

UTDANNING AV PRAKSISLÆRERE VED NTNUS UNIVERSITETSSKOLER I 2016



Utarbeidet av Gunnar Engvik og Anna-Lena Østern, NTNU, SU - ILU

Denne rapporten presenterer piloten med skolebasert veilederutdanning ved NTNUs to universitetsskoler, Charlottenlund ungdomsskole og Charlottenlund videregående skole. Studiet ble gjennomført vår og høst 2016 og omfatter to emner med til sammen 15 studiepoeng.

Målet med utdanningen er å forbedre lærerstudentens og praksislærerens praksis, samt styrke lærerutdanningen ved NTNU. Det er også et mål at utdanningen blir en integrert del av skolens faglige utviklingsarbeid.

Rapporten omtaler mål, struktur og innhold i utdanningen av praksislærere, og eksamensoppgavene er analysert ut fra målene for studiet. Disse analysene er grunnlaget for en evaluering av hvordan utviklingen av kompetanser og forståelser, og kunnskaper om utviklingsarbeid og praksisnær utforskning i studiet, har bidratt til praksislærerens profesjonsutvikling.

Bruken av begrepene *praksislærer* og *praksisopplæring* i denne rapporten knyttes til føringer i St.meld. 11 (2008 – 2009) *Læreren – rollen og utdanningen*.

Forord

Rapporten er knyttet til en intervensjon ved NTNUs universitetsskoler. Intervensjonen har bestått av 15 studiepoeng skolebasert utdanning for lærere og ledere ved Charlottenlund ungdomsskole og Charlottenlund videregående skole, vår og høst 2016.

Gunnar Engvik og Anna-Lena Østern planla og gjennomførte det første emnet (7,5 stp.) som en pilot, hvor vi har prøvd ut en innføring til utdanning av praksislærere ved praksisskolen. Kari H. Hansen bidro til utviklingen av studieplanen i emne 1. Hovedprinsippene i utdanningen har vært at kunnskapsgrunnlaget skulle representere forskningsfronten innenfor veiledning, og at studiet skulle bygge på deltakernes erfaringer. Metodisk arbeidet vi etter en modell med et «kommunikativt rom», der deltakernes praksiserfaringer og kunnskapsgrunnlaget i studiet skulle settes i spill i læringssløyfer. Det andre emnet (7,5 stp.) med vekt på veiledning av FoU-arbeid, bygde på de samme prinsippene.

Mission impossible?

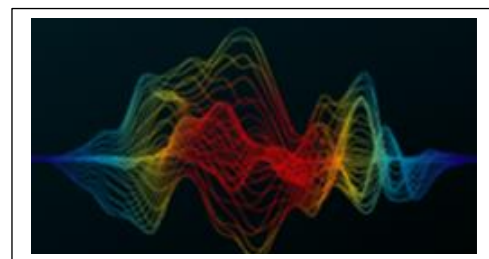
En utdanning av praksislærere omfatter vanligvis en mindre gruppe av lærere, som selv har valgt emnet de vil studere. I denne utdanningen ønsket universitetsskolene at mange lærere skulle delta. Dette var motivert ut fra skolenes nye status som universitetsskoler. Kolleger ved Institutt for lærerutdanning (ILU) advarte oss mot å gjennomføre utdanningen med 101 lærere i den videregående skolen. Antallet deltakere innebar at de faglige innspillene måtte gjennomføres i stort auditorium. Ved ungdomsskolen kunne de 34 deltakerne være samlet i et seminarrom.

For å oppnå god kommunikasjon og diskusjoner mellom grupper av deltakere, ba vi skolene for emne 1 å oppnevne gruppeledere. Gruppelederne hadde tidligere gjennomført veilederutdanning, og de fikk en innføring i studiets kunnskapsgrunnlag og metodikk før dette startet. Hver gruppeleder støttet arbeidet til 12–15 deltakere i de mer utforskende oppgavene i studiet ¹.

Oppgaven var utfordrende, men her kan leseren selv ta stilling til «hvordan det gikk» med piloten (emne 1) og med emne 2, som la vekt på å veilede FoU-arbeid ved skolene. Som emnesansvarlige kan vi karakterisere forsøket med en parafrasering av tittelen på en bok vi har redigert: Vi ønsket å sette veiledningspraksiser i bevegelse.

Trondheim, mai 2017

Gunnar Engvik og Anna-Lena Østern



Figur fra forsiden av boka *Veiledningspraksiser i bevegelse* med diffraktive² bølgebevegelser.

¹ Under avsnittet Gruppeveiledere er det en kort beskrivelse av oppgaver og oppsummeringer fra møter med veiledere i emne 1.

² Diffraksjon er en optisk metafor for hvordan bølger eller lys brytes på nye måter når de møter motstand eller hinder.

Practice supervisor education at the University-schools of the Norwegian University of Science and Technology, 2016

Summary

The problem formulation guiding this report was: *How do practice supervisors develop professional understanding in school-based supervisor education?*

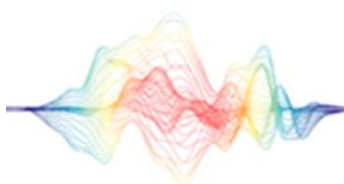
The point of departure were the principles for the design of the syllabus for two subjects in supervisor education (15 ECEC). One main principle was that the previous experience of the employees should be taken into account. This should be accomplished through work individually, in small groups and through plenary assembly discussions. The teacher education should contribute with research-based knowledge. The renewing elements contained several strands, and one important one was the theory of practice architectures, with development of a communicative space for knowledge development in supervision. A design focusing on aesthetic pedagogical design through dramaturgical thinking and training in focused listening and observation was another central element. In subject 2, there was a lot of focus on lesson study as a developing element.

The theory basis is presented briefly. Mezirow's (2000) theory of transformative learning among adults serves as background understanding.

The introductory part of the syllabus, subject 1, can be considered to have promoted understanding of the importance of a communicative space, with response loops between practice and aspects of practice architectures. Developing a vocabulary for discussions regarding the supervision of student teachers will be the most visible aspects of developing profession understanding, based on analyses of the assignments in subject 1.

The analyses of the assignments in subject 2 show a developed understanding of how to supervise colleagues and students. Continuous education has challenged the professional understanding of the supervisors, and the studies have produced positive changes in the teaching. A joint understanding among the teachers developed regarding the importance of promoting professional development, including providing mentors for newly educated teachers, and mentoring for colleagues.

The supervision education has led to adjustments in the frames of references among the supervisors, and to an acknowledgement of the value of sharing experiences, developing a professional language, and obtaining more knowledge about supervision and its learning potential.



