

BAO385

Bacheloroppgave

Bacheloroppgave
Høyskolen Kristiania Institutt for Scenekunst

Viktigheten av eierskap i pedagogrollen

Vår 2021

”Denne bacheloroppgaven er gjennomført som en del av utdannelsen ved Høyskolen Kristiania. Høyskolen er ikke ansvarlig for oppgavens metoder, resultater, konklusjoner eller anbefalinger.”

Sammendrag

I denne teksten vil jeg se på viktigheten av å ha eierskap til eget materiale, og tro på seg selv og sine evner i pedagogrollen. Dette skal jeg gjøre ved å se på min tid ute i praksis som danselærer fra start til slutt, delt inn i tre ulike deler. Første del handler om tiden før praksis og første møtet med elevene. Andre del vil handle om hva som skjedde når veileder kom inn i bilde, og hvordan jeg så på rådene som ble gitt som en fasit for å bli en god pedagog. Tredje del vil handle om hvordan jeg begynte å reflektere over egne valg og være mer kritisk til det veileder sa. I tillegg åpnet jeg øynene for hva som var best for elevene mine.

Grunnen til at jeg ville skrive om dette temaet var for å bli bedre kjent med meg selv og valgene jeg tok under praksis. Jeg merket store forandringer, og jeg ønsker å finne ut hva som påvirket valgene mine i de ulike delene. I tillegg vil jeg se på konsekvensene av dette. Forandringene jeg kjente på hadde kobling til hvor mye jeg trodde på eget materiale, altså hvor mye eierskap jeg hadde, i tillegg til generell tro på meg selv som pedagog. Derfor er problemstillingen i denne oppgaven: ”Hvordan kan følelsen av eierskap til eget materiale, eventuelt mangel på det, påvirke en pedagog sin formidling?”.

For å finne svar på problemstillingen har jeg lest om didaktikk og pedagogisk psykologi, og knytter læringsteorier til eksempler fra egen praksis. Jeg har i de ulike delene hatt ulikt syn på læring. Etter å ha knyttet eksemplene opp til ulike teorier har jeg fått større forståelse for konsekvenser, i tillegg til årsaker. Noen læringsteorier jeg vil nevne i teksten er modell-læring av Albert Bandura, kognitiv læringsteori og John Dewey sin teori om *learning by doing*.

I slutten av oppgaven vil problemstillingen bli besvart og teksten vil bli oppsummert. Svaret vil vise at det er en tydelig sammenheng mellom følelsen av eierskap og formidling, og hvorfor.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	3
1.1 PROBLEMSTILLING	3
1.2 DEFINISJON AV BEGREPER.....	4
1.3 VALG AV STRUKTUR.....	4
2.UNTERSØKELSESMETODER	4
2.1 OBSERVASJON	4
2.2 VEILEDNING, LOGG	5
2.3 LITTERATUR	5
3.PEDAGOGROLLEN I PRAKSIS	6
3.1 FRA ELEV TIL LÆRER.....	6
3.2 FASITEN PÅ Å VÆRE EN GOD PEDAGOG	8
3.3 SE – DER VAR ELEVENE.....	10
4.SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN	13
REFERANSELISTE	14

1. Innledning

Jeg har vært dansepedagog for en gruppe med turnere en dag i uka, med totalt 12 klasser. Grappa bestod av jenter fra 11-15 år der ingen hadde meldt seg på frivillig, og undervisningen var en del av deres turntrening i løpet av uka. De var opprinnelig 14 elever, men det var litt frafall i løpet av semesteret. Praksisen var første del av bachelor-oppgaven min, hvor denne teksten, altså refleksjonen og undersøkelsen av arbeidet utgjør andre del. I løpet av semesteret har jeg hatt en ekstern veileder som har observert klassene, i tillegg til å gi tilbakemeldinger på både planlegging og praktisk utførelse. Veileder var tilstede på klasse nummer 2 og 6, som vil si at bare første halvdel av praksisen ble observert. Veiledning i forhold til planlegging av timen fikk jeg som oftest en eller to dager før timen jeg skulle holde, for så å få tilbakemelding på praktisk utførelse rett etter den observerte timen.

