seg å ta ansvar selv.

-Jeg synes nå de er for unge til det, mente en av de andre. -Som lærere er det vi som har ansvar for at elevene får trent på det de trenger. Og i Toves klasse som det er så mange elever som strever! Jeg skjønner ikke at hun tør gi dem så mye frihet. Det hadde ikke gått an i klassen min. Da hadde de tatt helt styringa.

-En kan jo lure litt på hvem som styrer inne hos Tove, mumlet en annen så lavt at det neppe var meningen jeg skulle høre det. -Dessuten er det ikke riktig at hele skolen vet alt om om alle kjærestegreiene hennes. Det siste ble sagt enda lavere.

Studiespørsmål:

1. Caset berører flere sentrale spørsmål du må ta stilling til som lærer.
Identifiser hovedproblemstillingene og sett dem opp i prioritert rekkefølge.
2. Hvordan vil du karakterisere Tove som lærer? Hvilke adjektiv vil du bruke for å beskrive henne. Lag liste over over det du vil karakterisere som gode og dårlige sider.

3. Hvordan ser du på enkelte av kollegenes syn på betydningen av timeplan, orden og kontroll? Hvordan vurderer du slike faktorerets betydning for elevenes læring?
4. Hvilke holdninger og verdier tror du ligger bak Toves måte å arbeid med klassen på?
5. Tove var ikke bare populær blant kollegene. Mener du at hun burde endre sine arbeidsformer for å bli mer konform med de andres mer tradisjonelle syn?
6. Hva kan det koste Tove å fortsette som hun gjør?
7. Hva tror dere er elevenes opplevelse av Tove som person og lærer?
8. Er Toves arbeidsform i tråd med eller i konflikt med våre dagers pedagogiske ideer? Finn støtte i litteratur (fagbøker, stortingsmeldinger, læreplaner) for din vurdering av det Tove gjør.
9. Det virker som om rektor støttet Tove. Hvilken betydning tror du rektors holdninger har for hvordan en skoles pedagogikk og elevholdninger utvikler seg?
10. Har du noen erfaringer - enten som elev eller ufaglært lærer - som kan minne om det dette caset beskriver?

Håvard I.

Dette caset skal du først arbeide med for deg selv. Les det nøye og tenk gjennom spørsmålene. Les også den litteraturen semesterplanen henviser til for perioden og sett caset i relasjon til teorien.

Deretter skal dere drøfte svarene i arbeidsgruppene og til slutt i samlet klasse.

Berit så ut over den myldrende flokken foran seg og ventet taust på at førsteklassingene skulle komme seg på plass. Det begynte å gå bra nå. De hadde så smått forstått at det ikke skjedde noe særlig før alle satt på stolene sine, og en slags ro senket seg over 23 unge kropper.

Mange års erfaring hadde lært Berit sin måte å gjøre dette på. Riktignok ble ungene mer og mer urolige for hver førsteklasse hun tok imot. Det hadde vel noe med tiden å gjøre. Men Berit klarte likevel å få dem til ro uten å måtte ty til de mange decibels metode. Ungene hadde lært at det lønte seg fordi hun alltid hadde noe på lager som kunne belønne den typen adferd. De hadde forventninger om noe som skulle skje, ikke nødvendigvis de helt store begivenheter, men små ting som Berit ved sin måte å presentere det på, klarte å gjøre motiverende. Det krevde planlegging og gjennomtenkning, men Berit hadde oppdaget at det lønte seg å være på forskudd. Dagen kunne ellers være full nok av overraskelser når en hadde med en slik forsamling å gjøre. Men søte var de, spontane, kreative og lærevillige. Hun ønsket inderlig at disse egenskapene ved dem måtte få utvikle seg gjennom skoletiden. Det skjedde ikke alltid, etter hennes erfaring.

En pult sto tom, og klassen virket litt mer opphisset enn vanlig.

-Håvard sitter på do og griner, meddelte Kristian. -Han sparket beina unna Belinda, og så lugget hun han, og så løp han på do. Vi hørte at han grein enda han liksom skulle være stille. Meg og Bernt prøvde å få han med oss ut igjen.

Berit så bort på Belinda. Hun var litt rød i øynene, men så trassig opp på Berit.

-Han sparket først! Han er alltid like slem mot Karina og meg.

-Ja, han sparket først, bekreftet flere av de andre. -Og så er'n så feig at han bare løper sin vei.

Berit visste at hun måtte gå og snakke med Håvard, men det var ikke spøk å sette klassen igjen alene den tiden det kunne komme til å ta.

-Synes dere jeg skal gå og snakke med han? spurte hun.

-Ja! Alle syntes det.

-Men da blir dere alene? Går det bra da?

-Vi kan vel jobbe litt arbeidsplan? foreslo Anita.

-Ta frem planene da, så får vi se om alle vet hva de kan begynne med.

Berit brant av utålmodighet, men visste at hun måtte bruke tid på klassen før hun gikk.

De fleste fant faktisk oppgaver på egen hånd og fortalte fornøyd hva de kunne drive med. Noen ville sitte i grupper og samarbeid. Det fikk de lov til. Etter litt rettleiding var alle kommet i arbeid, og Berit småløp mot enden av korridoren og guttetoalettet.

Det hadde vært vanskeligheter med Håvard fra første dag, og problemene var ikke blitt mindre utover året. Timene gikk ganske bra hvis hun passet på at han fikk litt ekstra oppmerksomhet, men han kom fort i konflikt med de andre, og det var så og si alltid han selv som begynte. Dette var klassen etterhvert blitt svært klar over, og Håvard kunne fort få sydebukkstemplet på seg.

De første ukene hadde Berit hatt mye kontakt med mor som åpent fortalte om familiens problemer. Da Håvard var liten, hadde faren være arbeidsledig og drukket temmelig tett. Han klarte å beherske seg så noenlunde om formiddagene mens mor var på arbeid og han hadde ansvar for Håvard. -I alle fall drakk han ikke så mye da, mente mor, men måtte likevel innrømme at hun ofte hadde funnet Håvard både ustelt og sulten når hun kom hjem rundt klokken 4 om ettermiddagen. Om kveldene skjedde det ikke få ganger hadde mor måttet rømme huset med en vettskremt Håvard i armene. Faren hadde aldri gjort gutten noe direkte, men han kunne true mor som ikke turde la barnet være igjen når hun selv måtte flykte til naboen. Alle problemene med far hadde gjort henne nervøs og lite i stand til å ta vare på gutten. Når far var edru, gikk det meste av hennes energi til å stelle godt med ham så han ikke skulle gå ut og drikke. Ikke at det hadde hjulpet så mye. Han gikk likevel. Den stunden han var borte, prøvde hun å ta igjen det forsømte overfor Håvard, men angsten for hva som kom til å skje når far igjen sto i døra nok hadde påvirket henne.

Naboen som hadde tatt imot henne så mange ganger, meldte til slutt fra til barnevernet. Mor var bitter på dem for det og hadde kuttet ut kontakten. Dermed mistet hun også den støtten og hjelpen de hadde gitt henne. Datteren deres, Belinda, hadde før vært Håvards beste lekekamerat, men også det forholdet hadde visst blitt ødelagt. Håvard var etter Belinda hele tiden både på skoleveien og i løpet av skoledagen.

-De sa de gjorde det til vårt beste, fortalte hun. -De ba meg om å ta affære mange ganger, men jeg føler likevel at de gikk bak ryggen på meg.