INNHold

Forord.....	1
Mission impossible?	1
Summary.....	2
Innledning	5
Bakgrunn	7
Forforståelser	7
Voksnes læring	8
Praksisopplæringen i lærerutdanningene	9
Praksislæreren.....	9
Rammeavtale om universitetsskoler	10
Skolebasert kompetanseutvikling.....	11
Modell for utdanningen av praksislærere	11
Studiets læringsrom	12
Studieplan (Se vedlegg nr. 8).....	12
Prøveformer i emne 1	13
Prøveformer i emne 2	13
Progresjonen i studiet	13
Studiets teorirammer.....	14
GJENNOMFØRING EMNE 1.....	16
Fagpersoner i emne 1 og i emne 2	16
Gruppeveiledere.....	16
IGP (Individuelt, Gruppe, Plenum)	18
Logg for individuell refleksjon.....	18
Instruksjon for loggskrivning	18
Eksempler på bruk av IGP i utdanning av praksislærere.....	18
IGP om planlegging av og variasjon i undervisning.....	20
Arbeidskrav i emne 1.....	22
FoU-konferansen	24
Plan for FoU-konferansen ved Charlottenlund videregående skole	25
Analyser av eksamenstekster i Emne 1	27
Charlottenlund videregående skole.....	27
Charlottenlund ungdomsskole	29
GJENNOMFØRING EMNE 2.....	32
Analyser av eksamenstekster i Emne 2	35
Charlottenlund videregående skole	35
Utfordringer i utforsking og utviklingsarbeid.....	35
Veiledningstiltak.....	36
Ethiske perspektiver på veiledning av utforsking/utviklingsarbeid	36
Speiling i teori og veilederens selvrefleksivitet	37

Charlottenlund ungdomsskole.....	38
Utfordringer i arbeid med utforskning og utviklingsarbeid.....	38
Etske perspektiver på veiledning av utforskning/utviklingsarbeid.....	39
Veiledningstiltak.....	39
Speiling i teori og veilederens selvrefleksivitet.....	39
Sammenfattende drøfting	41
En kritisk granskning.....	41
Konklusjon.....	42
Referanser	43
Vedlegg 1: Plan for videreutdanning av praksislærere i vgs vår 2016.	45
Vedlegg 2: Plan for videreutdanning av praksislærere i ungdomsskolen vår 2016.....	47
Vedlegg 3: Plan for videreutdanning av praksislærere i vgs høst 2016.	50
Vedlegg 4: Plan for videreutdanning av praksislærere i ungdomsskole høst 2016.	52
Vedlegg 5: Sensorveiledning arbeidskrav 2 i emne 1	55
Vedlegg 6: Kriterier for vurdering av fagtekst.....	56
Vedlegg 7: Karakterbeskrivelser.....	57
Vedlegg 8: Studieplan for emne 1 og emne 2	58
Emnebeskrivelse til studieplan 2016/2017	62
Figur 1. Posterpresentasjon ved åpningen av SU-fakultetet 16.4.2017.....	6
Figur 2. Studiets læringsrom.	12
Figur 3. Tankekart: Fagord og didaktikkord samt relasjon visualisert av engelsklærere (u.skole).....	19
Figur 4. Ordsky for profesjonell veiledning.	20
Figur 5. Eksempler på visualisering av design av undervisning som tema i veiledning.	22

Innledning

I september/oktober 2015 fikk vi en forespørsel fra ledelsen ved Program for lærerutdanning (PLU³) om å utvikle en utdanning for praksislærerne ved de nye universitetsskolene. Studieplaner ble utarbeidet og godkjent av lederen for PLU.

Universitetsskoleprosjektets leder, Ingrid Stenøien, som tiltrådte 1. oktober 2015, ble etter hvert med i planleggingen av studiet.

Ansvarsfordelingen mellom koordinatorene ved skolene, Arve Johnny Svendsen (Charlottenlund videregående skole) og Rune Flatås (Charlottenlund ungdomsskole) og Program for lærerutdanning (fra 1.1.2017, Institutt for lærerutdanning), ble avklart i siste del av 2015. Noen hovedideer utkrystalliserte seg i denne perioden: I designet av utdanningens strukturer og prosesser var det en forventning om en ordning med gruppeledere med kompetanse i praksisopplæring. Disse skulle understøtte utdanningen på skolene, og hovedsakelig i lærernes teamtid. Dessuten skulle vi konsekvent bruke IGP – individuell refleksjon – grupperefleksjon i treergrupper og sammenfatning i lille plenum (12–15 deltakere med gruppeledere) og noen ganger i det store plenum. Koordinatorene Svendsen og Flatås deltok i planleggingsmøter og evalueringer under gjennomføringen, og de sørget for avtaler med gruppeveiledere, rom, og at undervisningsmateriale var på plass når det var ønsket.

I den grad det var mulig, ville vi bruke ‘sanselig didaktisk design’ (Østern & Strømme, 2014) med multimodale tilnærminger. Hensikten var å trene lærerne til å tenke litt «out of the box», for å fremme kreative løsninger på oppgavene. Vi ønsket dessuten at utforskningen av oppgavene skulle være både kognitivt og emosjonelt engasjerende (‘embodied pedagogy’). Den sanselige/estetiske tilnærmingen ble konkretisert gjennom loggskrivning, visualisering på store plakater, noen foto-oppgaver med kroppslig gestaltning, og innslag av dramaturgisk tenkning i veiledning av timeplanlegging, samt framvisning av noen gruppearbeider og muntlige presentasjoner i den avsluttende minikonferansen. Dessuten brukte vi både plakattegninger og sammenstilling i ordsky i wordle av resultater fra gruppeoppgaver.

Ettersom utdanningen ble gjennomført som en del av deltakernes hverdag og i deres skoler, ble nærheten til praksis tydelig. Denne nærheten ble viktig for erfaringsdeling og idéarbeid i grupper med tre lærere.

Denne måten å gjennomføre utdanning av praksislærere på, må ses som en intervensjon, og som en formende intervensjon der hensikten er å styrke praksislærerens kompetanse og forståelse som et ledd i deres profesjonelle utvikling.

Med denne rapporten ønsker vi å dokumentere hvordan studiene ble gjennomført samt presentere våre analyser av eksamensoppgavene ut fra målene for studiet⁴.

³ Fra 1.1.2017: Institutt for lærerutdanning (ILU)

⁴ Deltakerne i veiledning utdanning kalles deltakere og praksisveiledere. Det er de samme personene. Studenter og praksisstudenter er PPU-studenter som har praksis ved skolene.

Mission impossible?

Lærerutdanning med veilederutdanning på skolen

Problemformulering:
Hvordan utvikler praksisveiledere profesjonsforståelse i universitetsskolenes skolebaserte veilederutdanning?



Pilot: En intervensjonsstudie (7,5 stp.)
Datamateriale: Fire oppgaver bearbejdet i 3-grupper:
Plakat med fagord og didaktikkord
Kjennetegn på profesjonell veiledning
Visuell fremstilling av undervisningsplanlegging
Drøfting i veiledning utfra case utviklet i 3-grupper (eksamen)

Metode: dokumentanalyse, tematisk narrativ analyse

Teori: Den teoretiske referansesammenheng for studiene og også for det analytiske grepet i pilotstudien bygger på en praksis-teori, kalt teorien om praksis-arkitekturer, utformet av Kemmis og Grootenboer (2008). Vi er også inspirert av Mezirows (2000) transformativ lærings-teori, som har fokus på voksnes læring. I tillegg trekker studien på teorier om profesjonell utvikling (Molander & Smedby, 2013).

Funn knyttet til utviklet profesjonsforståelse
Induktiv tilnærming til praksisveiledning (i grupper) med utgangspunkt i erfarne utfordringer i veiledningen. Dette gjorde det mulig å løfte fram faglige diskusjoner med lærere ved egen skole.

En utviklet metoderepertoar i samarbeid med praksisstudenter og elever. Bedre forberedt på å være praksisveileder. I eksamensoppgavene viste lærerne at de brukte sin erfaring i dialog med teori, samt hvordan dette styrket deres profesjonalitet som lærerutdannere.