Begrunnelse for valg av tema

I starten av praksisen var hovedkilden min til informasjon egne erfaringer. Jeg hadde bortimot ingen erfaring som dansepedagog før jeg begynte med praksisen, og hjelpen fra veileder ble etterhvert hovedkilden min til hvordan jeg skulle forbedre meg. På grunn av manglende erfaring var disse tilbakemeldingene mitt største fokus og jeg tenkte at det var fasiten til å bli en bedre pedagog. I etterpåklokskapens lys ser jeg at jeg tok tilbakemeldingene for bokstavelig, og glemte å utforske hva slags lærer jeg selv ønsket å være. Jeg endte opp med å fokusere mye på om det jeg gjorde var ”rett” eller ”feil”, som førte til frustrasjon over eget arbeid. På grunn av dette glemte jeg å fokusere på det som var viktigst, nettopp elevene. Etterhvert endret jeg fokus, og begynte heller å se på tilbakemeldingene som verktøy i utviklingen av meg som pedagog. Formålet med oppgaven er å reflektere rundt min praksisopplevelse, slik at jeg kan se tilbake på semesteret og forstå bedre hva jeg har opplevd og lært.

1.1 Problemstilling

Jeg startet praksisen med lite eierskap til det jeg selv hadde skapt av materiale før praksisperioden. I tillegg var tvilen på meg selv i pedagogrollen tilstede, og om jeg hadde det som skulle til for å formidle noe på en hensiktsmessig måte. Problemstillingen min i denne oppgaven er derfor:

Hvordan kan følelsen av eierskap til eget materiale, eventuelt mangel på det, påvirke en pedagog sin formidling?

1.2 Definisjon av begreper

Jeg definerer eierskap til materiale som å ha troen på det jeg har skapt og underviser, i den form at jeg er sikker på at det elevene lærer nyttig. Jeg vil også bruke eierskap som følelsen av stolthet over at noe er mitt, enten materiale, klasse, eller kunnskap. I teksten skal jeg diskutere rundt *hva, hvordan og hvorfor* på følgende måte: *Hva* handler om innhold, materiale og kunnskap. *Hvordan* innebærer teknikker for læring og konkrete verktøy. *Hvorfor* handler om hva elevene skal lære, og hva de skal utvikle.

1.3 Valg av struktur

I denne oppgaven skal jeg ta for meg praksisperioden fra start til slutt. Jeg har gått gjennom tre ulike perioder hvor jeg har lært mye og prøvd ut en del nytt. Det er derfor naturlig å dele opp oppgaven ut ifra disse tre delene. Jeg vil i starten ta for meg den første perioden som handler om mitt første møte med elevene og meg selv som lærer. Deretter vil jeg fokusere på hvordan jeg begynte å ta i bruk verktøy gitt av veileder, og hvordan dette påvirket læringen i klassen, som utgjør den andre perioden. For så å avslutte med den siste perioden som tar for seg hvordan jeg begynte å tenke mer på hva jeg ønsket å utføre som pedagog og hvordan jeg skulle få dette til. Jeg vil finne ut om årsaker for valg, i tillegg til å analysere og reflektere rundt den utviklingen jeg har vært gjennom.

2. Undersøkellesmetoder

Observasjon av elevene i timene har vært viktig mens jeg har undervist for å få bekreftelse på om det jeg gjorde fungerte. Sammen med ytre påvirkninger fra veileder, og indre påvirkninger som refleksjoner, har dette vært metoder som har vært med på å utvikle meg som pedagog.

2.1 Observasjon

Jeg har i hovedsak brukt observasjon som undersøkelsesmetode. Dalland (2018) skriver om observasjon som en metode for å se hvordan mennesker handler og forholder seg til miljøet rundt. I observasjon er det viktig å ta vare på informasjonen, enten ved hjelp av notater eller video. Dette hjelper også med å sette sammen inntrykk over tid, for å se adferd og

forandringer som vi kan tolke og analysere. (97). Det er viktig å få frem at når jeg observerer elever i min egen time er det mye annet som foregår. Det at man både har et materiale man skal lære bort, samtidig som man skal veilede elevene og formidle én bestemt teknikk eller koreografi, kan fort føre til at man blir fanget i eget hode. Spesielt når man er ny som pedagog. Det blir dermed vanskeligere å holde et overblikk over klassen og virkelig se hver elev. Det er derfor ideelt å ha en observatør på utsiden, som kan hjelpe med denne delen av jobben i starten. I mitt tilfelle ble dette veileder.