Kontakten med barnevernet hadde i alle fall ført til noe positivt. Far var blitt overtalt til å legge seg inn på avvenning, og da Håvard fylte fem, hadde han en far som ikke lenger drakk. Attpåtil hadde han fått seg arbeid i en av kommunens sysselsettingsgrupper. Håvard fikk plass i barnehagen. Før han begynte på skolen, hadde Berit fått vite at han var et barn som holdt seg mye for

seg selv og lett kom i konflikt med de andre barna. Han gråt ofte når mor gikk om morgenen og ville være med henne. Likevel viste han ikke særlig glede når hun kom for å hente ham. Da kunne han løpe og gjemme seg. Han var svært lydig og grei overfor de voksne, men ikke særlig kontaktgivende. Når han skulle lage noe, måtte de passe på så han ikke ødela det fordi han svært sjelden var fornøyd med sine egne produkter. I barnehagen hadde de prøvd å gi ham litt ekstra språkstimulering fordi han brukte få ord, og av og til var det litt vanskelig å forstå hva han mente. Han var alltid pen i klærne og manglet ikke noe materielt. Tvert om, kunne en si. Håvard ble overøst med materielle ting i den grad familiens økonomi tillot det. Han hadde det nyeste innen leker og annet utstyr, men det virket ikke som om han var særlig opptatt av det.

Berit hadde merket litt av de samme tendensene, men noe stort problem hadde han ikke vært i timene. Han snakket litt småbarnslig enda, men hadde knekket lesekode og fungerte brukbart i timene. Det var forholdet til de andre som var vanskelig. Selv små konflikter endte regelmessig med at han forskanset seg på toalettet og gråt til hun greide å lirke ham ut. I det siste hadde hun merket at han gjemte seg der også uten at det hadde vært synlige konflikter på forhånd. Når de hadde "snakketime", og alle fikk fortelle om noe de var opptatt av, hadde han lite å komme med. Han fortalte aldri noe hjemmefra. Før hadde han av og til fortalt litt om rare ting Jappi hadde gjort, men etter at den gamle golden retrieveren avgikk ved døden rundt juletid, var han blitt enda mer taus.

Hun fikk prøve å ta kontakt med mor igjen. Det var også et problem. Mor hadde vært så åpen den første tiden, men nå var det skjedd en forandring med henne. Hun hadde uteblitt fra siste konferansetime, og bare mumlet noe om at det ikke passet da Berit ringte henne etterpå. Berit hadde vært innom butikken der hun jobbet et par ganger også og håpet på noen ord, men det var som om mor unngikk henne bevisst, og Berit syntes hun så dårlig ut. Hun hadde fått igjen det jagede blikket Berit husket fra den tiden Håvard var liten, og alle

visste hvordan hun hadde det hjemme. Tynnere var hun blitt også. Berit hadde en mistanke om at far var i gang med drikkingen igjen, men at det for all del måtte holdes hemmelig. Mor ville nok helst unngå barnevernet en gang til.

Berit åpnet stille døra til toalettet og lyttet. Det snufset sårt der inne, og hun kjente fortvilelsen komme over seg.

-Jaså, nå er det på'n igjen! sa det bak henne. Berit lukket døren fort igjen. det var kollega Elsa som sto der. Ikke nå! tenkte Berit. Jeg orker ikke hennes kommentarer.

-Det er ikke så greit å være sju år, sa hun bare.

-Det vel Håvard igjen, konstaterte den andre. -At du gidder å holde på slik med den ungen. La ham sitte der til han blir ferdig med det. Den gutten ble så grundig bortskjemt av moren sin at han forlanger oppmerksomhet fra de voksne hele tiden.

-Jeg tror neppe en gutt med en alkoholikerfar blir særlig bortskjemt, protesterte Berit og kjente kvalmen komme fordi hele denne diskusjonen var så inderlig velkjent.

-Når faren var edru, fikk ungen alt han pekte på, og moren degget for ham hele tiden. Hun mente det sikkert godt, men resultatet er at Håvard tror han er verdens midtpunkt. Du gjør ikke noe for å rive ham ut av den villfarelsen. Den gutten plager de andre så snart han får sjansen, og du belønner ham ved å stå her og prate ham etter munnen. La han sitte der til han er ferdig med det. Han får alt for mye oppmerksomhet på dette tullet sitt.

-Dette har vi forskjellig syn på, sa Berit oppgitt. -Jeg gjør det jeg mener er riktig, og det er jeg som er læreren hans.

-Enn de andre elevene da? spurte Elsa. -Du må tro jeg hørte dem da jeg gikk forbi døren til klasserommet ditt!

-Unnskyld, men jeg må bli ferdig med dette, sa Berit og smatt unna inn på toalettet. Hva i all verden skulle hun si til den ulykkelige sjelen som satt der

inne? Slik kunne det dessuten ikke fortsette. Gutten ble helt ødelagt. Hva skulle hun som ansvarlig lærer foreta seg?

Studiespørsmål:

Alle og enhver er i stand til å «mene» noe om spørsmålene nedenfor. Dere har sikkert erfart at alle har en mening om den denne verdens Håvard. Om få år er dere utdannede lærere, og det hører med til deres profesjonalitet - ikke bare å ha en mening - men å kunne begrunne meningen deres og underbygge den med faglige argumenter. Derfor er det viktig at dere leser den oppgitte litteraturen grundig før dere gjør dere opp en mening om Håvard. Det skader heller ikke å lese litt utenom pensum.

1. Hva er hovedproblemet i dette caset? Formuler det kort med egne ord. Sett også opp andre problem caset berører i en prioritert liste.
2. Berit og Elsa representerer forskjellige syn på Håvard og oppførselen hans. List opp forskjellene i holdninger og syn.
3. Hvordan vil du beskrive Berits holdninger? Hva er det hun tror på?
4. På hvilken måte harmonerer Berits forståelse med psykoanalytisk teori? Les den litteraturen og lag deg begrunnede teori(er) om hvorfor Håvard er som han er.
5. Pek på de trekkene ved Håvard som kan bekrefte din forståelse. Sett dem i sammenheng med teorien.

5. Hvilke konsekvenser får Berits grunnsyn på barnet for den måten hun behandler Håvard på?
6. Klassen blir sittende igjen alene. Drøft hvordan hensynet til den ene kan/bør kombineres med ansvaret for en hel klasse.
7. Håvard kommer i konflikt med de andre elevene som kan føle seg plaget og må ta hensyn. Drøft i hvilken grad det er mulig/rimelig at barn skal ta hensyn til medlevers avvikende oppførsel.
8. Hva mener du bør gjøres for å forandre Håwards adferd overfor medlever? Begrunn teoretisk.
9. Psykoanalytisk teori er en av flere teorier om utvikling. Elsa står for et syn vi skal arbeide med senere. Men tror du at Elsa kan ha rett i noe? I tilfelle hva?
10. Hvordan ville du lagt opp samtalen med Håvard hvis du var Berit?

Skriv din fortsettelse av caset.

Håvard 2.

Ta fram igjen og les gjennom det caset som het "Håvard" før du går løs på dette. Her møter du nemlig Håvard igjen.

Elsa var ikke i spesielt godt humør da hun gikk inn i 2. klassen til femte time. Disse elevene var ikke slik hun var vant til. Normalt fikk hun dem som førsteklasinger og fulgte dem opp til de skulle over på ungdomsskolen, men denne klassen hadde hun overtatt etter en kollega som flyttet rett før nytt skoleår. Berit og hun hadde aldri vært enige i synet på barn. Og i denne klassen kunne en tydelig se hvilke resultater Berits metoder førte til! Elsa gren på nesen med tanke på alle diskusjonene Berit og hun hadde hatt - særlig om Håvard da. Berit hadde tøyd seg og strukket seg, dillet og degget for den ungen, og Elsa hadde hatt litt av en jobb for å få ham på rett kjøp.