At lærerutdannere kom til skolene og lærerne fikk bruke teamtid i skolen til utdanningen, styrket responskøyene mellom praksis og praksisarkitekturer i et dialogisk kommunikativt rom hvor alle kunne delta i en felles kompetansutvikling i veiledning.

Veilederutdanning ved NTNUs to universitetsskoler
Skolebaserte studier i 2016
Lærere ved én ungdomsskole og én videregående skole

Omfang og deltakere
Kompetenser og forståelser 7,5 stp. (140 lærere)
Praksisnære utforskning 7,5 stp. (101 lærere)

Praksisnære studier, hvor lærerne med deres erfaringer arbeider i små faggrupper (3 st), i interaksjon med teori og faglige innspill knyttet til veiledning og til voksnes læring. Prinsipper for IGP brukt i loggskiving for individuell refleksjon, (visuell) refleksjon i grupper og i plenum. Det var pedagogisk dokumentasjon gjennom verisage med designede produkter, samt avsluttende minikonferanse med lærerrepresentasjoner av case og plan for eksamensarbeidet.

Dialog i kommunikativt rom



Teorien om praksisarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008)

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Forskergruppe
Gunnar Engvik, Anne-Lena Østern, Kari Hansen
Institutt for lærerutdanning

Universitetsskoleprosjektet
Ingrid Stenåsen

Fra praksis tilbake til praksis

Figur 1. Posterpresentasjon ved åpningen av SU-fakultetet 16.4.2017.

Bakgrunn

Utdanningen av praksislærere ved NTNUs universitetsskoler er et handlingsorientert, kunnskaps- og verdibasert studium der prosesslæring og egenutvikling står sentralt.

At studiet er handlingsorientert, innebærer at vi velger innhold og arbeidsmåter som er relevant for de utfordringene praksislærerne står overfor. Utfordringer som har/får konsekvenser for praksis, blir vektlagt. At studiet er kunnskapsbasert, innebærer at studiet er basert på akkumulert kunnskap fra forskning og utviklingsarbeid som er relatert til oppgaven som praksislærere og lærerstudenter.

At studiet er verdibasert, innebærer at studiet bygger på Utdanningslovens verdigrunnlag og lærerprofesjonens etiske plattform. At prosesslæring står sentralt, innebærer at det legges vekt på dialog, gruppearbeid, praktiske øvelser og andre former for ferdighetsutvikling. Deltakerne får her erfaring med verktøy som de kan bruke og prosesser som de kan drive i praksisfellesskaper på skolen.

At egenutvikling står sentralt, innebærer at deltakerne skal utvikle sine personlige forutsetninger for å utøve praksisopplæring. Det forutsettes at studentene deltar aktivt både på og mellom samlingene. De tar ansvar for egen læring, men også for fellesskapets læring, slik at man sammen skaper et utfordrende og konstruktivt læringsmiljø.

Forforståelser

Forskning på læreres læring, ledelse av deres profesjonsutvikling og voksnes læring, er et viktig kunnskapsgrunnlag i planleggingen av dette studiet (Illeris, 2012 ; Postholm & Rokkones, 2012). Norsk forskningslitteratur peker på at læreres læring *i skolen* bør skje i nær tilknytning til deres praksis, og at «egenlæring» er betinget av å ha et metablikk på egen undervisningspraksis. Dette kan best skje ved at erfaringene bearbeides i den pedagogiske hverdagen, utvikles gjennom ny og dypere kunnskap, som i neste omgang vil kunne bidra til utvikling av egen yrkesutøvelse (Postholm & Rokkones, 2012).

En skolebasert videreutdanning som er basert på lærernes pedagogiske hverdag har strukturer og prosesser som støtter mulighetene til å se skolens og praksislærerens problemstilling. Utdanningen er dialogbasert, og fagpersonene i utdanningen kommuniserer godt med de som tar utdanningen (Postholm mfl., 2013, s., 127).

For å styrke lærernes ferdigheter og for at en forbedring av praksis skal kunne skje, hevder Desimone (2009) at fem kjennetegn er avgjørende: Innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse/eller samarbeid. Forskeren understreker at skolens ledelse må skape muligheter for læring, som å sørge for tid, ressurser, oppmuntre til og lede utviklingsprosesser. Dette er vesentlig for lærernes læring (Desimone, 2009).

Den skolebaserte videreutdanningen hviler også på et kunnskapsgrunnlag som knytter læreres læring til individuelle og organisatoriske faktorer. Lærere møter praksis med ulike tanker og forståelser av hva som er profesjonell veiledning av praksisstudenter. Lærerens læring er samtidig knyttet til den konteksten hun/han befinner seg i, den bygger på lærerens utdanning og praksiserfaringer, samt verdier og overbevisninger. Disse individuelle faktorene har betydning for hva, hvordan og hvorfor en lærer lærer *i skolen* (Opfer, Pedder, & Lavicza, 2011b). Ser vi på læreres læring ut fra et

organisasjons- eller skolenivå, er skolens evne til å kommunisere en klar visjon, støtte lærernes profesjonelle utvikling og bidra til læreres læring gjennom nettverksamarbeid avgjørende. Dessuten er det vesentlig at skolen samarbeider med fagmiljøer som har kompetanser på skolens utviklingsprosjekt (Opfer, Pedder, & Lavicza, 2011a).

Læreres læring kan også forstås i en faseteoretisk sammenheng. Huberman (1993) fulgte over en periode på vel 30 år utviklingen til 160 ungdomsskolelærere. Forskeren fant at lærerne i de første årene i yrket opplevde et realitetssjokk, som var preget av oppdagelsesfase og entusiasme. Denne fasen benevnes i litteraturen som profesjonell sosialisering. Den andre fasen kjennetegnes av stabilisering. Lærerne opplever at de behersker undervisning og klasseromsledelse, og de føler seg avspent og engasjerte i yrkesutøvelsen. I denne fasen gir lærerne uttrykk for å være stolte over å høre til en profesjonsgruppe. Den tredje fasen er differensieringsfasen, som beskriver kompleksiteten i læreryrket og at dette leder til ulike holdninger blant de 160 lærerne i studien. Den fjerde fasen kjennetegnes ved at flere lærere begynner å tvile på om de er egnet som lærere. Spørsmål om de skal fortsette som lærere melder seg i sterkere grad, og de forsøker å orientere seg på nytt gjennom videreutdanning eller søke andre arbeidsoppgaver, i eller utenfor skolen. Huberman presenterer den nest siste fasen som avklart. Her møter vi lærergruppen etter 30–40 års erfaring i skolen. Det finnes to undergrupper: Læreren opplever at entusiasmen og energien i lærerarbeidet er redusert, og føler en relasjonell avstand til elevene. Et annet kjennetegn ved denne gruppen lærere er at de klager på forhold ved skolen. Den andre undergruppen i «avklart» er en stor gruppe lærere som har mye energi i yrkesutøvelsen, de er åpne, optimistiske og oppriktig interessert i elevens læring og utvikling. I den sjette fasen, «Trekke seg tilbake», er det ulike modeller for hvordan man kan trekke seg tilbake fra læreryrket. En modell var å trekke seg ut av forskjellige engasjement, men uten bitterhet. En annen gruppe gjorde det samme, men med bitterhet og beklagelser over forandringer i skolen og i læreryrket (Huberman, 1993).