2.2 Veiledning, logg

Veileder har hatt stor betydning for meg i løpet av praksisen. Olav Dalland beskriver veiledning slik: ”Veiledning handler om å bli konfrontert med det en selv har gjort, i håp om at det kan gjøres bedre” (2018, 181). Veileder observerte to klasser i løpet av praksisen, etterfulgt av tilbakemeldinger. I forkant av disse observasjonene skulle vi også møtes for å diskutere et dokument jeg skrev før klassene. Dette skulle inneholde mål for meg selv og elevene, i tillegg til øvelser og fremgangsmåter. Samtalen var en mulighet for å stille spørsmål før timen, både om kommende planer, og utfordringer fra tidligere klasser.

Jeg har skrevet logg etter hver klasse for å se på hva som skjedde i timen, prøvd å forstå hvorfor, og hvordan noe kan endres, forbedres, eller brukes til neste gang. Både utfordringer og positive øyeblikk har blitt notert rett etter timen slik at jeg kunne huske det til senere. Loggen har vært hovedgrunnen til at jeg har reflektert over timene i etterkant, og det jeg har skrevet har tatt del i planlegging av kommende timer.

2.3 Litteratur

For å skrive denne oppgaven, og lære om meg selv i denne perioden, har jeg i ettertid av praksisen satt meg inn i ny litteratur. Jeg har lest om generell didaktikk i *Lærerens verden* fra 2017 og om pedagogisk psykologi i *Elevenes verden* fra 2020, begge skrevet av Gunn Imsen. Bakgrunnen for valg av disse bøkene var at jeg ønsket å fokusere på både elevens og lærerens rolle. I følge Imsen er det som kjennetegner pedagogisk psykologi ”[...] at den legger vekt på å forstå hva som bidrar til læring, hvordan individet reagerer følelsesmessig, og hvordan sosialt samspill virker inn” (Imsen 2020, 28). Etter å ha lest boka har jeg forstått at didaktikk omhandler om det å formidle et materiale med fokus på tilrettelegging for en bestemt gruppe (Imsen 2017). Det at jeg har lest dette i etterkant betyr at jeg ikke har hatt denne

informasjonen underveis i praksis. Hensikten med bruken av litteraturen er for å bedre kunne forstå hvorfor jeg tenke som jeg gjorde, og hvorfor og hvordan dette påvirket selve undervisningen.

3. Pedagogrollen i praksis

Elevgruppens forutsetninger

Elevene jeg underviste var i god fysisk form fra turnen. De hadde konkurranseinstinkt, driv og lyst til å prestere bra. Fåtallet hadde danset før, men med alle de gode forutsetningene i grunn forstod de nye elementer fort. Selv om noen tidvis viste tegn til usikkerhet var de aldri redd for å utfolde seg i klassen og de tok i mot alle nye oppgaver og bevegelser på strak arm.

3.1 Fra elev til lærer

Det er en stor overgang å gå fra å være elev til å bli lærer. For meg var praksis første gang jeg prøvde meg som pedagog alene, og dermed mitt første steg over i lærerrollen. Denne overgangen tok tid og den var utfordrende, men spennende. Det innebar masse frihet, men også en god del ansvar. Jeg vil derfor i denne delen av oppgaven fokusere på min rolle som lærer og hvilke utfordringer som oppsto ved overgangen fra lærer til elev.

Refleksjoner rundt pedagogrollen før møtet med elevene

Gerhard Arfwedsson, en svensk pedagog, har beskrevet overgangen fra elev til lærer som sju omstillinger. Den fjerde omstillingen handler om det å påvirke planleggingen (Imsen 2017, 16-17). Som pedagog har man ansvar for å lage et opplegg som er best mulig for elevene basert på satte rammer. I mitt tilfelle skulle jeg sette mål for elevene som jeg baserte det fysiske materialet mitt på. Det var viktig å ta hensyn til rommet jeg var i, i tillegg til elevens interesser og forutsetninger, noe jeg hadde lite kunnskap om på forhånd. Å få ansvar for dette var både krevende og spennende, og ga meg muligheten til å skape noe nytt og eget. Sammen med følelsen av frihet i planleggingen opplevde jeg også usikkerhet. Jeg tenkte mye på om det jeg gjorde var tilstrekkelig, ville jeg fremstå som en god pedagog?

