

Praksisnær lærerutdanning – et eksempel fra engelskfaget

Tove Holmbukt og Minjeong Son

Hovedtemaet i artikkelen er hvordan en praksisnær lærerutdanning i engelsk ved UiT Norges arktiske universitet kan videreutvikles. Vi diskuterer hvordan integrerte «praksisopplegg» kan forberede lærerstudenter ytterligere til deres profesjonelle rolle i skolen, med fokus på undervisning i engelsk grammatikk og uttale i lys av teori om språklæring. Viktige parter i arbeidet er Universitetsskoleprosjektet ved UiT, faglærere ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT og studenter i mastergradsprogram i lærerutdanning. Datagrunnlaget i prosjektet er hentet fra spørreundersøkelser blant deltakende masterstudenter, og funnene tyder på at «praksisopplegg» som strategi kan være positive bidrag i studentenes forberedelse til å undervise i engelsk språk.

Tove Holmbukt, UiT
Norges arktiske
universitet, Institutt
for lærerutdanning og
pedagogikk
tove.holmbukt@
uit.no

Minjeong Son, UiT
Norges arktiske
universitet, Institutt
for lærerutdanning og
pedagogikk
minjeong.son@uit.no

Nøkkelord: lærerutdanning, grammatikkundervisning i engelsk, teori–praksis integrasjon, språklæring

Innledning

Høsten 2010 tok UiT Norges arktiske universitet (UiT) imot sine første kull i de femårige programmene Master i lærerutdanning, trinn 1.–7. og 5.–10. Våren 2015 avla kandidatene sine mastergradseksamener. Et vesentlig punkt i denne nasjonale piloten har vært kvalitetsutvikling i skolen og kvalifisering av morgendagens lærere til utfordringene i framtidens skole. Lærerutdannere har i de siste årene arbeidet innenfor de nye utdanningsløpene med mål om å skape mer forskningsbasert lærerutdanning. I disiplinen engelsk språk og didaktikk har vi, to faglærere, fokusert på en mulig effekt av å gjennomføre en undervisningsstrategi som vi kaller «praksisopplegg». Kort forklart er «praksisopplegg» undervisningsopplegg som studentene gjennomfører med barneskoleelever i løpet av semesteret, utenom ordinære praksisperioder i skolen. Det er en

strategi for å knytte språklig og didaktisk teori tettere sammen med praktisk undervisning, og på den måten oppnå et potensielt bedre læringsutbytte for studentene, slik også Næss, Kristoffersen og Haugen (2015) argumenterer i sin diskusjon om praksisopplæring i skolen. Med språklig teori mener vi både grammatikk, fonetikk/uttale og språktilegnelse som studenter lærer i løpet av engelskemnet «Språklæring og kommunikasjon». Med didaktisk teori mener vi teori og kunnskap knyttet til hvordan elever på barnetrinnet kan undervises i grammatikk og uttale. Dette pilotprosjektet er et trepartssamarbeid mellom masterstudentene på kurset Påbygging engelsk 1.–7. trinn (30 studiepoeng), to lærerutdannere i engelsk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT og en universitetsskole¹ i Universitetsskoleprosjektet. Innføring av masterprogrammene i lærerutdanning dannet grunnlaget for utvikling av universitetsskoler gjennom Universitetsskoleprosjektet. Prosjektet «baserer seg på idéen om at det skal stilles økte krav til samhandlingen mellom universitetets lærerutdanning og universitetsskolene, enn til tradisjonelle praksisskoler» (UiT u.å.). Universitetsskoleprosjektet åpner for større mulighet for interaksjon mellom teorifeltet (undervisninga på instituttet) og praksisfeltet (skolene) også utenom de ordinære praksisperiodene, og det benytter vi oss av i vårt pilotprosjekt.

Bakgrunn og teoretiske perspektiver

Det har lenge vært diskutert i hvilken grad eksplisitt grammatikkundervisning i språklæring har effekt på et individs språkkompetanse, og debatten går fortsatt i ulike retninger. Krashen (1981, 1985, 1993), for eksempel, hevder at eksplisitt grammatikkundervisning spiller liten rolle i språktilegnelse, og at implisitt språklæring, dvs. eksponering for språket, eller språklig input som eleven kan forstå, er det viktigste i utvikling av språkkompetanse. Det er imidlertid en økende mengde forskning på andrespråktilegnelse som signaliserer at eksplisitt instruksjon i meningsfylte sammenhenger fører til bedre ferdigheter både hva angår forståelse og produksjon i andrespråket (f.eks. Andrews, 2007; Burgess & Etherington, 2002; DeKeyser, 2007; Ellis, 2002; Schmidt, 1990; Swain, 1993; VanPatten, 1996). Se også Son (2016) for en oversikt over denne debatten og nylige funn.

Når det gjelder språklæreres kompetanse, er det imidlertid svært få forskere som vil argumentere mot viktigheten av å ha nødvendig kunnskap i engelsk grammatikk og fonetikk (Denham & Lobeck, 2002; Hadjioannou & Hutchinson, 2010; Hestnes, 2011; Tsui, 2012; Ur, 2012; van Vooren, Casteleyn & Mottart, 2012). Hadjioannou og Hutchinson (2010), for eksempel, diskuterer problemstillinger relatert til betydninga av at lærerstudenter i engelskfaget tilegner seg god kunnskap både om engelsk grammatikk (fagkunnskap) og om å undervise i dette fagfeltet (kunnskap om pedagogikk). De mener at selv om lærerstudenter har tilegnet seg et bevisst forhold til grammatiske strukturer, blir de utfordret når de prøver å an-

vende denne kunnskapen på en meningsfull måte i klasserommet. Det er derfor viktig at studenter også tilegner seg tilstrekkelig kunnskap knyttet til metoder og strategier, og effektivt kan overføre teoretiske fagkunnskaper til undervisning, dvs. pedagogisk innholdskunnskap («pedagogical content knowledge», Shulman, 1986). De teoretiske fagkunnskaper vi ønsker våre studenter skal utvikle, inkluderer også en metaspråklig kompetanse. Med metaspråklig kompetanse mener vi analytiske ferdigheter som gjør studenter i stand til å sammenligne og analysere strukturelle (både grammatiske og fonetiske) forskjeller og likheter mellom engelsk og andre språk. Denne kompetansen oppfattes som en vesentlig ferdighet hos en språklærer for å takle utfordringene i et stadig økende språklig og kulturelt mangfold i skolen (Surkalovic, 2014). Med en metaspråklig kompetanse vil læreren i større grad kunne forutse vanskelige områder i grammatikk og uttale for den enkelte elev uavhengig av elevens morsmål.²