Voksnes læring

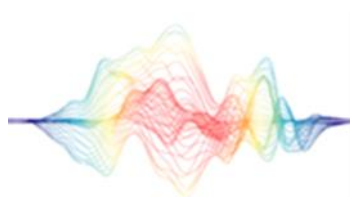
Jack Mezirow (2000) har på et konstruktivistisk grunnlag formet en teori om voksnes læring, kalt transformativ læring. Siden 1978 har han i en periode på over tretti år utviklet teorien. Den har inspirasjon fra John Deweys tanke om kritisk refleksjon som bindeledd mellom handling og læring. I Norden har Knud Illeris (2013) bearbeidet teorien og knyttet transformativ læring til identitet som profesjonsutøver. I Mezirows teori er voksnes kritiske refleksjon over de forutsetningene som overbevisninger er bygget på, noe som setter i gang en prosess der slike problematiske referanserammer, antakelser og forklaringer endres. De voksne lærende kan bli mer kunnskapsrike, innsiktsfulle, fordomsfrie, reflekterende og følelsesmessig åpne for forandring, skriver Mezirow (2006, s. 115).

Mezirow tenker seg to grunnleggende måter å lære på: instrumentell læring og kommunikativ læring. Den instrumentelle læringen gir svar på spørsmålet *hvordan* noe utføres eller gjøres. Den kommunikative læringen omfatter å forstå hva som menes i kommunikasjon med andre. Denne læringsformen svarer på spørsmålet *hvorfor*, og knyttes til forståelse av forhold i omverdenen med bakgrunn i normer og verdier.

Mezirow (2000) tenker seg fire grader av transformasjon:

- justere de referanserammer man har
- bytte ut referanserammene mot nye
- forflytte seg slik at nye meningsperspektiver kan bli synlige
- lære seg nye måter å tenke på («new habits of mind»).

Teorien gjelder voksnes læring. Den voksne har tidligere, i en formende fase, tilegnet seg forståelser og overbevisninger, som ikke lett forandres. Det nye vekker kanskje motstand både kognitivt, emosjonelt og sosialt. Den lærende må derfor se nytteverdien og hensikten med nye referanserammer og måter å tenke på. I denne veilederutdanningen er det styrking av kompetanse, forståelse og identitet som lærerutdanner ved praksisskolene som er den intenderte nytteverdien.



Praksisopplæringen i lærerutdanningene

Lærerutdanningen skal være profesjonsrettet, relevant og praksisnær, slik at lærerstudentene starter sin yrkeskarriere med et godt grunnlag for utøvelse av lærerrollen. Utdanningsinstitusjonene har ansvar for innhold, kvalitet og vurdering i praksis og for faglig progresjon mellom praksisperiodene. Institusjonen skal organisere praksisopplæringen på en måte som gir helhet og sammenheng i studentenes opplæring. Praksisopplæringen skal bidra til gjensidig utvikling av utdanningsinstitusjonens undervisning og praksisstedet. Praksis gjennomføres i godkjente praksisskoler som inngår i et formalisert samarbeid med utdanningsinstitusjon og skoleeier. Det skal være progresjon i praksisopplæringen. I praktisk-pedagogisk utdanning (PPU og PPU yrkesfag, 8–13) er veiledning av studenter i praksisopplæringen et felles ansvarsområde for faglærerne i lærerutdanningene, praksislærer og rektor. Praksislæreren må også ha FoU-kompetanse.⁵

Yrkespedagogisk praksis skal i hovedsak gjennomføres i videregående opplæring og fordeles på ulike trinn. Minst ti dager skal gjennomføres på ungdomstrinnet (8.–10. trinn). Studenter som er tilsatt i skolen, bør ha minimum 50 prosent av praksis på annen skole enn egen arbeidsplass.⁶

Praksislæreren

Praksislæreren er en viktig person i yrkes- og profesjonsutdannelser, særlig når den praktiske mestringen av arbeidshverdagen skal innlæres og mestres. Det er praksislæreren som representerer den kunnskapen og de ferdighetene som lærerstudenten søker etter. Praksislæreren har ansvaret for at dagsordenen i veiledningen blir didaktisk komplett slik at lærerstudenten møter både bredden og

⁵ Kilder: *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8-13* og *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13*

⁶ Kilde: *Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13*.

dybden i lærerarbeidet. Praksislæreren har ansvaret for å åpne den profesjonelle verden for lærerstudenter, men de kommende profesjonelle må selv ta skrittet inn.

En gjennomgang av norsk og nordisk forskning fra 1990 til 2010 bekrefter bildet av avstand mellom praksislærere på den ene siden og universitets- og høyskolelærere på den andre siden (Skagen, 2016). I mange forskningsarbeider rettes det kritikk mot at studentene tilegner seg «tradisjonelle» holdninger og mot at praksislærerne er for opptatte av å formidle tekniske ferdigheter til bruk i undervisningen. Flere undersøkelser registrerer fravær av tilstrekkelig prinsipiell refleksjon og konkluderer med at praksisopplæring og veiledning ikke befester en lærende innstilling hos studentene.

De to hovedkildene til kunnskapsgrunnet for veiledning er vitenskapelig kunnskap og personlig erfaringskunnskap. Med vitenskapelig kunnskap menes her både undersøkelser basert på empirisk materiale og teoretiske konstruksjoner basert på både empiriske og erfaringsbaserte kunnskapskilder. En ensidig kunnskapsbasis enten bygget utelukkende på vitenskapelig kunnskap, eller bare på erfaringskunnskap, kan gi både dårligere forståelse av og svakere handlingsgrunnlag for veiledning (Skagen, 2016). Et mål med partnerskap er å få på plass et bedre system for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling mellom den delen av lærerutdanningen som foregår ved institusjonene og det som skjer i praksisskolene. Skolene er tett på praksis og vet hvordan utviklingstrekk i foreldregenerasjonen og elevpopulasjonen får konsekvenser for undervisningen. Lærerutdannere i institusjonene følger med på forskningen og bidrar til den akademiske kunnskapsutviklingen. Ambisjonen er å få brakt disse to kunnskapskulturene sammen på måter som kan fornye og styrke lærernes profesjonslæring (Lillejord & Børte, 2014).

Det er ulike utfordringer knyttet til praksislærerens rolle og ansvar. Som veileder i praksisopplæringen har hun/han en sammensatt rolle. På den ene siden skal praksislæreren ivareta lærerutdanning og kvalifisering av lærerstudenter, på den andre siden er praksislæreren lærer for sine elever. Det ser ut til å være ulike dilemma knyttet til å ivareta en slik dobbelt rolle. Elevene i klassen er praksislærerens hovedoppgave. Det å ha studenter i praksisopplæring kan lett oppfattes som å være av sekundær interesse. Norske og internasjonale forskningsbidrag dokumenterer i tråd med dette at lærerne i praksisskolene opplever sin profesjonelle identitet å være mer knyttet til å være lærer enn til å være lærerutdanner. I tillegg kan noen veiledere oppleve at de utfører oppgaven som lærerutdannere uten nødvendige ressurser og støtte.