Siden det var min første gang som dansepedagog, var sannsynligheten liten for at jeg skulle være perfekt med en gang. Det å bli god i noe vil alltid være en prosess, også det å bli pedagog som Imsen (2017) beskriver. "Å bli lærer er derfor en liten oppdagelsesreise i sine

egne evner” (17). Siden jeg startet med helt blanke ark, var det nødvendig å ta inspirasjon fra tidligere og nåværende lærere. På samme måte som den amerikanske psykologen Albert Bandura beskriver i sin læringsteori. Han mener at ”[...] en viktig læringsform er modell-læring, det vil si at vi lærer mye ved å etterligne andre (Bandura, 1986; Imsen, 2014 i Imsen 2017, 17). Jeg startet altså praksisperioden ved å reflektere over egne erfaringer.

I prosessen av å lage min egen danseklasse, der mulighetene var uendelige, ble det naturlig å se tilbake på erfaringer jeg selv har hatt. Hva har jeg synes har vært interessant, gøy, kjedelig og unødvendig? Hvilke lærere har jeg likt og hvorfor? Jeg tenkte på typiske øvelser jeg selv likte godt, og brukte de som utgangspunkt i det jeg selv skulle lage. En annen tanke jeg hadde mens jeg lagde materiale var om elevene ville synes det var gøy. Med en blanding av erfaring, personlige preferanser og et mål om å gjøre noe bra for andre, klarte jeg til slutt å lage en hel danseklasse.

Målrettet undervisning

Hovedfokuset mitt i første time var at elevene skulle lære de øvelsene jeg hadde lagd, og gjøre det jeg gjorde. Jeg igjen, som hadde tatt inspirasjon av andre lærere, prøvde å utføre bevegelser likt som dem. Jeg ser tilbake på loggen fra min første time at jeg skrev ”De står og henger med armene foldet” og ”Få de til å prate mer, vent på svar”. Jeg skrev ingenting om hvordan de utførte øvelsene, men om hvordan de oppførte seg og hvor mye eller lite av øvelsene jeg rakk å gå gjennom. Jeg kan ikke huske noe om hvordan de danset, noe som tilsier at jeg var mest fokusert på meg og mitt. Noe som er ganske naturlig da det var min første time som pedagog.

Behaviorismen forklarer litt hva slags syn jeg hadde på læring i denne perioden. Denne teorien baserer seg på at ”Mennesket er passivt og påvirkelig og kan styres utefra i retning av de læringsmålene som er satt opp på forhånd” (Imsen 2020, 64). De mener altså at én type undervisning vil fungere for alle. I min undervisning hadde jeg fokuset mitt fastsatt på ett produkt som alle skulle mestre. Altså, et sluttresultat som jeg ”visste” hvordan skulle se ut. I en svensk intervjuundersøkelse fra 1979 kom de frem til 5 oppfatninger av læring, og det første synet, ”læring som økning i kunnskap”, forklarer hvordan jeg la frem undervisningen min på. ”Her betraktes kunnskap som noe som ”er der ute”, og som bringes inn i hodet til eleven gjennom læring” (Imsen 2020, 59). Jeg hadde lært noe fra noen, og som pedagog var det min jobb å videreføre denne kunnskapen. Jeg tenkte lite på hvordan, og veldig mye på

hva.

I selve undervisningen gjorde fokuset på et produkt at jeg brydde meg om feil ting. Et eksempel fra tidlig i praksisen var at elevene arbeidet med å rulle gjennom ryggen fra yogaposisjonen downward dog til upward dog for å jobbe med artikulering av ryggraden. Jeg ga en tilbakemelding om at en elev måtte vri hendene så de pekte fremover og ikke utover. Hensikten bak tilbakemeldingen var at jeg visste at det er bedre for håndleddene at de peker frem. Problemet her var at jeg ikke sa noe, eller så noe, angående bruken av ryggraden i øvelsen. Jeg rettet på hvordan de gjorde bevegelsen annerledes enn meg, fordi jeg egentlig ikke visste hva jeg ville at elevene skulle få ut av materialet. Eierskapet mitt til øvelsene var ikke tilstede, fordi jeg hadde ”lånt” ulike bevegelser fra tidligere lærere uten deres forståelse.