Som lærerutdannere i engelsk språk har vi en todelt oppgave: å legge til rette for at studentene tilegner seg god basiskunnskap om andrespråktilegnelse, grammatikk og fonetikk (så som språkets oppbygging, kunnskap om ulike ordklasser, samsvarsbøyning og artikulasjons- og intonasjonslære), og at de opparbeider seg en didaktisk kompetanse i å undervise i språklige emner. Ifølge tidligere studier (f.eks. Hadjioannou & Hutchinson, 2010; Hestnes, 2011) oppfattes grammatikk som teoretisk og vanskelig uavhengig av om engelsk er lært som morsmål eller fremmedspråk. Hadjioannou og Hutchinson (2010) antyder at engelskstudenter ikke disponerer de nødvendige kunnskaper og ferdigheter til å møte språklæringsbehov i ulike klasseromssituasjoner. Vår erfaring over tid er at de fleste studenter i engelsk mener at gode kunnskaper i grammatikk og fonetikk er viktig for å bli kompetente lærere, men samtidig uttrykker de ofte engstelse for å undervise i grammatiske emner og for å anvende sine kunnskaper på en effektiv måte. Dette kan føre til utfordringer når de skal undervise i språklige temaer generelt. Siden de fleste grammatikk- og fonetikkenner er relativt teoretiske, gis studentene ofte oppgaver av mer praktisk art for å forsterke læring. Disse er ofte par- eller gruppeoppgaver og dreier seg for eksempel om å øve inn grammatiske strukturer og om fonetiske problemstillinger. Likevel, siden studentene savner en større grad av praktisk tilnærming til språkundervisning med fokus på grammatikk og uttale, er det derfor nødvendig, slik vi ser det, at studentene får flere muligheter til å anvende sine teoretiske kunnskaper i et mer praksisnært læringsmiljø.

Som en følge av dette har vi i løpet av de siste par årene vektlagt en bedre balanse mellom teori og praktisk arbeid i undervisninga på campus. Et utgangspunkt for vår forståelse av effektiv språklæring er Vygotskys (1978) sosiokulturelle perspektiv som sier at læring og utvikling skjer gjennom sosialt spill med andre. Den/de «andre» kan ifølge Vygotsky være voksne eller jevnaldrende med mer kunnskap og kompetanse, i vårt tilfelle faglærere eller medstudenter, dvs. en MKO («more knowledgeable other») (Vygotsky, 1962, 1978)³. MKO er knyttet

til den nærmeste utviklingszone («zone of proximal development» (ZPD)) som refererer til forskjellen i kunnskapsnivå mellom hva et individ kan oppnå alene (det faktiske kunnskapsnivå), og hva individet potensielt kan oppnå i samarbeid med partnere som befinner seg på et høyere faglig nivå (Vygotsky, 1978). Det er denne forskjellen mellom faktisk og potensielt kunnskapsnivå Vygotsky kaller ZPD. Ifølge Vygotsky (1978) fungerer den dialogiske interaksjonen med en MKO som tilrettelegging for videre faglig utvikling, og individet vil være i stand til å nå sitt faglige utviklingspotensial gjennom samarbeid med en MKO. Et viktig punkt i Vygotskys teori er derfor at instruksjon, veiledning og samarbeid med andre er nøkkelfaktorer i læring og utvikling av ferdigheter. Dette er også i tråd med Swains (2000) argumentasjon om betydninga av «kunnskapsdannende dialog» i andrespråktilegnelse. Swain (2000) hevder at dialogen fremmer lingvistisk kunnskap i individet fordi språklig produksjon («output») gjør en oppmerksom på hull i egen kunnskap. En vil søke å tilegne seg den kunnskap som mangler, og i sosial interaksjon med andre teste sine hypoteser om språkformer. Fordi sosial interaksjon krever produksjon (output), er samarbeid og dialog viktig for læringsprosessen, ifølge Swain (2000) og Vygotsky (1978). Som antydte tidligere bestrides dette av for eksempel Krashen (1981, 1985), som argumenterer for at det viktigste i andrespråklæring er mest mulig eksponering («input») for språket (se Dunn & Lantolf, 1998; Lantolf, Thorne & Poehner, 2008).

Som undervisere i lærerutdanninga er vi tilhengere av Swains (2000) og Vygotskys (1962, 1978) teorier om læring fordi vi erfarer at samarbeid, produksjon av og eksponering for språk er viktige elementer i både språklæringsprosesser og i studentenes didaktiske drøftinger av språktemaer. Vi opplever at vi som forelesere og veiledere spiller viktige roller som MKO-er i læringsprosessen. Studenter har ofte problemer med å forstå f.eks. terminologi og begreper ved bare å lese om dem, så gjennom forelesninger og seminarer gjøres lærestoffet klarere og mer forståelig. For å konsolidere og forbedre forståelse av språkvitenskapelige og didaktiske begreper er det hensiktsmessig også å arbeide med ulike typer praktiske oppgaver. Gjennom en slik læringsprosess kan studenter tilegne seg kunnskap mer effektivt ved å diskutere og dele idéer og resonnementer med hverandre og med faglærer. Dette sosiale læringsfelleskapet realiserer en ZPD der studenter får støtte på veien til å klare oppgaver på egen hånd (se også Swain, 2000). Vi mener at fasilitering av kontinuerlige vekslinger mellom input og output optimaliserer læring. Det vil si at for å utvikle nødvendig forståelse og ferdigheter i grammatikk og fonetikk trenger lærerstudenter systematisk undervisning og veiledning innenfor en ramme av kommunikasjon og dialog med andre. Læring gjennom ZPD innebærer i vårt tilfelle et samspill mellom studenter, faglærer, undervisning og veiledning. Innenfor lærerutdanning i engelsk kan en slik kontekst støtte studenters tilegnelse av basiskunnskap om grammatikk og fonetikk, men ikke nødvendigvis pedagogisk kompetanse som trengs for å undervise i engelsk, spesielt når det gjelder grammatikk og uttale. Vi mener at