Denne høsten hadde han fått sitte i fred på toalettet til han kom inn i klassen av seg selv. Elsa var overbevist om at han ville gi seg hvis han ikke oppnådde oppmerksomhet ved å flykte dit. Og ganske riktig: Han kunne sitte der en hel time, men etter friminuttet dukket han vanligvis opp igjen i klasserommet. Slik var det i dag også. Etter den lange pausen hadde han forsvunnet, men nå var han på plass igjen. Mens klassen kom til ro, var Elsa en liten tur nede hos ham og sa at det var fint å se at han var tilbake. Han stirret i pulten og sa ikke noe til det.

-Jeg har med en bok til dere, fortalte Elsa og fant seg en stol ved vinduet.
-Dere var så flinke i forrige time at nå skal vi bare kose oss. Hun bladde opp og viste dem noen bilder før hun begynte å lese om Gullfisken Knut.

-Grineungen, hvisket det da hun var kommet et stykke ned på side 2. -
Mammadalten! Det var Anders som hvisket. Bortenfor ham smilte Belinda
fornøyd og så beundrende på Anders.

Elsa sjekket fort at de andre fulgte med og leste videre.

-Grineungen, hvisket det igjen, og Belinda kniste høyt. De nærmeste
eleven snudde seg og så bakover mot Anders og Belinda. Håvard stirret fortsatt
ned i pulten, men Elsa tvilte ikke på at han hørte hva Anders sa.

Hun sluttet å lese og så bestemt mot Anders og Belinda. De flyttet urolig
på seg og så vekk..

-Les da! sa Camilla som hadde vært oppslukt av boken slik hun pleide. -
Hvorfor holder du opp?

-Ja, les, sa flere av de andre. -Ti stille da, Anders, ellers får vi ikke høre
hvordan det går. Elsa vil ikke lese når du holder på sånn.

Anders kikket bort på Belinda som smilte tilbake.

-Les da! Nå er det stille.

Elsa leste videre.

-Sutretassen sitter på dassen, sa det fra Anders sin plass. Nå var det flere
enn Belinda som kniste før de så forskrekket opp på Elsa. Nå kom det visst til å
skje noe. Elsa tidde og så ut over klassen.

-Det er visst ikke alle som vil vi skal lese mer, sa hun rolig.

-Å, dere ødelegger for oss andre! sa Camilla oppbrakt og så straffende på
Anders.

Elsa tok en beslutning: -Anders og Belinda kan ta med skrivebøkene sine
og sette seg i leksekroken. Begynn med "kan"-oppgavene for denne uken. Dere
gjør tre av dem før dere går hjem i dag.

De to synderne reiste seg langsomt og fant bøkene sine. Elsa syntes ikke
de så veldig ulykkelige ut da de gikk bakover i klassen, men resten av timen
forløp i alle fall rolig. Elsa var lettet da dagen var over.

Håvard sluttet faktisk å forskanse seg på toalettet, men kontakten med de andre ble bare dårligere. Hver gang han så en mulighet, gikk han løs på Belinda. Anders fikk også en del juling. Saken ble drøftet på personalrommet.

-Inspektørene må følge bedre med ute, sa rektor manende. -Faren til Anders har klaget over at gutten kommer hjem med blåmerker stadig vekk. - Forrige dagen hadde Håvard bitt ham i armen. Dette kan vi ikke ha. Dere får passe bedre på.

-Da må vi gå sammen med ham hele tiden, mente Arne. -Det gjorde jeg i går, og da gikk det jo bra. Han pratet som en foss.

-Nei for all del, utbrøt Elsa. -Nå har jeg akkurat fått vennet ham av med å sitte på toalettet i timevis. Vi må ikke belønne slåssingen hans med å bli hans personlige selskapsdamer. Han er ute etter oppmerksomhet hele tiden. Dessuten er ikke Anders og Belinda så uskyldige de heller. Belinda egger opp Andres, og han er dum nok til å gjøre det hun ber ham om. Det går alltid ut over Håvard som blir kalt både det ene og det andre.

-Jeg har snakket til dem flere ganger, sa Arne. -Men det virker ikke som om de bryr seg om hva jeg sier. De står nok og ser ned så lenge jeg snakker, men etterpå løper de sin vei og hvisker til hverandre. Det er ikke bare Belinda som er med på dette, skal jeg si deg. Jeg har inntrykk av at flere i klassen nærmest beundrer Anders.

-Ja, det sprer seg, sukket Elsa. -Jeg har merket det. Håvard er lett å erte fordi han blir så sint. Før gråt han mye. Det har han i alle fall sluttet med. Dessuten er han er til stede i klasserommet nå.

-Han burde ikke få så mye oppmerksomhet på slåssingen, mente Liv.

-Enkelte ting er det vanskelig å overse, sa Arne ironisk.

-Jeg mener bare at han kanskje kunne få oppmerksomhet på noe annet -
hvis det er det han så gjerne vil ha.

Studiespørsmål:

1. Hvilke problemer ser du i dette caset?
2. Hvordan ville du analysere problemene i klassen ut fra et atferdsanalytisk ståsted?
3. Hva slags tiltak ville du foreslå ut fra samme ståsted?
4. Hvilke forskjeller ert det mellom en atferdsanalytisk forståelse og tilnærming og en som er psykoanalytisk orientert?

Anne 12 år del I.

Elevene i 6a skal begynne å skrive bokanmeldelse av ei bok de har lest høyt. De har samtalt om hva det kan være aktuelt å kommentere. Læreren har inntrykk av at elevene egentlig liker denne typen oppgaver - de har hatt noe lignende før et par ganger. De fleste nøler da heller ikke noe særlig og starter med skrivingen. Men Anne sitter urolig på stolen, titter rundt på de andre og kommer ikke i gang. Læreren spør om hun ikke skal begynne snart, og Anne freser til svar at det er ikke så lett/forresten er det elendige oppgaver de får her på denne skolen m.m.m!

Torvald er ny lærer på skolen i år og har norsk i denne sjetteklassen som han er klassestyrer for. Det er 24 i klassen, og han har begynt å bli litt kjent med dem nå etter noen måneder, synes han. Man hen skjønner seg ikke helt på Anne: Forrige gang de hadde hatt tilsvarende oppgave, rakk Anne opp handa og ba om hjelp etter ½ minutt. "Dette får jeg ikke til"/"Hvorfor skal jeg alltid være så dum" etc. hadde hun sagt da og vært nesten på gråten. Men da han hadde stått ved siden av henne og snakket i en vennlig tone om oppgaven, viste det seg at Anne egentlig hadde mange forslag til hva hun kunne skrive. Derfor hadde han trodd at hun denne gangen greitt ville komme i gang.

Hvordan er Anne, hvordan framstår hun når du møter henne? Hun er ei pen og slank og velutviklet ungjente. Når du treffer på henne utenom skolen, kan hun enten være blid og opprømt og spntant gi deg en klem, eller nedstemt og taus og komme med sure kommentarer. Hun virker rastløs, tygger alltid på noe og snakker meget fort. Nesten hver gang du ser henne, har hun forandret på

hårfasongen (eller fargen) eller har et nytt klesplagg. De byttelåner klær, sier hun, når hun blir spurt om hvordan hun har råd til noe nytt, nå igjen. Men hun byttelåner aldri med den samme jenta, viser det seg. og det er heller aldri noen i klassen hun låner av; dem bare blåser hun av. Det er mer stas med noen fra ungdomsskolen. Forresten har det visst lett for å bli litt krøll på avtalene om låning og bytting....

