

Fordypningsverksted

Mer vekt på studentaktive arbeidsformer står sentralt i nyere pedagogisk praksis, med grunnlag i pedagogisk teori og forskning. Dette er også føringer som ble gitt i Kvalitetsreformen fra 2002.

Denne artikkelen beskriver erfaringer fra overgang fra ensidig forelesningspreget undervisning til utprøving av en verkstedsform for faglig fordypning.

Utgangspunktet

Studentene på Barnevernspedagogutdanningen uttrykte ofte på slutten av sin utdanning bekymring for ikke å være i stand til å møte utfordringer og dilemmaer som de visste de ville møte i yrkesfeltet. Følelsen av ikke å kunne nok var sterkt tilstede. Bachelorutdanning gir begrensede muligheter til å forberede studentene godt nok.

Forskning har vist et gap mellom det studentene lærer og det yrkesfeltet forventer (Nilsen, Fauske & Nygrens, 2007; Førseth & Caspersen, 2008). Riktignok skjer mye av videre fagutvikling i praksis etter grunnutdanning (Herberg & Johannesdottir, 2007), men det er langt fra selvsagt at arbeidsstedene ivaretar ansattes fagutviklingsbehov.

I StudData-undersøkelsen ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus ble profesjonsutøvere spurt tre år etter utdanningen om hvilken opplæring de hadde fått i nåværende arbeid. Undersøkelsen viser at sosialarbeidere i liten grad får systematisk opplæring i yrkesfeltet, langt mindre enn f.eks. sykepleiere (Heggen & Damsgaard, 2010).

Vi ønsket å gjøre noe med studentenes behov for fordypning. Resultatet ble at vi forsøkte å lage et undervisningsopplegg som både kunne ivareta behov for fordypning, og var en relevant erfaring for studentene selv å øve seg i å ta ansvar for egen fagutvikling i samarbeid med andre.

Verksted i fordypning startet som Fordypningskurs våren 2010. Vi visste at studentene syntes mange aktuelle temaer ikke var tilstrekkelig belyst, og de ønsket muligheter til å gjøre

dypdykk i et utvalg. Særlig ønsket de mer inngående kunnskap om temaer som: håndtering av seksuelle overgrep, arbeid med vold i nære relasjoner og arbeid med mennesker som hadde rus- og psykiske problemer. Med fordypning mente studentene konkret å være bedre individuelt forberedt på de faglige utfordringene knyttet til de fremtidige arbeidsoppgavene. Diskusjonen blant de ansatte konkluderte med at et slikt opplegg ville kreve større økonomiske ressurser enn vi hadde. Vi har imidlertid to utdanningsløp; et treårig heltidsløp og et fireårig deltidsløp. Da det ble besluttet at det siste året på deltidsutdanningen skulle være et heltidsår sammen med heltidsutdanningen, så vi muligheter for å utnytte felles ressurser og gjøre idéen om fordypning realiserbar.

Fra idé til realisering

Vi hadde mange diskusjoner om blant annet økonomi, lærer- og romkapasitet, men i sentrum stod den pedagogisk utforming. *Interessen er den viktigste drivkraften for læring* (Vygotskij, 1926/2004, s. 61). Vi måtte sørge for interesserte lærere og studenter. Lærerne, mange med erfaring fra yrkesfeltet, var opptatt av og så mange fordeler ved å undervise i mindre grupper. De så muligheter til å gå dypere i sine fagtema med få studenter. Vi var rimelig sikre på at studentene ville verdsette undervisningsopplegget ut fra erfaringer med annen gruppeundervisning i kommunikasjonsferdigheter og aktivitetsfag.