for å utvikle en didaktisk kompetanse bør studenter kunne anvende og prøve ut både sine språklige og didaktiske kunnskaper i meningsfulle læringskontekster hvor teori kan omformes og tilpasses en ny og spesifikk læringskontekst gjennom utprøving, refleksjon og diskusjon (Heggen & Thorsen, 2015). Dette kan uttrykkes som «rekontekstualisering» (van Oers, 1998) og innebærer en kontinuerlig vurderingsprosess for å utvikle individets evne til resonnement, kritisk tenkning og problemløsning på et høyere nivå (dvs. teori) gjennom meningsfulle sammenhenger, dvs. praksis. Den ordinære, obligatoriske praksisopplæringa i lærerutdanningene har imidlertid blitt kritisert for å mangle teoretisk fokus og innspill fra faglærere i lærings- og vurderingsprosessen (Heggen & Thorsen, 2015; Næss mfl. 2015; Skaalvik 2015), til tross for målet om å styrke sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Heggen og Thorsen (2015) konkluderer at relevante teoretiske kunnskaper som preger undervisninga på campus, ofte ikke følger med inn i praksisarenaen på grunn av utydelige retningslinjer for faglærers rolle i praksisoppfølging, og praksislærers manglende innsikt i både innhold og arbeidsmåter i studentenes fagstudier (se også Næss mfl., 2015). Heggen & Thorsens (2015) funn samsvarer med Skaalviks (2015) referat fra et praksisseminar (som fant sted høsten 2015 ved UiT) som påpeker at det trengs et faglig løft for praksisopplæringas plass og betydning i lærerutdanningene. Ifølge referatet uttrykker studenter at den ordinære praksisopplæringa i skolene har mindre teoretisk fokus og legger mer vekt på gjennomføring av undervisning enn på faglig vurdering av den. Studentene hevder at det trengs sterkere faglig fokus i praksisopplæringa som kan gi dem erfaring med å anvende teori de har studert i fagstudiet (se Næss mfl., 2015 og St.meld. nr. 11 (2008–2009), Kunnskapsdepartementet 2009). Selv om det her kunne vært interessant og viktig å fortsette diskusjonen om hvordan vi kan forbedre det faglige fokus i ordinær praksisopplæring, er ikke det det primære målet i denne artikkelen. Av den grunn skal vi ikke drøfte dette noe videre, men vil likevel antyde at dersom studentene opplever sin ordinære praksisopplæring som noe mangelfull, kan «praksisopplegg» slik vi skisserer dem, bidra til å bøte på en mangel.

Når det gjelder den konkrete undervisningsstrategien «praksisopplegg» som diskuteres i denne artikkelen, så er den altså forankret i en sosiokulturell tenkning, og rent praktisk tar den utgangspunkt i behovet for økt faglig fokus på studentenes egen planlegging og gjennomføring av undervisning. Siden mange studenter synes at grammatikk er for teoretisk og vanskelig, og at de får for lite øving i å undervise i grammatikk i de ordinære praksisperiodene, så etterspør de mer praktisk planlegging og utprøving av fagstoff i ulike didaktiske sammenhenger på campus. Vårt pilotprosjekt er derfor et forsøk på å imøtekomme studentenes ønsker og behov, og ikke minst er det en erkjennelse av at økt integrering av teori og undervisningsrelaterte tilnærminger til læring av engelsk grammatikk og fonetikk i lærerutdanningene er nødvendig.

Som nevnt tidligere er våre «praksisopplegg» basert på Vygotskys (1962, 1978) læringssyn. Vår tenkning samsvarer også med teori om erfaringsbasert læring som ser erfaring, engasjement, refleksjon, diskusjon og forklaring som viktige faktorer for å utvikle ferdigheter og kunnskap (Breunig, 2009; Dewey, 1938/1997; Kolb, 1984; Moon, 2004). Ifølge Kolbs (1984) teori om erfaringsbasert læring er erfaring og refleksjon et utgangspunkt for å utvikle ny kunnskap. En lærer mer effektivt gjennom å oppleve (konkret erfaring), reflektere over erfaring (enten fiasko eller suksess, dvs. reflektert observasjon), reflektere over hvordan forsøk kan forbedres ved neste anledning (abstrakt begrepsdannelse), og deretter prøve å implementere den nye framgangsmåten som er tilpasset til den spesifikke læringssituasjonen (aktiv eksperimentering). Kolb (1984) hevder at læring må ses som en sirkulær prosess hvor ny kunnskap og nye ferdigheter og holdninger oppnås gjennom konfronterende møter på de fire nivåene: konkret erfaring, reflektert observasjon, abstrakt begrepsdannelse, og aktiv eksperimentering (erfaringslæringssirkel).

I tråd med et erfaringsbasert læringssyn forventer vi med undervisningsstrategien «praksisopplegg» at studenter vil involvere seg aktivt i gruppearbeid med å planlegge undervisningsopplegg. Etter gjennomføring av opplegget vil de være villige til å reflektere over sine egne handlinger og valg av undervisningsmetoder og aktiviteter. De skal også kunne forklare sine pedagogiske valg i praksisopplegget basert på teori hentet fra forelesninger og litteratur om andrespråktilegnelse, grammatikk og fonetikk, og tenke på hvordan praksisopplegget kan forbedres til neste forsøk. Dermed vil studentene bruke sine erfaringer som utgangspunkt for å utvikle sin didaktiske tilnærming til undervisning.

Denne artikkelen diskuterer funn i den første fasen av vår nye strategi «praksisopplegg» i undervisning i engelsk med fokus på grammatikk og uttale.⁴ Pilotprosjektet som ble gjennomført høsten 2014, søker å belyse følgende spørsmål:

1. Hvordan kan «praksisopplegg» bidra til at studenter opparbeider seg nødvendig språklig og didaktisk kompetanse til å undervise i engelsk språk?
2. Hvordan kan samarbeid mellom universitetet og universitetsskolene utvikle bedre kvalitet i lærerutdanningene?

Pilotprosjekt: praksisnær undervisning

Som et ledd i å styrke og videreutvikle en mer praksisnær pedagogikk ble det gjennomført et pilotprosjekt på «praksisopplegg» høsten 2014. I dette prosjektet deltok ti engelskstudenter i integrert mastergradsprogram i lærerutdanning, trinn 1.–7. De var i sitt 5. år, og de tok et påbyggingskurs på 30 studiepoeng.⁵ Deltaerne var delt i grupper på fem, og denne organiseringa ble beholdt gjennom alle faser av prosjektet. Studentene gjennomførte tre undervisningsøkter i en 7. klasse fra en universitetsskole. I forkant av disse øktene arbeidet vi med utvalgte

språkemner i forelesninger og seminarer, og gruppene fikk så i gjennomsnitt to timer til forberedelse av praksisopplegg. Deretter fulgte selve gjennomføringa med klassen på ca. 45 minutter. Til sammen gjennomførte studentene to opplegg på grammatikk (adjektiv og adverb og verbets tider) og ett opplegg på uttale (studentene valgte selv tema), og oppleggene totalt sett ble gjennomført utendørs, i klasserom og i gymsal. Oppleggene inkluderte varierte oppgaver som fasiliterte ulike måter å lære på. I løpet av undervisningsøkta ble elevene eksponert for språket (input), og de ble også utfordret til selv å bruke språket (output). Studentene fikk prøve ut språkteori og metodiske tilnærminger til undervisning i grammatikk og uttale. Hvert opplegg ble avsluttet med ei felles refleksjonsøkt der studenter og faglærere diskuterte didaktiske spørsmål, og der teorier om språktilegnelse og språklæring ble satt i en sammenheng.