Anne bor i en liten leilighet sammen med moren. Det har alltid bare vært de to, bortsett fra en kort periode da mor hadde en samboer. Faren har Anne ingen kontakt med. Mor jobber deltid på et stort varelager, men er ofte sykmeldt. De har lite kontakt med naboene, selv om de har bodd lenge i det samme strøket. Bortsett fra mormor som bor i nærheten og er ganske sykkelig, har ikke Anne andre slektninger i byen.

Når Torvald spør kollegene om Anne, får han høre at hans egne erfaringer er ganske typiske. Ja, i mattetimene er det enda tydeligere: Hun vil nesten ikke prøve på oppgavene en gang, og det virker nærmest som om hun på forhånd har bestemt seg for at hun ikke forstår.

Anne 12 år, del II.

ANNE, del I fikk dere i forbindelse med gruppeoppgavene før jul. Les over beskrivelsen igjen.

Mattelæreren hadde egentlig akkurat bestemt seg for å spørre de andre lærerne i

klassen om hvordan Anne var i deres timer. Dette forteller han Torvald i spisefri. Han

legger til:

- Lekser gjør hun jo ikke, heller. Hun sier hun ikke forstår, men da må du da ha prøvd først i det minste, sier jeg til henne.
- Hvordan reagerer Anne på det, da? Torvald må spørre.
- Nei, da bare blåser hun og sier huff og det som verre er - er mektig irritert eller helt oppgitt, alt etter som. Men det verste er at kunnskapene hennes ser ut til å bli dårligere og dårligere. Ja, det er jo ikke så lett å få målt dem heller, forresten, når hun sjelden leverer oppgaver og dessuten stort sett har vært borte på prøvene. Hvordan er hun i norsken da?
- Kan vi ikke gå inn på arbeidsrommet hvis det er ledig og ta litt av midttimen så vi får snakket litt mer i fred og ro, spør Torvald. - Hvis du har tid?

Etterpå, i arbeidsrommet:

- Hvor var vi, jo det faglige i norsken: Det varierer veldig. Hun har egentlig et alminnelig godt språk og få rettskrivingsfeil. Leser bra gjør hun også. Men hun vil helst gjøre utfyllingsoppgaver og vegrer seg fælt mot friere skriving. Det med hjemmearbeid er jo så som så i norsken også. Og så blir hun ofte veldig fort lei når hun skal arbeide med noe på egen hånd. Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre, for hun blir så lett ukonsentrert eller hun vil ha hjelp - og det må skje

øyeblikkelig hvis hun ikke skal reagere - eller hun maser om å få begynne med noe annet eller

Torvald snakker seg varm nå når noen deler hans uro for Annes situasjon. Han hadde

grudd seg litt til å ta opp dette med kollegene, tenk om det bare hadde vært i hans

timer. Mattelæreren avbryter:

- Utålmodig, ja det skal være visst! Men det var èn gang hun satt og regna en hel time konsentrert, og det var da vi tidlig i høst hadde et "repetisjonskurs" på addisjon og subtraksjon. Ferdig oppstilte stykker. Blid og fornøyd var hun og. Men med fysikken er det litt på samme måten som med matematikken, synes jeg det virker som: Hun har nærmest forhåndsbestemt seg for at hun ikke skjønner filla.

- Er det Anne i 6A dere snakker om? Det er Trine, gym.læreren som kommer inn i rommet.

- Jeg Jeg hadde tenkt jeg skulle snakke med deg nå jeg også, Torvald, for hun har så mye fravær hos meg i det siste. I går f.eks. så jeg henne her på morgene, men hun kom ikke til timen, så det er nok noe med gymmen. Eller dvs. jeg har lurt på om det har noe med garderobesituasjonen å gjøre, hun er så vår på kommentarer om kroppen sin, har jeg lagt merke til.

- Hun, som er så slank og lekker, utbryter mattelæreren ...

- Nå nå, refser Trine

Torvald sier det er fint om også hun kan sette seg ned og bli med i samtalen. Trine

setter seg ned og fortsetter;

- Ja, hun kom jo tidlig i puberteten. Kanskje de andre rett og slett misunner henne? Hun har en meget god koordinasjon kroppslig og er både rask og

smidig, men hun er allikevel alltid redd for å prøve noe nytt! Redd for å dumme seg ut, for ikke å få til. Hun kan på en måte ikke få forsikringer nok om at - "Joda, dette klarer du så bra".

- Jeg er litt bekymret for fritida hennes også, forresten, sier Trine. - Jeg har snappet opp fra de andre jentene at hun er en del sammen med folk fra ungdomsskolen, og noen gutter som er enda eldre. Kanskje ikke bare mors beste barn heller ... På skolen blir hun lett litt utafør i flokken; hun kan jo virke ganske frekk og overlegen, men egentlig tror jeg hun fryktelig gjerne vil være sammen med dem i klassen. - Nå tror jeg hjemmet er bekymret også, føyer hun til. - Jeg har dårlig samvittighet for at jeg ikke har tatt kontakt med mora, innrømmer Torvald. - Det var jo du som snakket med henne og Anne etter den skulkeepisoden i september, Trine. Det virker som om hun har bedre tillit til deg - mora altså. Du kunne ikke tenke deg å ta en samtale til med henne?

Studiespørsmål. Ta utgangspunkt i både Anne I og Anne II.

1. Hva synes dere er hovedproblemet her.

Evt, andre problem?

2. Beskriv Annes selvbylde.

3. På hvilken måte kan humanistisk psykologi bidra til forståelsen av den atferden vi ser hos

Anne?

4. Hvordan skulle undervisningen iflg. humanistisk psykologi være for at den skulle kunne

fungere godt for Anne?

5. Sammenlign den humanistiske forståelsen av dette caset med andre teorier.

6. Hvem synes du evt. skulle snakke med mor? Burde Anne selv være med?

Hva skal de si?

Spill situasjonen.

7. Hvilke tiltak synes dere skolen burde vurdere å sette i verk?

La Torvald og Trine og mattelæreren (--han heter ikke noe stakkar --)
diskutere videre.

Johan Borgen: Fra en født forbryters dagbok.

Studiespørsmål:

1. Er det noe helt galt med denne gutten?
2. Prøv å trenge inn hans måte å resonnere på. Er det noen logikk i det han driver med?
3. Hvordan vil du forklare hans logikk?
4. Les Piaget så godt du kan og prøv å finne en forklaring på hvorfor bestefar faktisk er en stakk for denne gutten
5. Hva må til for at "bestefar" skal bli en gammel mann?
6. Hvordan kan begrepet "skjema" hjelpe deg?
7. Forklar dette: "Han skjema for bestefar ligger det en stakk".

Lær deg betydningen av begrepene assimilasjon og akkommodasjon.

Jimmy 7 år, del I.