Imsen (2014) forklarer at et pedagogisk prinsipp, profesjonell integritet, sier blant annet at en pedagog skal ha høy faglig kompetanse, evne til å se elevene, kunne skape et godt læringsmiljø, og sørge for at elevene har utbytte av læringen (Imsen 2017, 44). Jeg personlig følte ikke jeg hadde noe av dette i starten. Kanskje hadde jeg det ikke, eller så visste jeg ikke hvordan jeg skulle jobbe med det. Det er her veileder kommer inn, for å kunne se meg utenfra og se hva jeg faktisk gjorde i praksis.

3.2 Fasiten på å være en god pedagog

Veileder ble veldig viktig i utviklingen av meg som pedagog. Etter første møte med elevene var hovedfokuset mitt helt enkelt å bare komme gjennom øvelsene. Jeg hadde lite eierskap til timen, og var usikker på meg selv i rollen som pedagog. Etter første veiledningstime stolte jeg blindt på råd og tilbakemeldinger. Jeg var altså lite kritisk i starten, og var enig i det meste som ble sagt.

Veileders tips i praksis

Veileder observerte meg for første gang på min andre time med elevene. Etter timen fikk jeg tilbakemeldinger som handlet om at jeg må tenke mer på hvordan jeg skulle undervise. Jeg visste hva jeg skulle undervise og hadde øvd mye på det, men hadde ikke tenkt så mye på hvordan jeg skulle lære det bort. Torstein Harbo skriver om akkurat dette i boka *Innføring av didaktikk* fra 1966, at didaktikken bør inneholde to spørsmål, *hva* og *hvordan*.

Undervisningens *hva* viser til klassens innhold og *hvordan* handler om hva slags metoder man

kan bruke. (Imsen 2017, 168). Som pedagog betydde dette at jeg måtte skifte oppmerksomheten og fokuset fra meg selv og mitt, til elevene og hvordan de skulle lære.

Fra veileder fikk jeg både konkrete tips og hjelpemidler i tillegg til generell informasjon om det å lære bort, altså *hvordan*. Et av temaene veileder tok opp handlet om ordbruk og bildebruk. Imsen (2020) skriver om bruken av assosiasjoner og huskeregler for å lære noe nytt, og huske det (140, 141). Bildebruk, altså dansens assosiasjoner, er en effektiv måte for å forstå, i tillegg til å huske bevegelser til senere. En elev i gruppa slet med et hopp, der armen skulle kastes over hodet samtidig som beinet ble løftet bak. Hun kastet armen feil vei, og var også usikker på hvordan beina skulle være. Jeg prøvde å si at armen skulle gå andre vei, og at benet skulle være bak, men når musikken kom på var hun tilbake til utgangspunktet. I denne situasjonen sa jeg at hun kunne forestille seg at hun kastet en liten ball fremover samtidig som hun hoppet. Hun prøvde det ut og hoppet ble utført slik det skulle. I timene etterpå fortsatte jeg å minne henne på å kaste en ball i hoppet. Dette gjorde at hun husket bevegelsen uten at jeg måtte vise og forklare på ny. Dette var en av de første gangene jeg forstod viktigheten av å jobbe med *hvordan*.

Eleven som leirklump

Med veileders ord i bakhodet begynte jeg å tenke mer på hva elevene gjorde. Samtidig var perioden etter både første og andre veiledning, påvirket av disse tilbakemeldingene. Noen ganger kunne jeg ta meg selv i å tenke på hva jeg måtte huske å si i neste øvelse, og glemte å følge med på hvordan elevene utførte det vi holdt på med. Når jeg ser tilbake på denne perioden ser jeg at jeg fortsatt var fastsatt i at det fantes en "fasit", nemlig veilederens tips. Jeg brukte tilbakemeldingene som en plan på hva jeg måtte gjøre og tenkte ikke på hva som egentlig fungerte for gruppa. "Fasiten" jeg fikk var svaret på å få til en god klasse, og når jeg ikke fikk det til, falt skylden på meg. Hvis elevene ikke forstod en bevegelse, tenkte jeg at jeg ikke brukte rett ord, eller ga dem feil informasjon i forhold til situasjonen. Selvfølgelig er det pedagogens ansvar å få elevene til å forstå når de ikke gjør det, men min respons var å si det samme flere ganger, fordi det stod i "fasiten". Selv om jeg trodde at jeg tenkte på elevene, var det enda meg som pedagog jeg brydde meg mest om.