Metode

For å besvare forskningsspørsmålene tar vi utgangspunkt i kursevalueringene gitt av studentene etter avlagt eksamen i desember 2014. I tillegg ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant studentene i oktober 2015 – et tidspunkt som sammenfalt med at de hadde vært ute i sin første lærerjobb i ca. to måneder. Åtte av ti studenter besvarte undersøkelsen. Det kan sees som en metodisk svakhet at det gikk så lang tid før de ble presentert for spørreundersøkelsen, men på den annen side kunne profesjonserfaringa ha bidratt til å sette engelskkursets innhold og didaktiske prioriteringer i et praktisk perspektiv. Evalueringene og spørreundersøkelsen ble gjort med ti måneders mellomrom. Selv om informantene var de samme i begge undersøkelsene, mener vi at tidsintervallet mellom dem utgjør en positiv kvalitet hva angår validitet. Når det gjelder evalueringene, så skrev studentene om flere forhold ved kurset, som for eksempel arbeidsmengde, arbeidskrav, studieopphold i York, eksamen, osv. De uttalte seg også om praksisoppleggene som ble grundig evaluert i den etterfølgende spørreundersøkelsen der studentene besvarte tolv spørsmål (se vedlegg). Verken evalueringene eller spørreundersøkelsen ble gjort ved noen form for svaralternativer, så som avkryssing på en tallskala eller i rubrikker, men studentene ble utelukkende bedt om å gi uttømmende svar i egne formuleringer. Studentene returnerte sine svar via e-post. Undersøkelsen søker å innhente følgende informasjon: om studentenes kunnskap om språklæring, språklige temaer og didaktikk før og etter engelskkurset, om studentenes eventuelle negative og/eller positive vurderinger av praksisoppleggene, om hvordan oppleggene som strategi kan forbedres, og om hvordan framtidens lærerutdanning best mulig kan forberede studenter til å undervise engelsk grammatikk og uttale i skolen (se vedlegg). I analyseprosessen anvendes den konstante, komparative analysemetoden da den er formålstjenlig i analyser der koding og kategorisering er framtreddende (Postholm, 2010). I denne metoden er det også vesentlig at forskeren legger til

side sine egne forforståelser slik at hun kan møte datamaterialet med et så åpent sinn som mulig. Med en slik induktiv tilnærming blir forskeren mer bevisst på datamaterialet og hvilke teorier det kan generere.

Vårt samlede datamateriale ble først nøye gjennomgått i en kodingsprosess. For å gjøre materialet mer handterlig ble det så delt i mindre enheter tilsvarende hvert enkelt spørsmål i spørreskjemaet. Det innebar at for hvert spørsmål ble studentenes svar sammenlignet, og de idéer eller fenomener som var like, fikk samme kode. En slik «åpen» kodingsprosess (Strauss & Corbin, 1998) resulterer ofte i et stort antall koder, noe som nødvendiggjør en gruppering av koder for å gjøre materialet mer oversiktlig (Postholm, 2010). I arbeidet med vårt materiale ble informasjonen sortert i fire hovedkategorier: «Før kurset», «Etter kurset», «Praksisopplegg: fordeler og utfordringer» og «Refleksjon». Selv om spørsmålene i seg selv hadde lagt grunnlaget for en kategorisering, så utviklet kategoriene seg i tråd med informasjonen fra studentene. Ifølge Postholm (2010) kan kategorier danne utgangspunkt for ulike kapitler, eller i vårt tilfelle: deler av artikkelen.

Funn og diskusjon

Materialet som framkommer, bidrar som helhet til å svare på forskningsspørsmålene, og diskuteres i fire seksjoner. Del 1 informerer om studentenes kunnskap om språk og didaktikk før påbyggingskurset, og del 2 diskuterer effekten av praksisopplegg og utvikling av språklig og didaktisk kompetanse. Del 3 tar for seg fordeler og utfordringer ved praksisopplegg, og del 4 fokuserer på refleksjoner om læring og om framtidens lærerutdanning.

1. Før kurset

Svarene på spørsmål 1 og 2 (se vedlegg) begrenser seg til informasjon om at forkunnskapene studentene har om grammatikk, fonetikk og didaktikk, stammer fra det grunnleggende kurset i engelsk året før, delvis fra norskfaget med tematiske overlappinger og fra praksisperioder i skolen. De fleste studentene sier også at de har mindre forkunnskap om fonetikk enn om grammatikk.

2. Etter kurset

Når det gjelder utvikling av kunnskap om, og undervisning i, engelsk grammatikk og fonetikk (spørsmål 3 og 4, se vedlegg), sier alle studentene at påbyggingskurset har vært utviklende. En student savner mer undervisning om tilpasset opplæring, og en annen hadde ønsket seg mer systematisk utvikling av modellopplegg som hun kunne ha brukt i egen undervisning senere. Flere har godt utbytte av

forelesninger og seminarer om andrespråktilegnelse, og studentene mener at de har lært mye om grammatikk og fonetikk, om språklige sammenhenger og hvordan de kan forklares, og ikke minst at dette teoretiske fundamentet nå gir en verdifull trygghet i arbeidet som lærer. Å ha et teoretisk grunnlag er svært viktig, ifølge Hadjioannou og Hutchinson (2010), og dette støttes av Tsui (2012) som argumenterer med at undervisning er en kompleksitet som krever mer kunnskap enn bare praktiske kunnskaper – «a bag of tricks» (Tsui, 2012, s. 16). Det vil si at jo mer lærere vet om grammatikk, desto bedre vil de være i stand til å øke elevens bevissthet om hvordan språk fungerer (Borg, 2001; Denham & Lobeck, 2002; Shulman, 1986, 1987; van Vooren, Casteleyn & Mottart, 2012).