Det er gått en måned av det nye skoleåret, og 1. klasse har norsk med lese- og skriveforberedende aktiviteter. Oppgaven deres er å streke omkring alle gjenstander med rund form på et ark de har fått utdelt. På arket er det også gjenstander med andre grunnformer. Konturene på alt det runde skal følges nøye med blyanten. Jimmys pult ser ved første øyekast tom ut fordi han er under pulten - for å lete etter noe, sier han. Hva han skal med det arket som befinner seg oppå pulten, vet han ikke. Når frøken står ved siden av og forklarer, tar han blyanten og tegner i full fart altfor store og ujevne rundinger, ikke bare omkring de sirkulære formene, men tilsynelatende på måfå rundt litt av hvert. han er ferdig lenge før de andre, som sitter og konsentrerer seg om å følge streken

Jimmy er eldst i en familie som ellers består av mor og far og Line på 5 år. De bor i ei bygd på Østlandet. Far er i fast jobb i Veivesenet, mor er i hovedsak hjemmeværende, men har av og til vaskejobber. Besteforeldre og annen slekt på begge sider bor i nærheten. Jimmy er liten for alderen. Han er en kvikk gutt som du vanligvis ser i full fart sammen med andre unger nabolaget, alltid med ei skyggelue på snei og buksa litt nedpå ... Det er ikke så mye snakk i Jimmy - han liker 'action' bedre enn prat. Han har ikke gått i barnehage; det mente foreldrene var unødvendig når mor var hjemme. Slektingene kunne passe ungene hvis mor også skulle på jobb innimellom.

Nå er Jimmy begynt på skolen, og der liker han seg godt! Skolen er liten, det er 13 elever i 1. klasse. Skolen har ingen formell forhåndsinformasjon om denne eleven, men en førskolelærer som kjenner familien, har sagt til Jimmys klassestyrer at hun er bekymret fordi gutten virker umoden.

På skolen merker de fort at gutten skiller seg litt ut: Han sitter urolig, står på kne på stolen, åler seg på gulvet, eller går rundt i klassen når de egentlig skulle sitte stille. Men han bråker ikke akkurat. Felles beskjeder får han sjelden med seg. De lese- og regne- forberedende oppgavene begynner han på når han blir individuelt forklart hvordan det skal gjøres, men utførelsen er "fort og gæli". Når læreren står ved siden av, trekker han seg litt unna hvis hun kommer helt nær, selv om han ikke ser ut til å ha noe imot den direkte kontakten, snarere tvert imot. De første par ukene hadde han en tendens til å ødelegge arbeidene sine, men det gjør han ikke mer. I friminuttene på skolen har lærerne ikke registrert noen problemer; han er med i leken sammen med andre, særlig med de viltreste guttene.

Men i timene virker han ukonsentrert og umoden, synes både klassestyrer og de andre lærerne som er inne i klassen i noen av norsk- og mattetimene. De drøfter daglig situasjonen med Jimmy. De trekker fram det faktum at alle de andre i klassen har gått i korttidsbarnehagen på stedet, så kanskje er det bare det at Jimmy trenger tid på å komme inn i ting? Han trenger kanskje tilvenning både til å være i gruppe og til å jobbe med skolepregede aktiviteter? de bestemmer seg for å ta en prat med foreldrene, selv om det er tidligere i skoleåret enn de egentlig hadde planlagt konferanse time.

Foreldrene stiller begge på samtalestunden, og når lærerne spør hvordan gutten er hjemme, forteller de om en svært aktiv gutt som de ikke har oppfattet noe unormalt med. Han er mye ute og liker å klatre og sykle f.eks. Mor var tidligere redd for at noe galt skulle skje, men er ikke engstelig nå lenger. Han har i grunnen aldri falt og slått seg noe særlig. Det er sjelden det er store uoverensstemmelser med de andre ungene - "han er da ikke slem, bare litt urolig." Stillesittende aktiviteter som å se i bøker eller tegne, har han ikke så mye sansen for. Den yngre søstera derimot er glad i å tegne og har begynt å skrive bokstaver. Jimmy har ikke vist videre interesse verken for tall eller

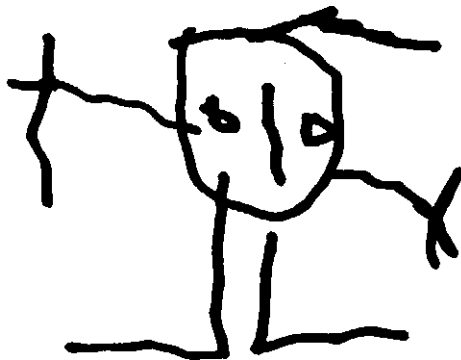
bokstaver. På spørsmål om han liker å bli lest for, svarer mor at hun ikke vet det sikkert fordi de ikke har gjort det noe særlig.

Lærerens inntrykk av foreldrene er at det er alminnelig godt forhold dem imellom, og at de vil det beste for gutten. Men frøken vet (- bygda er ikke så stor -) at både ekteskapet og økonomien var i krise da Jimmy var liten. Men etter at far fikk fast jobb, har det stabilisert seg.

Skolen ser det an en stund til. I slutten av oktober oppsummerer lærerne:
Norsk: Jimmy snakker i korte setninger og ikke så mye. F.Eks. utdyper han lite når han skal fortelle noe. Han lesper og uttaler enkelte ord med konsonanter feil, men snakker stort sett tydelig ellers. Noen ganger sier han "gådde" og "en hus" o.l. Han vet ikke eget etternavn og adresse. Når frøken forteller fritt, er det lettere for han å følge med enn når hun leser jøyt, ser det ut som. Han gjenkjenner navnet sitt når det er skrevet med store bokstaver, men klarer ikke å finne rett lyd til rett bokstavtegn. Når elevene skal finne første, midterste eller nest siste lyd i et ord, er det svært vanskelig for Jimmy.

Matematikk: Har antakelig tallbegrep bare til 3. Når han f.eks. skal dekke på til gruppa på 5, har han vansker med å finne rett antall asjetter. Kjenner sifrene 1 og 2, men ikke for de andre tallene. Han kan riktignok si tallene til 15.

Forming: Er stolt når han får til å lage noe, selv om tålmodigheten ikke er den største og resultatet ofte litt ubehjelpelig. han liker ikke så godt å tegne, og tegningene er umodne og fort unnagjort:



Generelt: Er svært urolig fysisk og ukonsentrert, men klarer å roe seg mer med arbeidet når han har en voksen ved siden av seg. Fungerer tilsynelatende godt sosialt sammen med de andre eleven. Han trives på skolen og har ikke fravær.

Studiespørsmål:

1. Hva er hovedproblemet her, og hvilke andre problemer er det evt. snakk om?
2. Beskriv Jimmy fysisk, sosialt/emosjonelt, språklig og intellektuelt så langt det lar seg gjøre ut fra det dere vet. Hvordan samsvarer dette med den gjennomsnittlige 1.klassingen (7-åringen)?
3. På hvilken måte kan Piagets teori om tenkningens utvikling kaste lys over Jimmys situasjon? Hvilke konsekvenser gir dette for elevens opplegg på skolen?
4. Hva vet vi om Jimmys familie og oppvekstmiljø? Er det forhold her som kan bidra til å forklare guttens skoletilpasning?
5. Drøft utfordringene mht. tilpasset opplæring som lærerne står overfor med "en Jimmy" i klassen. Hva har skolen til rådighet med tanke på individuell tilrettelegging?
6. Når er det rimelig at skolen tar kontakt med det eksterne hjelpeapparatet? Hvilket hjelpeapparat?
7. Kom med forslag til fortsettelse på historien.

Jimmy 2.

-Hva i all verden skal jeg gjøre med Jimmy? sukker lærer Liv straks hun kommer inn på personalrummet etter timen med de runde formene. Hun setter seg bort til kollega Kari som erfaringsmessig ofte har noe fornuftig å komme med.

-Hva er det med Jimmy nå da? spør hun blidt. Kari er alltid innstilt på diskutere tiltak for elever. -Har det skjedd noe spesielt?

-Du vet den oppgaven med å tegne rundt runde former?

-Ja - gikk det ikke så bra?