Et godt «skoleklima» støtter opp om felles læring, gruppesamarbeid, respekt og tillit, som gir viktige bidrag til læringsmiljøet, både for lærerstudenter og for skolens egne elever. Gode samarbeidsrelasjoner innad i skolen ser også ut til å være viktig, ikke bare for å fremme samarbeid, men også for å generere ideer, konstruktiv kritikk og diskusjon (Heggen & Thorsen, 2015).

Systematisk praksisopplæring hjelper lærerstudentene å se sammenhenger mellom teori og praksis og gir dem større trygghet i yrkesituasjonen. Profesjonell praksisopplæring i fag- og yrkesopplæring er koblet med forskning, og praksis i skolen er integrert med pensum ved universitetet.

Rammeavtale om universitetsskoler

En rammeavtale fra 1.6.2015 mellom Trondheim kommune, Sør-Trøndelag fylkeskommune og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), ble starten på et samarbeid om

universitetsskoler. Rammeavtalen peker ut samarbeidsområder, samarbeidsformer, varighet for prosjektet, økonomi og organisering. Første fase i prosjektet var satt til 1.8.2015 – 1.1.2019.

I prosjektperioden skulle det utvikles et tett samarbeid om universitetsskoler mellom Charlottenlund ungdomsskole og Charlottenlund videregående skole, Trondheim kommune, Sør-Trøndelag fylke og NTNU. Hensikten med samarbeidet er blant annet å styrke skolens evne til å utvikle seg systematisk og forbedre lærernes kompetanse, styrke lærerutdanningen gjennom større integrering av disiplin-fag, profesjonsfag/yrkesfag og praksis, og å drive forskning og utviklingsarbeid i skolene.

Virkemidler i universitetsskolesatsningen vil være «veilederutdanning for lærerne på Universitetsskolene og FoU-utdanning for lærerne på Universitetsskolene».⁷

Skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle deltakerne i studiet, deltar aktivt i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten med kompetanseutviklingen er å gi økt forståelse for profesjonsutvikling av praksislærere og hvordan utvidet kompetanse som praksislærer kan bidra til å utvikle lærerstudentens kompetanse i et praksisfellesskap. Det er også et mål at kunnskaper om utviklingsarbeid og praksisnær utforskning vil gi grunnlag for å utvikle lærerstudentens praksis og egen praksis som praksislærer (se Studieplanen, vedlegg 8).

Studiet gjennomføres i nær dialog med ledelsen ved skolene, prosjektledere for universitetsskolen og skolens gruppeveiledere. Gruppeveiledere får en utvidet rolle i studiet. Oppgavene til gruppeveilederne er blant annet å støtte deltakerne med å utvikle kunnskap om og forståelse for praksisopplæring og ferdigheter som praksislærere i skolen. Gruppeveilederne deltar i planlegging og gjennomføring av studiet og har et særskilt ansvar med å være prosessveiledere for deltakerne i samlingene. Skolens gruppeveiledere er et bindeledd mellom skolens ledelse, deltakerne og de ansvarlige for studiet.

Den aktive deltakelsen i skolebasert kompetanseutvikling medfører at skolens ledelse bidrar positivt til lærerutdanningen og bygger opp under en profesjonell praksisopplæring, og at dette utvikles i et lærende fellesskap (Lillejord & Børte, 2014).

Modell for utdanningen av praksislærere

Denne utdanningen av praksislærere bygger på en systemteoretisk grunnleggende tenkning om praksis og praksisarkitekturer, nemlig at det som skjer på campus (PLU) og i praksisperiodene, henger sammen. Alt i praksis danner en økologi hvor det som sies, det som gjøres og hvordan mennesker relaterer til hverandre, er bundet sammen i et praksisprosjekt. Når en lærerstudent kommer til praksisskolen, stiger studenten inn i et praksislandskap som allerede er formet. Dette er et rom som har sine tradisjoner for hvordan man snakker om praksis, hvilke betingelser som gjelder for praksis og hva den omfatter, hvordan mennesker i dette systemet forholder seg til hverandre, og hvordan makt og lederskap er distribuert. Gjennom den systemiske tenkningen som Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer og Bristol (2014) har utviklet i boken *Changing Practices, Changing Education*, peker de på muligheter til å revitalisere (å få noe fram i lyset som har vært

⁷ Kilde: *Rammeavtalen for Universitetsskoler*. Undertegnet av partene 1.6.2015.

glenet) praksis som en sentral del av lærerutdanningene. Kompetanseutviklingen av praksislærere skjer gjennom en bevisstgjøring av hvordan praksisarkitekturene ser ut, og hvordan de kan transformeres gjennom arbeid med ulike praksiser (Østern, 2016a).

Studiets læringsrom

Rom for presentasjoner – plenum	Forelesere og praksislærere	Kunnskapsgrunnlag, varierte arbeidsformer
Grupperommet	3 praksislærere fra samme fagområde, og gruppeveileder(e). Veiledning fra gruppeveiledere og lærere fra PLU ⁸ .	Samarbeid, erfaringsutveksling og læring. Planlegge og gjennomføre utforskning, samt analyse, kritisk og konstruktiv refleksjon
Skolerommet	Praksislærer, lærerstudent, skoleledelse, kollega, gruppeveiledere, elever, foreldre	Utprøving, realisering, observasjon, analyser, tilbakemelding
Veilederrummet	Praksislærer og gruppeveileder/lærere fra PLU	Veiledning, observasjon/refleksjon, fortrolige tema
Det personlige rommet	Praksislærer	Selvstudium, lesing av tekster, utforming av arbeidskrav, analyser og refleksjon
Konferanserommet	Praksislærere, kolleger, gruppeveiledere, fagpersoner fra ILU	Presentasjon av skisse til eksamenstekst, opponenter, diskusjoner i sesjoner. Utvikle eksamenstekst etter konferansen.

Figur 2. Studiets læringsrom.

Studieplan (Se vedlegg nr. 8)

Studiet er satt sammen av to emner á 7,5 studiepoeng. Studiet er på masternivå og kan inngå som en del av en mastergrad. Utdanningsplanen ble lagt opp slik at studiet kunne fullføres i 2016, med innlevering av andre eksamensoppgave i januar 2017. Studiet henvender seg til lærere på ungdomstrinnet og/eller i videregående skole som ønsker å kvalifisere seg som praksislærere for lærerstudenter på sitt fagområde.

Profesjons- og yrkesmålet med studiet er å gi formell kompetanse i praksisopplæring som kan kvalifisere for å være praksislærer for lærerstudenter på ungdomstrinnet og i videregående skole.

Målet med **emne 1** er at studenten skal utvikle profesjonsidentitet som praksislærer innenfor sitt fagområde. Det er også et mål at studiet skal bidra til skoleutvikling og at praksisopplæring blir en integrert del av skolens faglige utviklingsarbeid. Utdanningen som praksislærer skal kvalifisere for praksisopplæring av lærerstudenter på ungdomstrinnet og i videregående skole. Utdanningen skal gi økt forståelse for profesjonsutvikling av praksislærere og hvordan utvidet kompetanse som praksislærer, kan bidra til å utvikle lærerstudentens kompetanse i et praksisfelleskap.

⁸ PLU betyr Program for lærerutdanning ved NTNU. Fra 2017 ILU, institutt for lærerutdanning.

Prøveformer i emne 1

Arbeidskrav 1: Studenter skal i en gruppe på 2–3 beskrive kjennetegn på profesjonell praksisopplæring i fag/yrkesopplæring. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.