Hva slags lærer- og studentroller så vi for oss? Siden studentene var tenkt mer aktiv rolle enn de tradisjonelt hadde i forelesninger, søkte vi idéer fra sosiokulturelle teorier. Ifølge Dysthe (2001) omfatter sosiokulturell teori om kunnskap og læring et mangfold av retninger. Det som er felles for mange er at kunnskap ikke primært hører individet til, men den sosiale gruppe som bruker kunnskapen. Det er i tråd med Vygotskijs syn om at den sosiale samhandlingen utgjør selve utgangspunktet for læring og utvikling, som også understrekes av å være i en gitt historisk kultur (Dysthe & Igland 2001). Læringen skjer ved deltakelse i et kunnskapsfellesskap. Dette ville utfordre de vante rollene til lærerne og studentene, noe som måtte snakkes om og problematiseres. Ville lærerne være i stand til «å overlate» undervisningen til studentene? Ville studentene ta imot ballen om aktivt å bidra selv? Ikke alle lærerne var like trygge på endring av sin lærerrolle. Vi måtte rett og slett prøve oss frem. Det viktigste var lærerens interesse og engasjement for temaet som skulle læres. Lærerne kunne gjerne ha en spisskompetanse som de ønsket å formidle til studentene, samtidig som det måtte lages rom for en aktiv studentrolle.

I starten var vi ti lærere som var involvert i opplegget, og vi hyret inn to utenfra for å dekke emner som ikke vi kunne. Vi måtte regne med 120-140 studenter hvert år. Rammene

for hver gruppe skulle være maks 20 studenter for å sikre muligheter for aktiv deltakelse. Det ville si sju grupper. Opplegget var at disse skulle møtes åtte ganger i løpet av fire ukers tid og at forberedelser og lesing skulle gjøres i mellomtiden. Etter de fire ukene skulle hver gruppe presentere høydepunkter for hele kullet. Noe pensum fra hvert kurs skulle alle lese, dessuten skulle hver student velge egen pensumliste. Det første året ble karakterisert som forsøk, og det skulle evalueres både innholdsmessig og økonomisk.

Det første året

Erfaringene første året var viktige. Emnet «Fordypningskurs» var obligatorisk og varte i 5 uker i det siste semester på utdanningen. Vi inviterte studentene til å velge mellom sju kurs. Disse ble beskrevet innholdsmessig på læringsportalen (Fronter) og studentene fylte ut skjema hvor de prioriterte tre valg. Det viste seg at det var ett av kursene ingen ønsket som sitt førstevalg. Etter en diskusjon valgte de to lærerne som skulle ha kurset, å trekke seg. De følte det som for stor belastning å starte med en gruppe studenter som ikke var særlig interesserte. 124 studenter kunne fordeles på seks kurs, og alle fikk sitt første- og andrevalg, riktignok med over 20 i to av gruppene. I referat fra møte med kurslærerne før vi satte i gang, står det:

Mål med kursene: Gi studentene mulighet til å fordype seg i aktuelle temaer i mindre grupper der aktiv deltakelse oppmuntres.

Hvert kurs fikk rom for åtte ganger á fire timer. Tenkt halvparten forelesning/undervisning, og halvparten seminar. Hver lærer kan lage sin vri.

Studentenes evaluering av kursene viste at flertallet var meget fornøyd og mente at denne type undervisning tilrettela for mer aktivitet og gode diskusjoner. De fleste sa at de var mer aktive enn i vanlig undervisning, og de likte å utveksle synspunkter og få reaksjoner på egne meninger. Det som krevde diskusjon, var praksis vedrørende studenter som uteble, hvordan skape samarbeidsklime i gruppene, og hvordan dele ansvaret for undervisningen med studentene. Vi hadde vært uklare på hvilke konsekvenser det kunne få ikke å være tilstede og noen få utnyttet det. Dette måtte tydeliggjøres i fagplanen.

Det som var viktig å diskutere, var igjen den pedagogikken vi ønsket å utøve. Hva mente vi med fordypning? Hvordan motivere studenter til å ta medansvar for opplegget? I noen av kursene hadde lærer(e) og studenter blitt enige om mindre grupper som tok ansvar for delemner og problemstillinger som de fant stoff til. Disse tok ansvar for å formidle inn i kurset, diskutere eller øve. I andre kurs viste dette seg å bli vanskelig. Der oppfattet lærerne

at studentene ønsket tradisjonell undervisning i form av forelesninger og var selv trege til å legge frem. Skillet som noen praktiserte med lærerstyrte og studentstyrte dager, virket uheldig for samarbeidet. De studentstyrte opplevde studentene som ustrukturerte og famlende. Etter en diskusjon oppløste vi skillet, fant også ut at kursbegrepet kunne forsterke den passive studentrollen og endret navn til *Verksted i fordypning*. Vi håpet at assosiasjoner til verksted med sydende aktivitet kunne bidra til å støtte opp under lærer- og studentroller med felles utforskning som mål. Verkstedbegrepet har blitt brukt i ulike sammenhenger (Eriksen, 1993; Nordstoga, 1996; Erstad, 2005, Erstad & Hansen (red.) 2013). Modellene vektlegger, i større grad enn det som vanligvis knyttes til kurs, samarbeid, flat struktur og åpen kommunikasjon ved beslutninger.