-De andre satte i gang, men Jimmy gjorde ikke noe før jeg sto der og pekte.

-Pekte?

-Ja, jeg pekte på de runde formene. Du vet det er ball og sol og måne og alt det der. Og så lenge jeg sto der, tegnet han jo på et vis, men straks jeg gikk for å hjelpe Mona, rablet han rundt hele arket. Den ungen må ha oppmerksomhet hele tiden.

-Det er kanskje ikke det han ber om, sa Kari ettertenksomt.

-Men han konsentrerer seg jo ikke ellers?

-Hva er det du får han til å gjøre da?

-En del praktiske ting kan han jo få til. Jeg har f. eks. latt ham dekke bordet noen ganger, men selv da går han hele tiden og prater høyt og forstyrrer. Ikke det at han akkurat snakker til meg direkte, men munnen hans går hele tiden, og hvis jeg ber ham holde opp og skravle, slutter han rett og slett å gjøre noe skikkelig også. Noen ganger begynner han å leke med bestikket. Han tuller seg inn i verden der asjetter er romskip som blir beskyttet av fiendtlige teskjeer.

"Der traff den!" roper han plutselig. Klart de andre blir forstyrret og mer enn gjerne slår seg med i leken. Hvis jeg står der og sier "tallerknene der" og "kniven der" ja, da går det helt fint. Da plaprer han etter meg og gjør det han skal. Slik er det nesten hele tiden. Jeg må være der.

-Men ellers har du klaget over at han snakker så lite.

-Ja, er det ikke besynderlig? Når klassen skal fortelle hva de har gjort i helgen, kommer det nesten ikke et ord ut av ham.

-Kanskje han ikke har så mye å fortelle?

-Her en mandag visste jeg at han hadde vært på Hamar-mart'n med foreldrene. Jeg traff dem faktisk. Men selv ikke da fikk jeg ham til å si stort mer enn ja og nei på mine meget ledende spørsmål om det hadde vært morsomt, om han hadde kjørt karusell og alt det der.

-Prater han hjemme da?

-Vet ikke. Jeg tror han er veldig mye ute og leker. Moren fortalte at han ikke forteller noe fra skolen i alle fall. En eneste gang har jeg fått ham til å fortelle noe forresten, og da ble jeg ganske imponert. Gutten er neimen ikke så borte. Han hadde vært med faren på fisketur. Haugen er ivrig fisker, vet du, men jeg tror nesten det er eneste gangen Jimmy har fått være med. Skal si gutten la ut om fluer og dupper og sluker. "Zulu Silver er best om mårran", sa gutten, "for den er blank". Men hvis jeg ber ham finne blanke ting i klasserommet, ser han bare tomt på meg. Han fortalte at han hadde fisket med en fem grams Mepps, og at en "stor ørret hadde bitet på". Jeg lurte på hvor tung en fem-grams Mepps var.

-Fy deg, det visste han selvsagt ikke!

-Nei, han svarte ikke en gang.

-Hvordan fungerer han når dere er ute eller i gymnastikksalen da?

-Han kan jo alt mulig. Den gutten er utrolig sterk og spenstig i kroppen.

Men han hører jo ikke! Når de andre lydig går til ribbeveggen, spretter Jimmy i

trampolina. Men så kommer han farende etter de andre og roper at sånn kan han og - og gjør det.

-Han er ikke uvillig altså?

-Ikke akkurat det. Men han hører ikke etter.

-Mener du at det er noe galt med hørselen hans?

-Absolutt ikke. Jeg har observert at han hører alt han ikke skal høre. Biler på gårdsplassen hører han ofte lenge før de andre. Og dermed fyker han bort for å se.

-Hvordan går det med bokstavene?

-Et lukket land for Jimmy, Kari. Klassen liker slike øvelser som å finne ord som rimer eller ord som begynner på bestemte bokstaver - alt det der du vet vi driver med i første klasse. Jimmy er ikke med i det hele tatt. Hvis vi f. eks. har bilder av sopp, topp, kopp og lue, og ungene skal finne ut hvilket bilde som ikke passer sammen med de andre etter at vi har sagt alle ordene høyt, ser jeg at han kutter helt ut. Hvis han blir spurt direkte, vrir han på seg og kommenterer kanskje ett av bildene " På fjellet" sa han en gang og pekte på bildet av topp. Det er vanskelig å unngå at de andre flirer litt, og da ser han seg fort rundt og blir taus.

-Huff da, det var ikke bra. Han har virket som en trygg liten gutt.

-Nei, men hva skal jeg gjøre da?

Og så ringer det inn til ny time for Liv og Jimmy.

Sist betraktet vi Jimmy fra et Piagetiansk ståsted. Nå skal dere legge inn et Vygotskyperspektiv i tillegg. Hvordan vil dere da prøve å forstå Jimmy? Ser dere da annerledes på problemene? Og finner dere andre løsninger?

Liv vet ikke hva hun skal gjøre.

Hvor svikter det mest for Jimmy?

Hva er viktig for Jimmys videre utvikling?

Hva vil du som klasselærer gjøre? (Det er ikke et svar å si at du vil ringe PPT!!)

Lag opplegg selv og forklar hvordan de henger sammen med Jimmys behov både praktisk og teoretisk.

Kan dere lage opplegg som rollespill i gruppene kanskje?

Målet er vel at de skal lære noe?

Dette caset skal du først arbeide med for deg selv. Les det nøye og tenk gjennom spørsmålene. Les også den litteraturen semesterplanen henviser til for perioden og sett caset i relasjon til teorien.

Deretter skal dere drøfte svarene i arbeidsgruppene og til slutt i samlet klasse.

Klassen satt pent og stille på pultene sine. De fleste hadde nesen i boken og et godt grep om blyanten. Anne Holm sukket fornøyd og så ut av vinduet. Dette gikk jo riktig bra. 4b tegnet vikinger i arbeidsbøkene sine.

Anne Holm hadde vært lærer på Bygda skole i mange år, og hun var en av dem det sto respekt av. Foreldrene var glade når de fikk vite at deres håpefulle skulle begynne sin skolegang hos fru Holm. Det var aldri noe tull i hennes timer. Ungene fikk lære respekt, orden og arbeidsro fra første stund. Kollegene kunne ha mye å lære av henne, mente de. Flere av de yngre lærerne hadde fått hint på foreldremøter om at fru Holms klasser viste en noe annen standard enn deres egne. Fru Holms elever var dessuten meget nøye med hjemmearbeidet sitt. Anne Holm var klar over det ryet hun hadde og gledet seg over alle de bøyde nakkene hun kunne betrakte fra kateteret.

-Frøken, jeg er ferdig. Det var selvsagt Andreas.

-Da kan du lage en tegning til.

-Men det er så kjedelig, protesterte Andreas modig. -Nå har jeg tegnet både vikingen og skipet hans. -Kan jeg ikke få lese litt videre i boken i stedet?

-Da blir det veldig kjedelig for deg når vi skal lese sammen på mandag, mente Anne. -Det er ikke noe morsomt hvis du vet alt fra før vel?

Andreas sa ikke noe til det. Andre elever begynte å kikke interessert opp, og Anne visste at nå måtte hun ta kontrollen.

-Vi gir oss alle sammen, sa hun fort. -De som ikke er ferdige, kan gjøre resten hjemme. Bla opp i bøkene deres så kan vi synge "Vikingsesangen" til slutt i dag. reis dere opp.

Klassen kom seg på bena, og snart lød "vikingsesangen" fra 24 struper: "Vi kommer fra Norden og drar til fjerne land, vi seiler på havet, vi kjemper mann mot mann."