Altså var jeg fortsatt fastsatt i den behavioristiske tankegangen, og så på elevene som passive mottakere. Dette synet på læring kan sammenlignes med et annet syn på pedagogisk psykologi som kommer fra USA på midten av 1900-tallet. De så på eleven som en leirklump

som kunne formes i hendene på pedagogen. Det skulle settes mål på hva pedagogen ønsket eleven skulle lære, og deretter finne den mest effektive måten for å nå målet. Dette synet viser en blind tro på det vitenskapen kan få til, der samfunnsfaktorer og elevenes ulikheter ikke ble tatt hensyn til. (Imsen 2020, 28). Jeg fulgte ”fasiten”, og tenkte det skulle fungere for alle.

Det er tydelig at jeg i denne perioden fortsatt fokuserte på produkt over prosess, og at jeg ikke hadde begynt å tenke på hva som fungerte for elevene. Jeg lærte utrolig mye fra veileder om praktiske tips om det å lære bort, men jeg var enda en elev som gjorde det en lærer hadde vist og fortalt meg. På dette tidspunktet hadde jeg enda ikke startet å reflektere over materialet som mitt eget. Etter en del timer fikk jeg prøvd ut mange nye verktøy og hjelpemidler som fungerte bra, og jeg ble mer trygg i rollen som formidlende pedagog. Jeg ble mer tydelig og konkret i både kroppsspråk og språk generelt. Likevel følte jeg ikke noe eierskap til klassen min, og elevene hadde ikke oppnådd nivået jeg ønsket for dem så lang ute i semesteret. Til tross for økende refleksjon rundt *hvordan* jeg formidlet øvelsene, hadde jeg fortsatt en lang vei å gå.

I løpet av praksisperioden, med mer tid og erfaring, fikk jeg overskudd til å reflektere over *hvordan* jeg egentlig ville undervise, og ikke minst *hvorfor*. Spørsmålene jeg stilte meg selv var: Hvorfor kunne de ikke øvelsene enda? Hvorfor gjorde de ikke bevegelsene større når jeg forklarte dem flere ganger hvordan de skulle gjøre det? Hvordan kunne jeg få et eierskap til øvelsene mine, når jeg etter åtte klasser enda ikke har fått det? Etter litt tenking og frustrasjon fant jeg ut at jeg egentlig ikke visste hva elevene skulle få ut av øvelsene. Jeg begynte å tenke på hvorfor jeg lagde bevegelsene, og hvordan jeg selv utførte dem. Samtidig visste jeg egentlig ikke hvordan elevene utførte de, bare at de ikke gjorde det nøyaktig som meg. Hvordan danset de egentlig, og hva kunne jeg gjøre for å hjelpe dem videre? Jeg måtte slutte å fokusere på meg selv, og åpne øynene for elevene jeg underviste.

3.3 Se – der var elevene

Det å åpne øynene for elevene kom først etter mye frustrasjon og lite mestringsfølelse, da jeg innså at jeg måtte finne ut hva jeg egentlig ønsket med klassen. Elevene jobbet bra og gjorde det de skulle, men de var ikke der jeg ønsket de skulle være. Mot slutten av praksisen måtte jeg tenke mer over hva jeg som pedagog ønsket å gjøre for elevene mine, i tillegg til hvordan.

Veileder hadde gitt meg mye kunnskap, men jeg visste ikke hvordan jeg egentlig skulle bruke

det. Dalland (2018) beskriver det som jeg ikke forstod før mot slutten av praksisen.