Arbeidskrav 2: Studenter skal i en gruppe på 2–3 utarbeide og presentere grunnleggende kompetanser som praksislærere i sitt fagområde, i lys av teorien om praksisarkitekturer. Dette skjer i en minikonferanse mot slutten av studiet. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.

Eksamen: Studenter skal i grupper på 3 innen samme fagområde levere en fagtekst på inntil 2000 ord. Dette er emnets eksamenstekst som setter utviklingen av profesjonskompetanser som praksislærere inn i en faglig kontekst. I denne teksten drøfter studentene utfordringer fra egen arbeidsplass belyst gjennom datamateriale fra denne og teori om praksisopplæring. Studentene skal vise at de er i stand til å anvende kunnskap tilegnet i en problemstilling fra egen skole, med relevans for praksisopplæring i fagområdet. Tekstene vurderes etter skalaen A–F, hvor F er stryk.

For å levere eksamensoppgaven må studenten ha deltatt i samlingene (minimum 80 % frammøte) og ha gjennomført de obligatoriske arbeidskravene som knytter seg til studiet.

Emne 2 skal gi innsikt i og erfaring med å utforske og analysere kritisk opplæringspraksiser og opplæringsprosesser. Gjennom et selvstendig, avgrenset forsknings- og utviklingsarbeid i løpet av utdanningen og i tråd med forskningsetiske normer, skal studenten kunne anvende sine kunnskaper og ferdigheter i et profesjonelt samarbeid mellom praksislærer og lærerstudent. Kunnskaper om utviklingsarbeid og praksisnær utforskning vil gi grunnlag for å forbedre lærerstudentens og egen praksis. Det er også et mål at studenten kan formidle selvstendig arbeid og slik bidra til at praksisopplæring blir en integrert del av skolens faglig utviklingsarbeid.

Prøveformer i emne 2

Arbeidskrav 1: Studenter skal i en gruppe på 3 utarbeide og presentere en plan for hvordan man kan utforske praksisopplæring. Dette skjer tidlig i studiet. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.

Arbeidskrav 2: Delta i en skolebasert FoU-konferanse mot slutten av studiet der studenter i en gruppe (2–3) presenterer og drøfter gruppens utviklingsarbeid.

Eksamen: Studenter i grupper på 3 innen samme fagområde skal levere en fagtekst på inntil 3000 ord. Dette er emnets eksamenstekst som setter utforskning og analyser av praksisopplæring inn i en teoretisk sammenheng. Studentene skal vise at de er i stand til å anvende kunnskap tilegnet i en problemstilling fra egen skole, med relevans for praksisopplæringen i fagområdet. Tekstene vurderes etter skalaen A–F, hvor F er stryk.

For å levere eksamensoppgaven må studenten ha deltatt i samlingene (minimum 80 % frammøte) og gjennomført de obligatoriske arbeidskravene som knytter seg til studiet.

Progresjonen i studiet

Progresjonen i studiet understrekes i emnebeskrivelsene: Emne 1 har oppmerksomheten på å utvikle *kompetanser og forståelser*, mens emne 2 skal bidra til *utforskning og analyser av praksiser og prosesser*. Progresjonen er knyttet til at utdanningen skal gi økt forståelse for profesjonsutvikling av praksislærere og hvordan utvidet kompetanse som praksislærer kan bidra til å utvikle lærerstudentens

kompetanse i et praksisfellesskap. Utdanningens teorigrunnlag peker på et «tredje rom» for å utvikle noe nytt i et fellesskap. Taus kunnskap gjøres eksplisitt når lærerstudenter og praksislærere setter ord på hvorfor man handler som man gjør. Dette fordrer at de som deltar i dette rommet, må sette seg inn i andres måte å tenke og handle på og samtidig være åpen for at det faktisk er mulig å skape noe nytt sammen. Progresjon i utviklingen av egen praksisidentitet går fra å være lærer til å bli lærerutdanner, mens progresjonen i praksisopplæringen beveger seg fra taus kunnskap (bruksteori eller handlingsteori som leses ut fra observasjoner eller kartlegging av handling) til uttalt handlingsteori (når praksis er forbedret), til informert praksis (Ertsås & Irgens, 2012; Lillejord & Børte, 2014).

Studiets teorirammer

Teorigrunnlaget for emne 1 er i hovedsak knyttet til utviklingen av praksislærernes kompetanser og forståelser. Dette studiet bygger på en teori om praksisarkitekturer, som hører inn under paraplyen praksisteorier. Denne teorien kan bidra til å belyse kunnskapen som ligger i praksis (den praktiske kunnskapen) og det dynamiske samspillet mellom individ og systemer i praksiser. Teorien om praksisarkitekturer beskriver hvordan ulike praksiser er bundet sammen i praksisprosjekter, som omfatter språk, aktivitet og relasjon.

Teorien omfatter forutsetninger for praksis som kan grupperes innenfor tre organisatoriske forhold, nemlig et kulturell-diskursivt, et materiell-økonomisk og et sosio-politisk forhold, som praksiser er avhengige av. Mellom praksis og praksisarkitektur finnes et kommunikativt (intersubjektivt) rom for interaksjon, som omfatter et semantisk rom som realiseres gjennom språk, et fysisk tid-rom realisert gjennom aktivitet og arbeid, samt et sosialt rom som er realisert i makt og solidaritet. En uavbrutt responsløyfe går fra praksis til praksisarkitekturer og tilbake gjennom det kommunikative (intersubjektive) rommet, samt mellom deltakerne som er der (Østern, 2016). Profesjonell praksisopplæring er belyst blant annet gjennom kapitler i boka *Det vurderende øye* (Bjørndal 2011) og Vance Peavys sosiodynamiske teori for veiledning med vekt på analyser av den veilededes livsrom (Ahlbom & Østern, 2016).

Som en del av teorigrunnlaget i emne 1 inngår kunnskaper om og betydningen av observasjon og vurdering, som et redskap til å utvikle pedagogisk profesjonalitet og bevissthet om hvordan du kan gå fram for å se din egen pedagogiske praksis bedre (Bjørndal, 2011). Dessuten er forskning om betydningen av nettverk for nyutdannede lærere tatt inn for å speile hvordan nyutdannede lærere erfarer praksisperiodene og hvordan nettverk bidrar til utviklingen av lærerrollen (Engvik, 2012; Engvik & Emstad, 2014). Forskning på praksisopplæringen er en del av dette bildet, og hovedutfordringen synes å være at denne opplæringen i liten grad har vært et felles prosjekt mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskolene (Heggen & Thorsen, 2015). Samtidig har lærerprofesjonen en etisk plattform som gjelder lærerstudenter i praksis og praksislærere (Ohnstad, 2014).

Studiets teorirammer favner også problemstillinger rundt profesjon og organisasjon og hvordan individuelle erfaringer i en organisasjon (skole) kan bli felles kunnskap (Ertsås & Irgens, 2014; Irgens, 2007). Under dette temaet har studiet (for videregående skole) tatt inn et tema om yrkesfaglærerens arbeid og utfordringer (Sund, 2010), med vekt på en modernisert tradisjon av mesterlære (Skagen, 2013). I forlengelsen av dette er teorigrunnlaget en gjennomgang av ulike systemer og tradisjoner for veiledning, som nevnte mesterlære, men også coaching, mentoring og

konstruktivistisk veiledning (Skagen, 2013). Som eksempel på undervisningsplanlegging (praksislærer og praksisstudent) er teorigrunnet forsterket med en analysemodell for dramaturgisk analyse (Østern, 2014) og med teori om sanselig didaktisk design (multimodal tilnærming, kommunikasjon og ledelse gjennom lærerkropp). Dette skal bidra til en utvidelse av lærerens handlingsrepertoar (Østern & Engelsrud, 2014).