Spørsmål 5 (se vedlegg) fokuserer på praksisoppleggene effekt på kunnskap om metodikk (dvs. *pedagogiske kunnskaper*) og teori knyttet til språktilegnelse. Studentene mener at de lærer mer om metodikk gjennom praksisoppleggene ved for eksempel «å prøve og feile» og «gjennom å diskutere og samarbeide med medstudenter». En student skriver at diskusjonen om metodikk i gruppa gjorde henne «mer bevisst på det ... og så jobbet jeg mer aktivt med å tenke over dette i undervisningen». Dette samsvarer med Kolbs (1984) læringssyn, Vygotskys (1978) teori om ZPD og Swains (2000) teori om å «fylle faglige hull». Med hensyn til styrking av teori og begreper knyttet til språkundervisning antyder studentene at oppleggene i større grad dreier seg om metodiske avveininger i planleggingsfasen, og at andre teoretiske aspekter (f.eks. grammatikk, fonetikk, og språklæringsteori) er mindre framtrædende i praksisoppleggene. Dette bekräftes av en student som savner bedre gjennomgang av oppleggene i etterkant av utførelsen. En annen student mener at det er forelesninger og samtaler som har vært mest utbytterikt i forhold til språklæringsteori. En mulig forklaring på dette kan være at studentene, som tradisjonelt er vant til å skille mellom teori og praksis, også i forbindelse med praksisoppleggene gjør det. I tillegg er det mulig at faglærerne i dette pilotprosjektet ikke legger inn sterke nok føringer om at diskusjon av relevant språklæringsteori skal være en del av forberedelsene, og at refleksjonsøktene etter oppleggene kunne være mer omfattende. Dette er viktige aspekter som må videreutvikles ved neste prosjekt der målet er ytterligere å forbedre integrasjon av teori og praksis gjennom praksisopplegg i undervisninga på campus.

Spørsmål 6 og 7 (se vedlegg) spør om hvilken effekt praksisoppleggene har på forståelse og kunnskap om, og ferdigheter til å undervise i, grammatikk og uttale. Svarene på disse spørsmålene er gjennomgående svært positive, og ulike aspekter trekkes fram. En informant sier at praksisoppleggene er en «veldig stor tankevekker fordi det kunne gjøres så enkelt, og ikke minst morsomt». Studenten sier hun har oppdaget «hvor vanskelig det egentlig var å skulle undervise i grammatikk [...]. Jeg fikk testet om min kunnskap var god nok, og om jeg hadde vokabular godt nok til å forklare [...]». Hun fortsetter:

Jeg ser nå som jeg er ferdigutdannet lærer at jeg er veldig trygg på å undervise i engelsk, også grammatikk. Jeg vet at det bør læres i kontekst, og at elevene lærer grammatikk også ved å høre på engelsk. Jeg kan faktisk godte meg når jeg skal lære elevene grammatikk, kun fordi jeg selv føler meg så trygg på å undervise grammatikk. Og fordi jeg vet at grammatikkopplegg ikke trenger å være «tørre og kjedelige» ... Jeg er sikker på at praksisoppleggene er en av grunnene til at jeg føler meg så trygg, fordi jeg har fått prøve og feile. Jeg har bommet helt, skikkelig totalt skivebom – og jeg har hatt gode praksisopplegg der jeg har følt mestring. Dette har nok gitt meg en større innsikt i faget også.

Andre har erfart at grammatikk ikke må være boklig «pugg» eller monologer fra lærerens side, men kan læres gjennom mange ulike temaer og kontekster. En student sier at «praksisoppleggene satte min forståelse av undervisning og grammatikk i et praktisk lys. De bidro dermed til å styrke min kunnskap om emnet». Andre informanter framholder tydelig det sosiokulturelle perspektivet om læring gjennom samarbeid med medstudenter og lærere (Vygotsky, 1978), slik som denne: «Personlig lærer jeg mest når jeg er aktiv og kan bruke språket, metoder, osv. i diskusjoner og samtaler med andre ... Hva fungerte bra/dårlig? Hvorfor? Hvordan kan det forbedres til neste gang?» Disse strategiene er i tråd med Vygotskys (1978) teori om menneskelig interaksjon som grunnleggende for kognitiv utvikling.

Det kollektive aspektet er framtrødende i vårt datamateriale, sammen med et unisont ønske om flere praksisopplegg som del av utdanninga. En annen gjenganger i materialet er argumentet om at praksisoppleggene har gitt studentene (som nå arbeider som lektorer) en større trygghet i yrkesutøvelsen, slik som disse utsagnene indikerer: «Jeg er ikke redd for å prøve nye ting, og jeg har fått med meg mange gode undervisningstips om hvordan en kan undervise i grammatikk og fonetikk», «det ga meg en større trygghet i at det jeg planlegger og gjør i praksis fører til læring hos elevene».

Disse utsagnene stemmer godt med Shulman (1987) og Borg (2001) som hevder at lærernes selvoppfatning av egen kunnskap har betydelig innvirkning på deres arbeid. Det vil si at lærere som ikke har fått tilstrekkelig opplæring i grammatikkundervisning, føler seg usikre, og kvaliteten på undervisninga forverres når de mangler solide fagkunnskaper. Våre studenters respons tyder på at praksisopplegg bidrar til å styrke både selvtillit og kompetanse i å undervise i engelsk språk.

3. Praksisopplegg: Fordeler og utfordringer

Spørsmål 8 og 9 (se vedlegg) inviterer til ytterligere kommentarer til praksisoppleggene, negative og positive, i tillegg til dem som kommer fram i forbindelse med øvrige spørsmål. Et framtrødende positivt aspekt er at praksisoppleggene