”Veilederen kjenner studiet og de forventningene som stilles til oppgaven, og kan vise deg hva dine valg innebærer, men det er *du* som selv må vurdere råd som gis og ta de nødvendige beslutninger underveis” (179). Det var nemlig når jeg begynte å vurdere rådene, og ta egne beslutninger, at jeg visste hva jeg ønsket at elevene skulle få ut av timene mine. Jeg begynte å ta egne valg, og eierskapet blomstret som følge av dette.

I hodet til eleven

Jeg begynte først å se elevene når jeg endelig visste hva jeg skulle se etter. Som forberedelse til timene satt jeg et felles fokus. Dette gjorde at alle elevene arbeidet med det samme, og jeg visste tydelig hva jeg skulle se etter. Jeg så forbedring hos elevene, og tenkte videre på hvordan jeg kunne bygge på dette i neste time. Jeg fokuserte nå på *hvorfor* og *hvordan* elevene skulle lære i tillegg til *hva*. Jeg begynte å tenke mer på det kognitive synspunktet, det som har med de intellektuelle funksjonene hos elevene å gjøre (Imsen 2020, 41). Kognitiv teori kjennetegnes nemlig av at den er ”opptatt av at det skjer noe ”inni hodet” til den som lærer” (Imsen 2020, 64).

Når jeg begynte å se elevene, la jeg også merke til at det ikke hadde vært en overenstemmelse mellom det jeg planla og det jeg faktisk utførte. I en time synes jeg at det var på tide å la elevene danse en øvelse selv. Vi hadde gjort øvelsen en del ganger, og jeg ønsket å se hva de gjorde. Helt uventet så jeg usikkerheten som oppstod når jeg satt på musikken. Jeg forstod at de ikke hadde fått tid eller mulighet til å tenke gjennom hva de egentlig gjorde, og at jeg bare hadde stått foran og vist hver gang. Selv om jeg hadde vist tydelig, og forklart med bra verktøy, hadde de ikke fått muligheten til å tenke selv. *Dans på timeplanen* forklarer dette slik: “Elevene lærer bedre når de får anledning til å diskutere og samhandle, spørre og veilede hverandre, enn når læreren hele tiden er den som forteller dem hva de skal gjøre” (Glad 2012, 144). At elevene fikk tenke selv var viktig for deres læring, men jeg brukte det også videre som et verktøy for å få variasjon i timene.

Aktiv læring

Etter denne hendelsen begynte jeg å inkorporere noe som den amerikanske filosofen John Dewey kaller *learning by doing* (Imsen 2017, 145). Dette handler om hvordan elevene selv må utføre, tenke, oppleve og erfare noe for å kunne lære. “Å lære er aktivitet fra elevens side, og ikke nok med det: Læring er knyttet til aktivitet som konkrete handlinger” (Imsen 2017,

148). I en øvelse der elevene forflyttet seg over gulvet med små hopp og rotasjoner, ga jeg dem i oppgave å gå sammen to og to og finne ut hvordan øvelsen så ut hvis de startet på venstre fot. Etter noen minutter samlet jeg dem og spurte hva den første bevegelsen var. Noen rakk opp hånda og noen viste med kroppen, mens noen sto stille og observerte. I løpet av den tiden hadde elevene fått tenke selv, diskutert med partner og testet ut i egen kropp. Ved hjelp av alle disse faktorene visste nå flere av elevene i gruppa hvordan hele øvelsen skulle være, uten at jeg hadde sagt eller vist noe. Elevene lærte altså øvelsen ved å prøve selv.

Det var ikke alle som prøvde å gjøre øvelsen selv, noen stod bare stille. Dette kan komme av at de var sjenerte, eller eventuelt at lærestilen ikke passet dem. Da de som rakk opp hånda viste øvelsen og resten fulgte etter, utførte de som var stille øvelsen riktig. Her kan observasjon ha spilt en rolle, akkurat som Bandura forklarer i sin modell-læring: "[...]læring omfatter langt mer enn bare stimulus-respons-læring. Det kan også skje gjennom observasjon og imitasjon" (Imsen 2020, 115). Selvfølgelig er det også en mulighet at de visste hvordan øvelsen var, men ikke ønsket å snakke høyt eller vise seg frem. Mange faktorer spiller inn i et klasserom, det viktigste er å legge merke til kjennetegn over tid. Ulike elever lærer best på ulike måter, noe som gjør det viktig å variere i læremetoder, både bruk av observasjon, forklaringer, partnerarbeid og egenarbeid.