Emne 2 er teorigrunnet en støtte for praksislærernes *utviklingsarbeid og praksisnær utforskning*. Videreutdanning av praksislærere retter seg mot læreres profesjonelle utvikling og voksnes læring. Disse temaene er problematisert i en review av forskning om hvordan lærere lærer (Postholm & Rokkones, 2012) og i et kapittel om hvordan voksnes læring kan være påvirket av livsløp (Illeris, 2012).

Emnet forsterker og utvider kunnskaper og forståelser om hvordan praksislærere kan gå fram for å utvikle egen veiledningspraksis (Bjørndal, 2011). Observasjon og analyser blir satt inn i utforskende sammenheng, der praksislæreren får en innføring i vitenskapelig metode med vekt på aksjonsforskning og aksjonslæring (Postholm & Jacobsen, 2011). Et annet bidrag til å belyse en praktisk side ved aksjonslæring og som er nært knyttet til utvikling av praksislærere og lærerstudenter, er et kapittel som presenterer og drøfter metoden *Lesson Study* i lys av praksisopplæring på elevens vilkår (Helgevold & Munthe, 2016). For å fremme analyser av metode og empiri i eksamensoppgaven i emne 2, er teorien til Kemmis mfl. (2014) tatt inn. Dette er samtidig en teori for aksjonslæring, og bidraget «Å lære teori: en studie av lærerstudenters læringspraksiser» setter søkelyset på hvordan lærerstudenter opplever og vurderer å lære teori i PPU-studiet ved NTNU (Sjølie, 2016).

Temaene ledelse for læring og skolen som organisasjon er forsterket i emne 2 med et kapittel om hvordan praksislærere gjennom sin virksomhet kan bidra til å utvikle skolen som organisasjon. Dette forskningsbidraget er ment å støtte studieplanens mål om at praksisopplæring blir en integrert del av skolens faglig utviklingsarbeid (Helstad, 2015).

I forlengelse av dette har emne 2 et teorigrunnlag som løfter fram sider ved læring og lærergjerningen. Dette er i liten grad berørt i PPU-studiet ved NTNU og i praksisperiodene for PPU-studenter ved denne institusjonen. Vi har tatt inn temaer som belyser opplevelser av utfordrende situasjoner for nyutdannede lærere, og hvilke implikasjoner dette kan ha for lærerutdanningen og praksisopplæringen (Emstad, 2016). Kritikken av den refleksjonsorienterte veiledningsstrategien til Handal og Lauvås, som må sies å ha vært kunnskapsregime i pedagogisk veiledning i 1980- og 1990-årene, blir i artikkelen «Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs» underlagt en kritisk gjennomgang. Artikkelen konkluderer med at modeller og teorier om veiledning er forenklete framstillinger av den komplekse virkeligheten som møter praksislæreren og mentoren når praktisk veiledning skal utføres. De inneholder alltid normative elementer om hvordan veiledning bør og ikke bør være. I det ligger veilederens utfordring og risiko, men også mulighetene til å være den gode hjelper og også til å lære mer om veiledning selv (Skagen, 2016).

GJENNOMFØRING EMNE 1

Målet med **emne 1** er at studenten skal utvikle profesjonsidentitet som praksislærer innenfor sitt fagområde. Det er også et mål at studiet skal bidra til skoleutvikling og at praksisopplæring blir en integrert del av skolens faglige utviklingsarbeid. Utdanningen i praksisopplæring skal kvalifisere for veilederoppgaver for lærerstudenter på ungdomstrinnet og i videregående skole. Utdanningen skal gi økt forståelse for profesjonsutvikling av praksislærere og hvordan utvidet kompetanse som praksislærer kan bidra til å utvikle lærerstudentens kompetanse i et praksisfellesskap.

Fagpersoner i emne 1 og i emne 2

Emne 1, vår 2016 (alfabetisk rekkefølge)

Gunnar Engvik, dosent
Kari Hansen, førstelektor (vgs.)
Eirik J. Irgens, professor (vgs.)
Anna-Lena Østern, professor

Emne 2, høst 2016 (alfabetisk rekkefølge)

Gunnar Engvik, dosent
Anne Berit Emstad, førsteamanuensis
Eirik J. Irgens, professor (u.skole)
May Britt Postholm, professor
Ela Sjølie, førsteamanuensis
Kåre Skagen, professor UiO (vgs.)

Gruppeveiledere

Med 101 deltakere ved Charlottenlund videregående skole og 34 fra Charlottenlund ungdomsskole ble det høsten 2015 tatt initiativ til å utnevne «gruppeveiledere» ved de to skolene. Modellen med gruppeveiledere er hentet fra rektorutdanningen ved NTNU, der veilederen har i oppgave å lede arbeidet med oppgaver som gruppen har fått eller utviklet selv. Etter kort tid sa 12 lærere ja til å være gruppeveiledere. Dette var lærere med videreutdanning i veiledning.

I løpet av høsten 2015 og januar 2016 hadde Anna-Lena Østern og Gunnar Engvik fra NTNU tre møter med veilederne og skolenes prosjekt koordinatorene. Hensikten med møtene var å gi en introduksjon i studieplanen, samt gå gjennom og diskutere plan for gjennomføring og det teoretiske grunnlaget for studiet. Det siste viste seg å bli det viktigste fordi gruppeveilederne hadde et kunnskapsgrunnlag for veiledning som i stor grad støttet seg til Handal og Lauvås og deres handlings- og refleksjonsstrategi (se Skagen, 2016).

Engvik og Østern utformet et kort notat om hensikten med gruppeveiledere i studiet. Her blir det pekt på at studiet gjennomføres i nær dialog med ledelsen ved skolene, prosjektledere for universitetsskolen og skolenes gruppeveiledere. Skolens gruppeveiledere skulle være et bindeledd mellom skolens ledelse, deltakerne og de ansvarlige for studiet. Gruppeveilederne deltok i

planlegging og gjennomføring av studiet og hadde et særskilt ansvar med å være prosessveiledere for deltakerne i samlingene.

Underveis i emne 1 var det flere planlegging- og evalueringsmøter med gruppeveilederne. Målet med møtene var først og fremst å komme fram til hvilke oppgaver gruppeveilederne så som avgjørende for å nå mål for utdanningen, men også å vurdere «samlingene» og peke på mulige forbedringer.