er målrettede og avgrensede til kun ett fag. Studentene nevner flere positive forhold ved det: «Disse oppleggene fokuserte kun på engelsk, noe jeg likte godt og lærte mer av. I 'vanlig' praksis jobbet vi som regel med alle fag, og ofte med større prosjekter som satte noen fag til side – ofte engelsk.» Praksisoppleggene ser dermed ut til å fylle et tomrom som kan skapes i ordinære praksisperioder ved at studenter risikerer å ikke få nok praksis i fag, og følgelig heller ikke anledning til å se samspillet mellom teori og praksis. Når dette samspillet mangler, mister utdanninga noe av den «helhetlige og integrerende kraften» (NOKUT, 2006, s. 4). I kontrast til ordinære praksisperioder konsentrerer våre praksisopplegg seg kun om engelsk: «En får knyttet teorien til praksis. Vi fikk først lære den teoretiske biten av grammatikken, fikk delta på noen aktiviteter knyttet til emnet, og tilslutt fikk vi lage våre egne undervisningsopplegg som vi fikk testet ut på barn» (student). Fordelaktig korte linjer mellom teori, utprøving og respons har en positiv læringsmessig effekt for studentene, og det oppfattes som givende å ha en utvidet mulighet til å øve: «Jeg fikk øve, jeg fikk prøve og jeg fikk feile. Gjennom disse oppleggene fikk jeg tenke noenlunde grundig gjennom hvordan jeg skulle undervise, og hvorfor jeg gjorde slik som jeg gjorde» (student). Fokuset på kun ett fag gir rom for å studere det grundigere i forhold til didaktikk, som for eksempel tilrettelegging og ivaretagelse av elevers ulike preferanser når det gjelder læring. I diskusjonsøkta umiddelbart etter gjennomføring reflekterer vi over valgene og konsekvensene av dem, og dette ses på som positivt for læring (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Hadjioannou & Hutchinson, 2010; Kolb, 1984). En student uttrykker seg slik: «Jeg syntes et spisset fokus og kjapp tilbakemelding var det som bidro mest til at praksisoppleggene var lærerike.» I tillegg nevnes det om faglærernes deltakelse i de ulike fasene at det er «svært positivt å ha 'veiledere' med utdanning innen faget. Slik kan en få like grundig veiledning på det faglige (det som skal læres), som hvordan det skal læres». Dette samsvarer igjen med Vygotskys ZPD (1978) som ser veiledning ved en mer erfaren person (MKO) som en viktig faktor i læringsprosessen.

Med hensyn til negative eller vanskelige aspekter ved praksisoppleggene er et av de mest framtrepende argumentene manglende kunnskap om elevenes faglige nivå. Det er ekstra utfordrende å skulle gjennomføre undervisning med elever en ikke kjenner faglig, og dette aspektet er selvsagt særlig dominerende i det første møtet. Selv om ikke denne situasjonen er ulik den en møter i starten av ordinære praksisperioder i skolen, burde studentenes og elevenes faglærere ha utvekslet informasjon i større grad i forkant av praksisoppleggene for å sikre et best mulig informasjonsgrunnlag for studentene. Andre aspekter ved oppleggene som studentene mener er mangelfulle, er vurdering og tid til refleksjon. Disse momentene kommer også fram i svarene nedenfor.

4. Refleksjon

Datamaterialet i svarene på spørsmål 10 (se vedlegg) viser at noen studenter mener oppleggene ga et godt grunnlag for egen refleksjon. Andre savner mer tid til refleksjon i etterkant av oppleggene, og mer fokus på hva de selv lærer gjennom å utføre oppleggene. Betydningen av refleksjon i læring gjennom praksis, enten skriftlig eller i form av diskusjon, er en effektiv læringsstrategi (Hadjioannou & Hutchinson, 2010; Kolb, 1984) som klart må få en større plass i våre framtidige praksisopplegg. Videre viser vårt materiale at refleksjon til en viss grad settes i sammenheng med vurdering:

Skulle ønske vi hadde blitt vurdert, f.eks. hatt opplegg som en del av eksamen, en mappeoppgave, semesteroppgave eller noe slikt; et eller annet som jeg hadde fått karakter på. Da ville jeg nok kanskje prøvd å reflektere mer, eller gjøre enda bedre arbeid i forkant av undervisningsøktene (student).

Å gjøre elementer av praksisopplegg tellende i studentenes vurdering, for eksempel som en del av eksamen eller et arbeidskrav, er et verdifullt argument som også framkommer i spørsmål 11 (se vedlegg), og en slik praksis ville være en ønsket utvikling hva angår visjonen om sterkere integrering av teori og praksis i lærerutdanninga (Heggen & Thorsen, 2015; NOKUT, 2006; Næss mfl., 2015; UiT, u.å.). Det framkommer flere ganger i datamaterialet at antall praksisopplegg i engelsk språk bør utvides. I dette ligger også et ønske om mulighet til å prøve ut opplegg med flere klasser slik at en også kan gjøre erfaringer med korrigerende opplegg. Likevel er det en student som er særlig tydelig angående strategien og dens omfang:

Jeg tror det viktigste er at metoden tas mer i bruk, og i flere fag enn bare engelsk. Engelskfaget har god nytte av praksis-orienterte opplegg for å styrke studentene i faget. Praksisopplegg som metode må utvides, først og fremst. Nyttig som det var, var det allikevel snakk om et fåtalls økter som ble brukt til slikt arbeid. Metoden burde brukes i flere fag – spesielt norsk og matematikk – allerede fra første året, og burde brukes hvert år hvor det lar seg gjøre. Før- og etterarbeid med oppleggene burde også utvides, spesielt om det er snakk om første- eller andreårsstudenter, for å tillate mer veiledning fra faglærere når det kommer til planlegging og vurdering av undervisningsopplegg.

Denne studenten tar til orde for flere endringer. Først, at antall praksisopplegg i engelsk bør utvides, men også at strategien bør anvendes i flere fag. For det tredje ønsker studenten et sterkere samarbeid mellom faglærere og studenter på lavere trinn når det gjelder arbeid med undervisningsopplegg. Dette signaliserer et ønske om en sterkere integrering enn tidligere, og korrelerer med NOKUTs (2006) og Heggen & Thorsens (2015) argumentasjon om bedre sammenheng mellom teoretiske kunnskaper og praksisopplæring. Ellers mener studentene

at praksisoppleggene kan forbedres ved å dele studentene inn i mindre grupper slik at hver enkelt av dem får undervise mer, at samarbeidet mellom elevenes kontaktlærer og studentenes faglærere forbedres, og at oppleggene inkluderer vurdering av studentenes prestasjoner.

Det siste spørsmålet i spørreundersøkelsen (spørsmål 12) inviterer studentene til å gi gode råd i forhold til lærerutdanning og engelskfaget (se vedlegg). En student nevner at mer fokus på tilpasset undervisning i engelsk er ønskelig, for eksempel hvordan tilpasse undervisning for elever som vegrer seg for å snakke engelsk. En annen informant savner mer systematisk utarbeidelse av konkrete undervisningsopplegg som kan anvendes i egen undervisning senere. Men de aller fleste informantene legger vekt på at kontakt med praksisfeltet på ulike måter er viktig. Når det gjelder interaksjon mellom teori- og praksisfeltet, kommenteres det at faglærerne ved universitetet bør besøke skoler i større grad for å oppdatere seg på hva som foregår ute i skolene, og en student nevner også at det på universitetet undervises i emner som ikke er relevante for undervisning på barneskolen. Her kan det kanskje tenkes at lærerutdannere i større grad bør diskutere med studentene om hvorfor det undervises i temaer som ikke alltid er direkte overførbare til praksisfeltet. Studentene hevder at målrettet praksis er et hovedmoment når det gjelder kontakt med skolen. Det er ønskelig med mer fokus på engelskfaget i de ordinære praksisperiodene, der en for eksempel kan gjennomføre prosjekter eller bare øke antall timer engelskundervisning. En student ønsker seg

en praksis hvor vi kun underviser i engelsk. Vi hadde praksis på 3. trinn og hadde ikke mer enn 1 time engelsk i uka. Da blir det vanskelig å skaffe seg erfaringer. I tillegg blir det vanskelig å få testet ut kunnskapen vi lærte gjennom forelesninger.