Jeg forstod etterhvert hvor viktig det var å se ulikhetene blant elevene, og begynte som følge av dette å forstå at en universal måte å undervise på ikke fantes. I *Didaktisk arbeid* står det at ingen undervisningsmetode er alene god eller dårlig. Om den skal fungere avhenger av hvordan læreren leder og av elevene og deres læreforutsetninger. (Lyngsnes og Rismark 2014, 102). Det var refleksjonene rundt dette som gjorde at materiale og undervisningen endelig fikk en sammenheng. Etterhvert fant jeg nye måter å arbeide på og jeg noterte meg hvilke erfaringer jeg fikk etter hver klasse. Som Imsen (2017) skriver: "Uten erfaring, heller ingen fullverdig kunnskap" (148). Dette har jeg lært i praksis. Fokuset på produkt endret seg til fokus på prosess. Dessverre var det få timer igjen av semesteret da jeg begynte å arbeide slik, og det hadde vært spennende å se hvordan både jeg og elevene hadde utviklet oss med et fokus på prosess over lengre tid.

4.Svar på problemstillingen

I denne oppgaven stilte jeg spørsmålet *Hvordan kan følelsen av eierskap til eget materiale, eventuelt mangel på det, påvirke en pedagog sin formidling?* For å svare på dette så jeg først på hvordan tidligere erfaring og min forståelse for lærerrollen påvirket hvordan jeg la frem materiale til elevene. Jeg hadde et tydelig bilde i hodet på hva jeg og elevene skulle gjøre, men tenkte ikke særlig over hvorfor jeg ønsket å gjøre det, eller hvordan vi skulle få det til. Dette førte til at jeg som pedagog ikke klarte å se hvordan elevene utførte øvelsene, eller gi gode tilbakemeldinger. Videre i teksten så jeg på hvordan veileder påvirket måten jeg formidlet materialet, og hvordan jeg samtidig tapte selvstendighet. Jeg så på veileder som noen med mye kunnskap og tok i bruk den kunnskapen ukritisk. Dette førte samtidig til at undervisningen opplevdes bedre, fordi jeg implementerte verktøy som økte elevenes forståelse av øvelsene. Selv om rådene og verktøyene var gode, klarte jeg ikke å gjøre dem om til mine egne, og materialet og formidlingsverktøy hang ikke sammen. Dette førte til at jeg fortsatt ikke underviste på en måte som var for elevenes beste.

Til slutt så jeg på hvordan jeg utviklet selvstendighet og ble mer reflektert og kritisk. Dette oppstod da jeg innså at elevene ikke var der jeg forventet, samtidig som jeg ble mer komfortabel i lærerrollen. Jeg utforsket ulike metoder i undervisningen, i tillegg til at jeg definerte mitt eget materiale og fikk et eierskap til det. Dette førte videre til at formidlingen i timene ikke lenger bare kom fra veileder, men fra meg og mine vurderinger.

Fra denne teksten kan vi se at eierskap til eget materiale, og tro på egne evner, påvirker formidling i stor grad. Med lite erfaring og eierskap i første del, ble fokuset for formidlingen målrettet, men manglet en plan på hvordan målet skulle nås. I andre del hadde jeg fortsatt lite erfaring og eierskap, men med ny kunnskap ble formidlingen av øvelsene bedre. Veileder ga råd for å finne en plan mot målet, men med manglende refleksjon ble rådene til gjøremål, og fokuset på noe annet enn elevenes beste. Mot slutten var refleksjon og egne valg årsaker til følelsen av eierskap. Når kunnskapen fra veileder ble sett på som hjelpemidler i refleksjon over eget arbeid, ble fokuset på prosessen det viktigste. Planen mot det satte målet ble skapt, og formidlingen bare preg av dette i form av nye undervisningsmetoder som fokuserte på elevenes individualitet.

Referanseliste

Dalland, Olav. 2018. 6.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Glad, Åse L. 2002. *Dans på timeplanen*. 2.utg. Vollen: Tell forlag.

Imsen, Gunn. 2017. *Lærerens verden*. 5.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, Gunn. 2020. *Elevens verden*. 6.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark. 2007. *Didaktisk arbeid*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.