Anne ryddet litt etter at klassen var gått. Etterpå skulle det være samarbeidstid, og hun grudde seg allerede til det som ville komme. Rektor hadde forlangt at lærerne skulle legge årsplaner for klassene sine, og Anne hadde gjort det hun ble bedt om. To dager etter hadde hun levert sin plan, der det sirlig var satt opp hvordan de forskjellige temaene fra lærebøkene var fordelt over året. Til jul skulle de være kommet så langt, til påske så langt i matematikk, norsk og o-fag. Rektor hadde ikke sagt så mye, ikke en gang takket henne for raskt utført arbeid. I stedet var det altså innkalt til et felles møter der alle visstnok skulle arbeide i grupper med årsplaner for de forskjellige klassetrinnene. Hun var satt opp sammen med fire andre lærere som var tilknyttet 4-klassene, og rektor mente visst også at de skulle planlegge enkelte aktiviteter sammen med andre klasser. Spesialpedagogen, Olav skulle også være med på dette.

-Men Olav er da aldri inne hos meg, hadde Anne protestert. -Både Rolf og Edvard er for det meste ute av klassen med assistenten sin, og hun følger dem til enetimene.

-Det er ikke sikkert vi skal fortsette slik bestandig, antydet rektor, og Anne så tydelig at Olav smilte megetsigende ved siden av henne. Jo, hun visste hva han ville. Han ville gjerne ta med seg både assistenten og de to elevene inn og ødelegge timene hennes med uro og prat. Akkurat som det gikk an å få gjennomgått noe for klassen med hele den flokken inne! Anne bet tennene sammen og gikk mot personalrommet.

Rektor hadde kopiert opp skjema for planleggingen. Det var rubrikker for innhold, mål, arbeidsmåter, vurdering og noe han kalte rammebetingelser.

-Dere bør studere disse skjemaene, begynte rektor. -Det er ikke sikkert at dere kan bruke dem akkurat slik de er, men det ligger noen prinsipper bak som er gode å ha med seg i planleggingen både av hele året og de periodene dere skal arbeide med enkelt emner. Siden vi har to paralleller her på skolen, mener jeg at dere kan planlegge sammen og faktisk også gjøre en del sammen. Vi kan sette opp en plan for bruken av de store rommene vi har slik at i alle fall to klasser kan arbeide sammen. På den måten kan lærerne arbeide i team og utfylle hverandre. Da blir det med naturlig å benytte mange varierte arbeidsmåter også. Samarbeid er et viktig mål i de nye planene for skolen. I det hele tatt bør vi se på sammenhengen mellom arbeidsmåter og mål i det vi gjør.

-Jeg trodde målet var at elevene skulle lære noe, mumlet Anne til Nilsen som satt ved siden av henne.

-Det er visst slutt på den tiden, svarte Nilsen surt.

-Var det noen spørsmål? spurte rektor.

-Målene for det vi gjør i skolen er etter min mening helt klare, sa Anne Holm med fast stemme. -Vi skal vel ikke gjøre om på dem. Og innholdet står i bøkene. Det er det elevene først og fremst skal lære. Min erfaring gjennom mange år som lærer, er at elevene lærer best når de først får tingene forklart slik at de etterpå kan få arbeidsro og arbeide videre. Jeg har ikke noe imot litt gruppearbeid av og til slik at elevene kan lære seg å samarbeide uten å sette

klasserommet på ende, men de må jo lære seg hvordan de skal løse oppgaver, og det er min oppgave å forklare dem det. Hvis vi skal ha to klasser i ett rom, blir det ikke ro til å forklare fra tavla.

-Kanskje vi ikke må gjøre det så mye som vi tror? sa rektor og så seg rundt etter forbundsfeller. Hun var forberedt på at dette ville komme.

-Nei, det må vi snart slutte med! sa Fride ivrig. -Og jeg synes ikke det er så opplagt med målene heller jeg. Det er vel ikke bare tørre kunnskaper vi skal putte inn i elevene? De skal da lære å være medmennesker også. Det er kanskje et mål vi når nettopp gjennom arbeidsmåtene?

-I min klasse er det ingen mobbing, sa Nilsen fort. -Det godtar ikke jeg.

-Ikke når du ser det, nei, kommenterte en yngre kollega. -Men jamen må det være et mål at elevene skal godta hverandres forskjeller og leve i fred med hverandre. Og hva slags innhold og arbeidsmåter egner seg for å nå det målet? I alle fall ikke deling av brøk forklart med eksempler på tavla!

-Dessuten tror jeg det er bra for elevene at de lærer å finne ut litt selv, sa Kirsten som var ny i kollegiet. -Vi må ikke tro at de husker så mye av alt vi sier, men hvis de lærer å finne fram til kunnskapene selv, har de lært noe for livet. Jeg har lurt litt på hvorfor alt materiellet og alle bøkene her på skolen er samlet på ett rom slik at elevene ikke får tak i det? De blir så avhengige av oss på den måten. Så lite selvstendige liksom.

Jeg har lyst til å ta med litt inn i klasserommet.

-Så ikke vi andre får tak i det når vi skal bruke det, freste Anne Holm som allerede hadde oppdaget at globusen var borte.

-Hvis vi hadde hatt begge fjerdeklassene sammen, ville ikke det vært noe problem, svarte Kirsten blidt. -Da kunne vi latt elevene arbeide individuelt og hjulpet de som trengte det. Dessuten burde det stå en globus i hvert klasserom. Og hvis vi tar alle oppslagsbøkene her på lærerrommet og fordeler på klassene,

blir det jo en del på hver. Elevene trenger dem mer enn vi gjør. Desuten er det fint å ha noe å sette de raske elevene til. Ekstraoppgaver, mener jeg.

-Regnespill, sa Nilsen fast. -Jeg lar de som blir først ferdige med oppgaver hente seg et regnespill, og de blir så gode i regning. Dessuten lærer de å arbeide selvstendig og utnytte tiden. Vi skulle hatt noen slike spill i norsk også, Kj-lyden og slik.

-Det er ikke akkurat det jeg legger i selvstendighet, sa Kirsten med en snev av ironi i stemmen.

-Gode arbeidsvaner er viktig, sa Anne Holm. -hvordan skal det bli hvis elevene ikke lærer seg orden i det de gjør?

-Jeg synes dere skal diskutere dette videre på gruppene, sa rektor. -Vi er langt inne i en didaktisk drøfting, og den egner seg bedre for mindre grupper.

-I min tid het det undervisningmetodikk, sa Anne. -Det er det lærere trenger. Metodikk for hvordan elevene skal lære det som er pensum.

-Vi tar det på gruppen, avgjorde rektor. Har alle de fagplanene de trenger? Bruk skjemaene til å tenke ut fra. Det vil hjelpe dere å velge mål, innhold og arbeidsmåter som gir sammenheng for ungene. Ut fra den diskusjonen vi har hatt nå er det kanskje lurt å diskutere arbeidsmåter først. Og en ting til: Tenk grundig gjennom dette med ressursbruken vår. Flere av dere klager over at dere ikke får hjulpet elevene godt nok, mens andre sitter med en og en elev i enkelttimer. Er det god ressursutnytting eller kan vi tenke oss andre måter å gjøre det på? Og hva med målene og arbeidsmåtene våre i den sammenheng? Jeg kommer rundt til de forskjellige gruppene og hører hvordan det går.

Anne reiste seg med et sukk. Det skulle komme til å bli et vanskelig år.