Dette harmonerer med NOKUTs (2006) argumentasjon. Vi mener denne studentens budskap er et tungtveiende argument for å forsterke praksis ut fra læringsteoretiske perspektiver, fordi studentene har behov for å prøve sin kunnskap i praksisfeltet og derigjennom justere sin faglige horisont og utvikle sin kunnskap og undervisningskompetanse (Kolb, 1984; Vygotsky, 1962, 1978). For øvrig ser studentene det som verdifullt at praksisopplegg videreføres:

Jeg tror praksisoppleggene som vi jobbet med, var et betydelig steg i riktig retning når det kommer til forberedelse av studenter til undervisning i engelsk, så vel som andre fag. Oppleggene brakte praksis og teori nærmere hverandre, og lot studentene fokusere mer på hvordan ta relevant teori i bruk i reelle undervisningssituasjoner. For å best forberede studenter til å undervise i faget, må de få møte disse reelle situasjonene oftere, i en kontrollert setting hvor de kan reflektere i etterkant på en måte som ikke er mulig i vanlig praksis. Studentene må få prøve seg på forskjellige undervisningssituasjoner som krever ulike

innfallsvinkler, for å forberede dem på den realiteten at engelskundervisning kommer til å variere veldig ut fra elevenes forskjellige utgangspunkt.

Avsluttende kommentarer

Gjennom den nasjonale piloten Master i lærerutdanning, 1.–7. og 5.–10. trinn, har lærerutdannere de siste fem årene arbeidet med nye utdanningsløp, bl.a. i regi av Universitetsskoleprosjektet ved UiT. Forsknings- og utviklingsarbeid undersøker bl.a. innretninga av fag og kunnskapsområder. Diskusjon om endringsprosesser berører både teori- og praksisfeltet, og i denne artikkelen har vi presentert og diskutert «praksisopplegg» som en mulig strategi for å gjøre våre kurs i engelsk språk og didaktikk mer praksisnære, lærerike og meningsfulle for våre studenter. Vi argumenterer at vår oppgave som lærerutdannere er både å gi studentene et teoretisk fundament i språklige emner og å legge til rette for at de får prøve ut teoretisk kunnskap i reelle, praktiske undervisningssituasjoner der utprøving og refleksjon vil føre til større bevisstgjøring av pedagogiske valg og til større trygghet i en profesjonell rolle i klasserommet. Vi argumenterer for at disse læringsprosessene foregår mest optimalt i en kontekst der studentene i samarbeid gis anledning til å diskutere, eksperimentere og gjøre erfaringer når det gjelder å knytte sammen teori og praksis. Våre funn i studentevalueringer og spørreundersøkelsen viser at studentene som deltar i studien, opplever praksisoppleggene som verdifulle og lærerike, og som en god ressurs for å utvikle sin pedagogikkforståelse og undervisningskompetanse. Etter vårt syn kan praksisopplegg som strategi gi en økt mulighet for at kunnskap tilegnet gjennom praksisopplegg internaliseres og blir en del av de framtidige lærernes kompetanse. I den grad det skjer, er praksisopplegg et svar på forskningsspørsmål 1. Strategien gir anledning til mer fokus på bare ett fag, i kontrast til ordinær praksis i skoler der studentene som regel underviser i de fleste fag, og tidsrommet mellom utprøving og refleksjon er minimalt sammenlignet med ordinær skolepraksis.

Det sosiokulturelle perspektivet er framtreddende også i vår tenkning om hvordan framtidens lærerutdanning kan videreutvikles. Det innebærer at samhandling mellom universitetet (teorifeltet) og universitetsskolen (praksisfeltet) må opprettholdes og videreutvikles og slik bidra til å forbedre kvaliteten av lærerutdanningene, slik bl.a. NOKUT (2006), Universitetsskoleprosjektet (UiT, u.å.) og Næss mfl. (2015) påpeker. Vi ser derfor at praksisopplegg kan være ett mulig svar også på forskningsspørsmål 2. Universitetsskoler har en forpliktelse til tett samarbeid med universitetet, og vi erfarer at studenters utprøving i en klasse i en universitetsskole er verdsatt høyt blant studentene som deltar. I vårt prosjekt dreier samarbeidet seg om engelsk språk og didaktikk, men våre funn viser at praksisopplegg er ønsket i flere fag. Med de erfaringene vi nå har gjort i vårt pilotprosjekt på praksisopplegg, har vi beredt grunnen for en videreutvikling og formalisering av strategien «praksisopplegg» i vår egen undervisning.

Notes

- 1 Praksisskole som har forpliktelser til samarbeid med universitetet – til å ta imot studenter i praksis, men også når det gjelder annet forsknings- og utviklingsarbeid.
- 2 For videre diskusjon om betydningen av metaspråklig kompetanse hos språklærere, se Denham og Lobeck (2002) og Hadjioannou og Hutchinson (2010).
- 3 For mer om sosiokulturell læringsteori, se Gánem-Gutiérrez (2013), Lantolf, Thorne & Poehner (2008), Palincsar (1998) og Phillips & Soltis (2009).
- 4 En plan for videreutvikling av prosjektet er under bearbeiding.
- 5 Påbyggingskurset bygger på et grunnleggende kurs i engelsk på 30 studiepoeng.