Ved å velge verkstedbetegnelsen tenkte vi på det engelske begrepet «workshop» som ofte brukes om arbeidsseminar, dugnad, studiesirkel og samarbeidslæring. Dermed har begrepet «verkstedpedagogikk» glidd inn i pedagogikkspråket ved utdanningen. Ved «googling» av begrepet får en opp mange henvisninger til en pedagogisk form som hører til småskolen.¹ Det henvises til John Dewey sin tenkning om The Laboratory School fra 1896, opprettet som en protest mot den daværende bok- og puggskolen. Ideene stemmer overens med våre tanker om å utvikle en pedagogisk arena som legger til rette for fordypning ved aktiv deltakelse av lærere og studenter i fellesskap.

Prosessen videre

Etter det første året ble det besluttet å fortsette dette emnet med de endringer som vi hadde diskutert oss frem til. Vi ble enige om at formidlingen på slutten skulle være to timer istedenfor fire, og at selvvalgt pensum ble 200 sider istedenfor 500. De økonomiske rammene så ut til å tåle opplegget, og vi fikk lov til å fortsette. Studentene ønsket bedre informasjon på forhånd om hva som ble forventet av dem.

Kurset som ingen hadde ønsket som sitt førstevalg det første året, endret først og fremst sin presentasjon og fikk flere søkere. Vi informerte både muntlig og skriftlig om verkstedene slik at studentene hadde bedre grunnlag for sine valg. Vi fortsatte diskusjoner om pedagogikken. Noen av lærerne trakk seg, mens de fleste fortsatte. Grunnen til at de trakk seg var mer av praktisk art, og ikke undervisningsformen. Fortsatt er vi 10 lærere som

¹ (<http://webster.hibo.no/alu/norsk2/f4/evahesiw/verksted1.htm>) og (http://norsknettskole.no/fag/ressurser/itstud/v01/224-Gamle_dager/arne_trageton.htm)

holder på med *Fordypningsverkstedene*. For hvert år har evalueringene bragt inn nye idéer om innhold og nye erfaringer om hva som fungerer for studentene og hva som burde forbedres. Våren 2013 fikk 138 studenter valget mellom følgende åtte verksteder:

1. Barnevernsgdommens overgang til voksenlivet.
2. Språk og virkelighet i barnevernet. Hvordan beskrive barn og foreldre når vi vet at ord kan krenke?
3. Rusavhengighet og/eller psykisk sykdom i barnets oppvekst – hvilke følger kan det få?
4. Enslige mindreårige og minoritetsfamilier i barnevernet.
5. Samtaler med barn i en vanskelig livssituasjon – holdninger og verktøy.
6. Familieråd – en dialogbasert arbeidsmåte for å realisere brukermedvirkning i praksis.
7. Incest og seksuelle overgrep – kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle.
8. Sosial arv? Barnefattigdom, oppvekstforhold og framtidsutsikter.

Erfaringene er positivt evaluert av både lærere og studenter. Men det er grunn til å se nærmere på hvordan erfaringene kan vurderes i lys av både intensjonen om fordypning, og hvordan denne modellen kan bidra til at studentene ser seg selv bedre i stand til å ta initiativ til faglig utvikling.

Resultat og utfordringer

Læring i fellesskap som *Fordypningsverkstedene* utfordres av fastlåste forestillinger om at undervisning = forelesning. En del studenter forventer «å bli fordypet» som en lærer beskrev det, mens læreren forventet at studentene aktivt skulle fordype seg ved å finne stoff på egen hånd og legge frem til diskusjon i gruppen. Det å snu på tilvante roller viser seg ikke å være lett. En av studentene klager i sin evaluering over «*all praten*» og ønsker mer forelesninger, mens en annen som deltok i samme verksted, skriver «*Det er opp til studentene om det blir en god fordypning. Det er vi som skal jobbe*», og føyer til et smilefjes.