Studiespørsmål:

1. Hva er hovedtema i dette caset? Hvilke andre sentrale problemstillinger er det innom?
2. Hvordan vil du beskrive Anne Holms arbeidsmåter? Hvilke adjektiv vil du velge? Lag en kortfattet karakteriserende beskrivelse av hennes og Nilsens barnesyn og undervisningssyn.
3. Lag en tilsvarende beskrivelse av rektors og de andre kollegenes barnesyn og ideer om undervisning og læring.
4. Har dere noen forslag til hvordan Anne Holm kunne ha reagert annerledes overfor Andreas?
5. Studer læreplanen for den 10-årige grunnskolen (Generell del og Prinsipper og retningslinjer) og finn ut hvilke holdepunkter de forskjellige aktørene i caset kan finne for å mene det de mener.
6. Sammenlign arbeidsmåtene i Anne Holms klasse med det du selv har opplevd både som elev i skolen og i praksisperioden. Tenk tilbake på forrige case og sammenlign med de arbeidsformene dere fant beskrevet der. Hvilke fordeler og ulemper har de forskjellige arbeidsformene?
7. Kjenner dere til andre arbeidsformer som dere hittil ikke har kommet inn på?

Vedlegg 2

Plan for våren 1997, 1a.

Uke	Dato	Tema	Arbeidsform	Les:
		Kognitiv utvikling og læring.		
2	Ma. 6. jan	Piaget	Case i grupper Utdelt før jul.	Jerlang: kap.8, Imsen: Hva er læring, innl. til del III + kap. 9,10
	9/10. jan	Piaget	Case i klasse Utdeling av case	Av en født forbryters dagbok Jimmy
3	Ma. 13. jan 16/17.jan	Piaget Informasjonsbeh. Klassetimer	Fellesforelesning v. Marit	Imsen kap. 10
4	Ma. 20. jan 23/24.jan		Case i grupper Case i klasse Utdeling av case	Jimmy Jimmy
5	Ma. 27. jan 30/31.jan	Vygotsky	Fellesforelesning v. Marit Klassetime Piaget/Vyg	Jerlang: Kap. 9 til Leontjev, Imsen kap. 11
6	Ma. 3. feb 6/7. feb		Case i grupper Case i klasse Utdeling av case	
		Atferdsteori		Jerlang kap. 6, Imsen kap. 4
7	Ma. 10. feb 13/14. feb		Case i grupper Case i klasse	
8	Ma. 17. feb 20/21. feb	Atferdsteori	Fellesforelesning v. Marit Klassetimer atferdsteori Utdeling av case	
9	Vinterferie			
		Humanistisk teori		
10	Ma. 3. mars 6/7. mars	Humanistisk teori	Fellesforelesning v. Elling Case i grupper	Jerlang kap. 7, Imsen kap. 3

11	Ma. 10. mars	Normalitet/ Funksjonshemming	Fellesforelesning v. Kari	Artikkelstoff
	13/14. mars		Case i klasse	
12	Ma. 17. mars		Individuelt arbeid	
	20/21. mars	Praksisforberedelse	Obligatorisk.	
13,14	Påske			
15, 16, 17		Praksis		
18	28. april	Praksistilbakemelding.	Obligatorisk	

Obligatorisk årsprøve.

Denne prøven må bestås.

Vedlegg 3.

Skjema for føring av logg.

Dette skjema skal fylles ut de siste minuttene av hvert gruppearbeid. Hensikten er at dere skal bevisstgjøre dere på hva som fremmer eller hemmer læring i grupper. Det kan hende at dere oppdager helt andre ting enn de jeg har nevnt i stikkordene. Få det med. Legg det utfylte skjema i posthylla mi. Kopi kommer tilbake til den som undertegner.

Husk å velge leder og observatør.

Gruppe:

Hvordan synes dere gruppearbeidet fungerte som læringsaktivitet?

Stikkord: Lærte dere noe, lærte dere bort noe, fløt samtalen, greide dere å bringe inn nye momenter, deltok alle.....

Hvis det fungerte godt, hva tror dere var grunnen?

Stikkord: God forberedelse, positiv innstilling, respekt for hverandre, god lytting, greide å se saken fra flere sider....

Hvis det fungerte dårlig, hva tror dere var grunnen?

Stikkord: Dårlig forberedt, dårlig fram møte, overkjøring av andre, ensrettet syn, case var ikke godt.....

.....Dagens gruppeleder

Vedlegg nr. 4

Oversikt over studentenes avkryssninger på evalueringsskjema.

I tabellen er kategoriene svært enig og litt enig sammenslått til enig, og litt uenig og svært uenig sammenslått til uenig. Vet ikke er utelatt.

Nr.	Utsagn	Enig			Uenig		
		ab	cd	ab	cd		
1	Da jeg begynte her, forventet jeg at pedagogikk skulle være et interessant fag	45	41	0	6		
2	Pedagogikkfaget har vært mer interessant enn forventet	9	35	31	1		
3	Kravene til egeninnsats har vært større enn forventet	20	15	9	17		
4	Jeg tror at det jeg har lært i pedagogikkfaget vil bli av praktisk nytte for meg i en fremtidig lærerjobb	29	50	9	0		
5	Det har vært godt samsvar mellom det vi har lært i pedagogikktimene og det vi har opplevd i praksis	8	33	28	9		
6	Pedagogikkstudiet har gitt meg innsikt i mine egne læringsprosesser	28	40	8	1		
7	Fagets arbeidsformer er tilpasset de kravene jeg vil møte i en framtidig jobb	14	31	17	3		
8	De valgte arbeidsformene virker fremmede på læring	20	38	7	9		
9	De valgte arbeidsformene virker motiverende for egeninnsats	17	42	12	3		
10	Antallet fellesforelesninger har vært passe	34	32	12	12		

Svarene fordelt på klasser. C -og D- klassen har arbeidet kasusbasert.

Sp.	Svært enig				Litt enig				Verken enig eller uenig				Litt uenig				Svært uenig													
	a	b	a+b	c	d	c+d	a	b	a+b	c	d	c+d	a	b	a+b	c	d	c+d	a	b	a+b	c	d	c+d						
1	17	12	27	14	15	29	5	13	18	6	6	12	0	2	2	1	2	3	0	0	0	1	2	3	0	0	0	3	3	
2	0	0	0	4	17	21	4	5	9	7	7	14	4	5	9	13	3	16	11	8	19	0	1	1	3	9	12	0	0	0
3	5	3	8	3	2	5	7	5	12	5	5	10	6	14	20	12	8	20	4	3	7	4	7	11	0	2	2	0	6	6
4	6	6	12	17	25	42	9	8	17	6	2	8	4	7	11	1	1	2	2	5	7	0	0	1	1	2	0	0	0	0
5	1	0	1	7	5	12	6	1	7	5	16	21	4	9	13	6	3	9	8	13	21	4	3	7	3	4	7	1	1	2
6	6	1	7	3	4	7	10	11	21	18	18	36	3	10	13	6	5	11	3	4	7	0	1	1	0	1	1	0	0	0
7	1	1	2	5	8	13	10	2	12	8	10	18	4	14	18	8	8	16	7	4	11	1	1	2	0	6	6	1	0	1
8	0	0	0	3	17	20	12	8	20	9	9	18	9	13	22	5	1	6	1	3	4	4	0	4	0	3	3	4	1	5
9	0	0	0	7	11	18	7	10	17	8	16	24	12	6	18	6	1	7	3	4	7	1	0	1	0	7	7	2	0	2
10	7	6	13	9	9	18	6	15	21	8	6	14	2	1	3	3	4	7	7	3	10	3	7	10	0	2	2	1	1	2