Litteratur

- Andrews, K.L.Z. (2007). The effects of implicit and explicit instruction on simple and complex grammatical structures for adult English language learner. *Journal of TESL-EJ* 11(2), 156–162.
- Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal* 55(1), 21–29.
- Breunig, M.C. (2009). Teaching Dewey's Experience and Education Experientially. I: B. Stremba & C.A. Bisson (red.), *Teaching Adventure Education Theory: Best Practices* (s. 122–127). Chelsea, MI: Sheridan Books.
- Burgess, J. & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: explicit or implicit? *System* 30, 433–458.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. I: B. VanPatten & J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, (s. 97–113). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Denham, K. & Lobeck, A. (2002). A practical grammar course: A (partially) annotated syllabus. *Syntax in the Schools. The Journal of the Assembly for the Teaching of English Grammar* 18(2), 1–6.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dunn, W.E. & Lantolf, J.P. (1998). Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's i+1: Incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning* 48(3), 411–442.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. I: E. Hinkel & S. Fotos (red.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (s. 17–34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gánem-Gutiérrez, G.A. (2013). Sociocultural theory and second language development. I: M.d.P. García Mayo, M. Martínez Adrián & M.J. Gutiérrez Mangado (red.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (s. 129–152). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching* 15(2), 273–289. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hadjioannou, X. & Hutchinson, M.C. (2010). Putting the G back in English: Preparing pre-service teachers to teach grammar. *English teaching: Practice and Critique* 9(3), 90–105.
- Heggen, K. & Thorsen, K.E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5, 362–374.
- Hestnes, H. (2011). Grammar-to-go. I: T.M. Guldal & H. Otnes (red.), *Språkfag 4 Grammatikkundervisning*, (s. 19–34). Trondheim: Tapir.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly* 27(4), 722–725.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St.meld. nr. 11 (2008–2009) Læreren. Rollen og utdanningen. Oslo: Forfatteren.
- Lantolf, J.P., Thorne S.L. & Poehner, M.E. (2008). Sociocultural theory and second language development. I: B. VanPatten & J. Williams (red.), *Second Language Research Series: Theories in Second Language Acquisition* (s. 207–226). New York: Routledge.
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge: Hovedrapport, del 1. Oslo: NOKUT. Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf
- Næss, R.R., Kristoffersen, L.V. & Haugen, P.L. (2015). Organisering av praksisopplæringen. I: E.K. Høihilder (red.), *Praksisboka for lærerutdanningen* (s. 34–54). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Palincsar, A.S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology* 49, 345–375. DOI: 10.1146/annurev.psych.49.1.345
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2009). *Perspectives on learning* (5. utg.). New York: Teachers College Press.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2), 129–158.

- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4–31.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1), 1–22.
- Skaalvik, K. (2015). Referat fra internt praksis seminar (som en del av praksisoppfølging). Upublisert. UiT Norges arktiske universitet: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.
- Son, M.J. (2016). Efficacy of explicit grammar teaching in L2 acquisition: An overview of the debate in relation to Slabakova's (2016) Bottleneck Hypothesis (en del av masteroppgave). UiT Norges arktiske universitet. Upublisert.
- Strauss, A. & Corbin, J.M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Surkalovic, D. (2014). Forbereder grunnskolelærerutdanningen engelsklærere for undervisning i engelsk som tredjespråk i Norge? *Acta Didactica Norge* 8(2), 1–17.
- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review* 50(1), 158–64.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I: J.P. Lantolf (red.), *Sociocultural theory and second language learning*, (s. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Tsui, A.B.M. (2012). The Dialectics of Theory and Practice in Teacher Knowledge Development. I: J. Hütther, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl & B. Schiffner (red.), *Theory and Practice in EFL Teacher Education – Bridging the Gap* (s. 16–37). Bristol: Multilingual Matters.
- UiT. (u.å.). *Universitetsskoleprosjektet*. (Informasjon om prosjektet på UiTs nettsider) Hentet fra https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271
- Ur, P. (2012). Grammar teaching: Theory, Practice and English Teacher Education. I: J. Hütther, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl & B. Schiffner (red.), *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap* (s. 83–100). Bristol: Multilingual Matters.
- van Oers, B. (1998). The fallacy of decontextualization. *Mind, Culture, and Activity* 5(2), 135–142.
- van Vooren, V., Casteleyn, J. & Mottart, A. (2012). The impact of teachers' beliefs on grammar instruction and students' grammar competences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 69 (spesialutgave for ICEEPSY 2012), 641–648.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vedlegg

Spørsmål:

1. I hvilken grad hadde du kunnskap om engelsk grammatikk og fonetikk før påbyggingskurset i engelsk LRU-2151? Forklar.
2. I hvilken grad hadde du kunnskap om undervisning i engelsk grammatikk og fonetikk før påbyggingskurset LRU-2151? Forklar.
3. I hvilken grad utviklet du kunnskap om engelsk grammatikk og fonetikk i løpet av påbyggingskurset i engelsk LRU-2151?
4. I hvilken grad utviklet du kunnskap om undervisning i engelsk grammatikk og fonetikk (f.eks. metodikk, teori om andrespråktilegnelse) i løpet av påbyggingskurset i engelsk LRU-2151? Forklar.
5. I hvilken grad styrket du gjennom praksisoppleggene din kunnskap om a) metodikk, b) relevant teori og begreper knyttet til språkundervisning/språklæring (f.eks. betydningen av eksponering for andrespråk (second language))?
6. Hvilken effekt hadde praksisoppleggene på din forståelse og kunnskap om grammatiske temaer? Forklar.
7. Hvilken effekt hadde praksisoppleggene på dine ferdigheter til å undervise i engelsk grammatikk og fonetikk? Forklar.
8. Synes du det var noe positivt med praksisoppleggene (for eksempel, i sammenligning med praksis på skolen?) Forklar.
9. Synes du noe var spesielt vanskelig eller negativt med praksisoppleggene på noe tidspunkt i prosessen?
10. I hvilken grad var du i stand til å reflektere over din egen læring i engelsk grammatikk og didaktikk gjennom praksisopplegg og tilbakemeldinger fra medstudenter og faglærere?
11. Hvordan synes du 'praksisopplegg' som metode kan forbedres for framtidige studenter?
12. Hvordan synes du engelskfaget og lærerutdanninga best mulig kan forberede studenter til å undervise i engelsk språk i skolen?

Improving theory and practice integration in teacher education: An example from the subject of English

Summary in English: This article discusses a strategy to improve the connection between theory and practice within teacher education English courses at UiT the arctic university of Norway. It discusses how integrated 'praksisopplegg' may help student teachers prepare for their teaching profession, in particular for developing pedagogical competence in teaching grammar and pronunciation. Important partners in this project are the University project at UiT, teachers at the Department of Education, UiT, and student teachers in the Master of Education programme. The data material is collected via questionnaires distributed to participating students, and the findings suggest that the strategy 'praksisopplegg' can give positive outcomes in helping student teachers improve their pedagogical skills in teaching English (in particular, grammar and pronunciation) in Norwegian schools.

Keywords: teacher education, teaching of English grammar, theory-practice integration, language learning