Siden temaene i verkstedene er ulike, er det behov for å konkretisere hvordan fordypning kan skje knyttet til tematikken og utøvelse i et felt. Modellen som brukes i verkstedet om samtaler med barn i en vanskelig situasjon, er rollespill som blir tatt opp på video. Videoopptakene blir avspilt i fellesskap, diskutert, og deretter øver studentene videre.

Verkstedet om språk og virkelighet i barnevernet, tar utgangspunkt i tekster som analyseres, og fordypningen skjer ved å øve opp alternative måter å sette ord på det en opplever i praksis.

Å lære seg konkrete metoder kan også være fordypningen. Hun som leder verkstedet som tar for seg familieråd, har som mål at studentene i størst mulig grad mestrer en metode for å jobbe med familier som kommer i kontakt med barnevernet. Studenten ser hvordan lærer/e gjør det og øver seg på det samme. Denne type fordypelse ligner på ferdighetslæring ut fra imitasjon, en type mesterlæring (Nielsen & Kvale, 1999). I dette verkstedet har både lærer og mange av studentene ment at fire uker er unødvendig lang tid. Utfordringen ligger i å legge til rette for diskusjon slik at fordypningen ikke blir for mekanisk. Men kanskje fordypning i denne omgang er å lære metoden og senere lære seg å se det unike i hver situasjon (Lorentzen, 2011).

Andre utfordringer dukker opp i de andre verkstedene som i f.eks. det som handler om sosial arv, og der psykiske lidelser og rusproblematikk som påvirker barns oppvekst er tema. Her har fordypninger handlet om å skaffe seg forskningsbasert kunnskap om det sosiale feltet, om hvordan det går med barnevernsbarn etc. Studentene forventer at lærer/e skal gi oversikt over fagtilfanget og forelese om det. Det kan være fristende for en som kan mye om feltet, men samtidig kan det bidra til studentenes passivitet og dernest misnøye. Hvordan en kan finne en god balanse der læreren formidler samtidig som hun inspirerer studentene til å finne frem kunnskapen selv, blir en utfordring.

Evalueringene viser at studentene etterlyser tydelige strukturer, de har betydelig behov for å bli forklart hva som forventes av dem og hvorfor. Lærerne blir av og til oppfattet som passive når de forsøker å gi rom for studentenes aktivitet. Studentene ønsker aktive lærere som ikke gjemmer bort sin spisskompetanse. Deres oppfatning er at lærerne er forsiktige med å kreve arbeidsinnsats fra dem. Dette har vi tenkt å gjøre noe med. Muligens kan vi bruke metakognisjon. Brandsford m.fl. (2000) har funnet ut at studenter kan ha stort utbytte av å lære strategier for metakognisjon. Disse innebærer tenkning om tenkning, og i sammenheng med verkstedsformen kan det å aktivere egen bakgrunnsforståelse være svært utslagsgivende for læring. Det dreier seg om å sette studentene i gang med å tenke igjennom hva de vet og mener om det aktuelle temaet, hva de forstår og hva de ikke forstår. Læring stimuleres når studentene får mulighet til å dele sine fortolkninger og refleksjoner med hverandre. Dette er i tråd med Vygotskijs læringsmål om tenkning (Dysthe & Igland 2001).

I evalueringene har det ikke vært direkte spurt om verkstedene blir opplevd som modeller for fremtidig fagutvikling. Det studentene sier om læringsutbytte kan likevel tyde på at erfaringene kan tenkes brukt i fremtidige situasjoner. I vårt verksted om incest og seksuelle overgrep sier alle studentene at de har lært mye om egne følelser og holdninger

ved å diskutere og konfronteres av sine medstudenter og lærere. De beskriver at de aldri hadde lært så mye hvis de bare skulle lese seg til slik kunnskap. Likedan sier studentene på «språkverkstedet» at det å jobbe med tekster fra barnevernsrapporter og meldinger, var en nyttig erfaring for fremtidig yrke.

Det å formidle kunnskap til andre enten i verkstedet eller for hele kullet er også erfaringer som studentene trekker frem som nyttige med tanke på fremtiden. En student skrev på sitt evalueringsark våren 2013:

Jeg var skeptisk da læreren fortalte at vi studenter skulle undervise. Men det var det jeg lærte mest av. Jeg fikk ansvar for å bidra til at andre lærte, noe som gjorde meg engasjert og at jeg fikk satt meg godt inn i temaet i verkstedet.

Flere studenter ytret det samme. Slike erfaringer kan nok hjelpe til når studentene står overfor mange situasjoner i yrkesfeltet hvor de skal formidle informasjon, vurderinger eller annen kunnskap.

Avslutning

Fordypningsverkstedene oppleves som lærerike av både lærere og studenter. Diskusjoner og rollespill med engasjerte lærere blir trukket frem som inspirerende forberedelser for yrket. Både lærere og studenter mener at når studentene selv finner frem kunnskap som de formidler til hverandre, stiller spørsmål og får kommentarer fra andre i verkstedet, bidrar til gode muligheter for faglig utvikling. Dette er en stor endring fra forelesningsformen, hvor de fleste studentene var passive.

Lærerne må ta ansvar for tilrettelegging av gode læringsprosesser. Det betyr at hvis en ser på diskusjoner i verkstedet som viktige, må en lage strukturer som støtter slikt. Det krever bl.a. noe så banalt som forberedelser av hvordan stoler og bord skal stå i rommet slik at det inviterer til samtaler. Videre må lærerne bruke sin spisskompetanse for å stille gode spørsmål som fanger interesse og er av en slik art at alle kan delta med sine erfaringer og kunnskaper.

Utviklingsarbeidet *Verksted i fordypning* har utfordret hele lærerstaben til jevnlig å diskutere de pedagogiske undervisningsformene. Vi er såpass mange som er involvert i dette emnet at det ikke knyttes til ett enkeltmenneske eller to. Mange kjenner til utviklingsprosjekter som «dør ut» når ildsjelen som satte i gang, slutter. På lærermøter og fagmøter blir det flere stemmer som henviser til de ulike erfaringene vi har med verkstedene.

Min påstand er at erfaringen med fordypningsverksted har bidratt til flere diskusjoner om pedagogikk i lærergruppen og overfor studentene. Fokus på undervisning er blitt synligere og livligere enn tidligere. Utfordringene som oppleves av lærerne og studentene, gir innspill til andre undervisningsområder. Bør vi redusere mengden forelesninger til fordel for mer gruppearbeid og seminararbeid? Det spørsmålet stilles og drøftes.

Litteraturliste

- Brandsford, J. D., Brown, A. & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn, Brain, Mind, Experience, and School*. Washington D.C.: National Academic Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Dysthe, O. & Iglund, M. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Eriksen, E. O. (1993). *Den offentlige dimensjon. Verdier og styring i offentlig sektor*. Oslo: Tano
- Erstad, I. H. (2005). *Erfaringskunnskap og fortellinger I barnevernet*. Doktoravhandling. Institutt for pedagogikk. Universitetet i Tromsø.
- Erstad, I. H. & Hansen, F. T. (red.) (2013). *Kunnskapsverkstedet – å se det levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frøseth, M. & Caspersen, J. (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen*. HiO-notat nr. 2.
- Heggen, K. & Damsgaard, H. L. (2010). Blir kvalifisering fulgt opp i yrket? I K. Heggen, *Kvalifisering for profesjonsutøving*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Herberg, E.B. & Jóhannesdóttir, H. (2007). *Kunnskap og læring i praksis. Fra student til profesjonell sosialarbeider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2011). *Ansvar og etikk i miljøarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsen, S., Fauske, H. & Nygren, P. (2007). *Læring i fellesskap: en pedagogisk modell i profesjonsutdanninger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordstoga, S. (1996). *Behandlingsverkstedet. En studie av samhandlingen mellom barnevernsarbeidere og terapeuter*. Hovedfagsoppgave i sosialt arbeid ved Høgskolen i Oslo i samarbeid med Universitetet i Trondheim.
- Vygotskij, L. (1926/ 2004). *Pedagogitjeskaja psichologija/Pædagogisk psykologi*. I Lindquist (red.) *Vygotskij – om læring som utviklingsvilkår*. Århus: Forlaget Klim.