Her et eksempel fra et «evalueringsmøte» med gruppeveilederne ved Charlottenlund vgs. den 3. februar 2016. Aktivitetene som vurderingene bygget på, var: 30 minutter i plenum om praksisarkitektur. IGP om det praksisutøveren sier og tenker, det praksisutøveren gjør, og relasjoner mellom mennesker. Plenum i 20 minutter om profesjonell veiledning, og til sist IGP som kjennetegn på profesjonell veiledning i fag/yrkesopplæring. Fra Engviks møtelogg:

- Lærerne ønsker lysark tilsendt på forhånd
 - o Konkrete lysark understøtter læring
- Etterlyser sammenheng mellom presentasjonene om praksisarkitektur og profesjonell veiledning
- Hva er forskjellen på fagord og didaktiske ord?
- Hektisk dag med mange forflytninger
 - o Lærerne var kjempeivrige
 - o Positivt overrasket over kolleger (deltakere)
 - o Veldig god stemning, greie arbeidsprosesser
- Fikk gjort veldig mye i gruppene
- Bedre konkretisering av arbeidsoppgaver i gruppene
- Poenget med loggskrivning ble ikke kommunisert godt nok

Et annet eksempel er et møte med de tre gruppeveilederne ved Charlottenlund ungdomsskole etter samlingen den 8. februar 2016. Tema som vurderingene bygget på var: Læreres yrkesetiske plattform og om læreryrket som hel- eller semiprofesjon. Arbeidet i gruppene var rettet mot: Hva er de viktigste yrkesetiske prinsippene for deg som profesjonell praksislærer? Fra møteprotokollen:

- Tidsfristene for IGP var ok.
- Noen grupper ble tidlig ferdig
- Liten tid til felles respons i store plenum (alle 34 deltakere)
- Nytt teorigrunnlag fører til at noen deltakere har møtte «teoriveggen»
 - o Flere deltakere har tidligere lest «standard veiledningslitteratur»
 - o Det er krevende å bygge opp egen forståelse
 - o Deltakerne er bedre på banen etter hvert
 - o Viktig at formidlingsspråket er tilgjengelig
- Hva er den røde tråden som går gjennom det hele?

Disse eksemplene på møter med gruppeveilederne tidlig i studiet, viser at deres vurderinger av gjennomføringen og innspill til endringer er tett knyttet til innhold, lærernes aktive læring, sammenheng, varighet og kollektiv læring (se Postholm & Rokkones, 2012). Gruppeveilederens erfaringer fra skolekonteksten, spesielt i den videregående skolen med nær ti utdanningsprogrammer og deres utdanningsbakgrunn i blant annet veiledning, var av stor betydning for å utvikle omforente forståelser av deltakernes erfaringer med studiet.

IGP (Individuelt, Gruppe, Plenum)

Med støtte i gruppeveiledere ble det i emne 1 prioritert å forsterke lærernes læringsprosesser med vekt på læringsstrukturen IGP (Individuelt, Gruppe, Plenum). Hovedpoenget med IGP er å fremme individuelle og kollektive refleksjoner for handling. Bruk av IGP handler ikke om at læring er en lineær overføring av informasjon, men om mer kompliserte og omfattende læringsprosesser. Samhandlingen mellom deltakerne skaper en «kreativ spenning», som kan være med å utvikle organisasjonens (skolens) kompetanse. Det finnes flere varianter av IGP. Hovedprinsippet er at man gjennom arbeid individuelt sikrer at alle er deltakere. Gjennom arbeidet i grupper kan deltakerne få økt forståelse av det emnet som diskuteres, og dette kan skape forståelser i plenum (se Bjørnsrud, Hole, Steiro, & Stenshorne, 2014).

Logg for individuell refleksjon

Ved kursstart ble det utdelt logghefter til alle deltakere, og planen var at deltakerne kunne skrive fem minutter i slutten av hver arbeidsøkt i veilederutdanningen.

Instruksjon for loggskrivning

Du har fått et logghefte til bruk under kurset. Hensikten med loggen er at du synliggjør din indre dialog knyttet til det tema som behandles under dagen. Du bestemmer selv om den er helt privat eller om du vil dele den med din lille gruppe.

Loggen kan brukes for å befeste læring (Hva vil du huske? Hva kan du bruke? Hva vil du lære mer om? Hva er det nødvendig å undersøke mer for å få klarhet?)

Loggen kan brukes i arbeid med arbeidskrav og eksamensoppgave.

Skriv i fem minutter i slutten av hver studiedag/økt vi har i veilederutdanningen om de faglige sløyfene og om gruppearbeidet. Start med å skrive dato. Lag eventuelt en overskrift for valgt fokus.

- A. Du kan velge fokusert loggskrivning. Da velger du å skrive om et eller et par tema (hva tenker jeg om min veilederrolle? Hvilke utfordringer tror jeg at jeg møter? Hva vil jeg huske fra denne økten? Hva kan være nyttig? eller
- B. La skrivingen være som en tankestrøm om dine følelser, opplevelser og erfaringer knyttet til det faglige og til gruppens arbeid knyttet til temaet veiledning.

Eksempler på bruk av IGP i utdanning av praksislærere

Praksis uttrykt gjennom et språk: I utdanningen av praksislærere kan IGP brukes i bearbeiding av blant annet faglige framlegg. Den individuelle oppgaven blir gitt av den/de som presenterer det faglige framlegget.

Oppgave knyttet til **praksis uttrykt gjennom et språk:**

Individuelt: Tenk over og noter sentrale ord og begreper i ditt fag og i din undervisning.

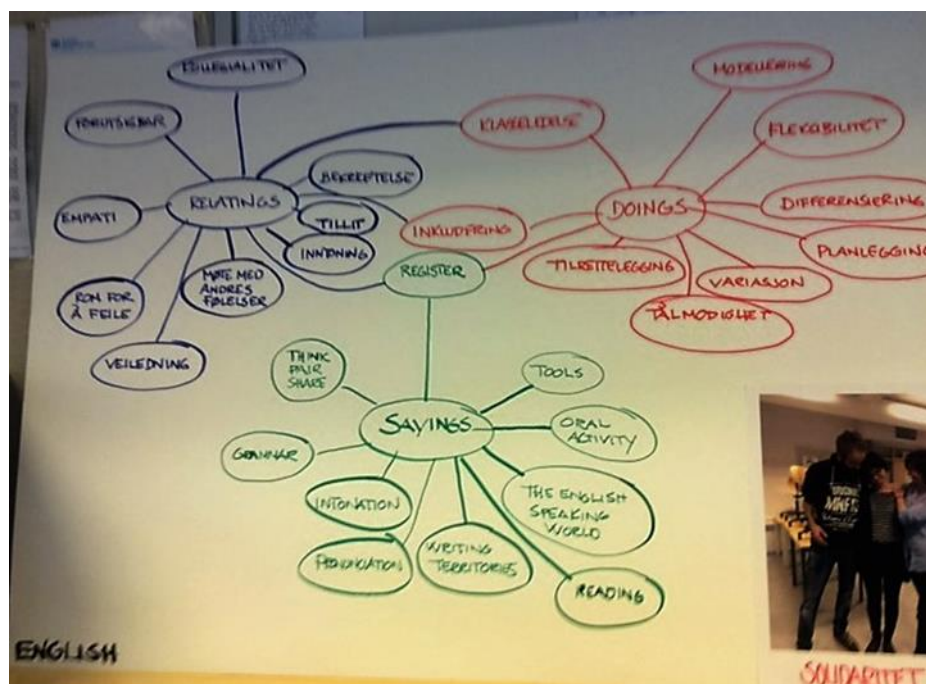
Gruppe: Neste fase er at studentene i gruppe (G) på 3 får tid til å utveksle sentrale ord og begreper i ditt fag og i din undervisning. Presentasjonen går i rekkefølge uten innspill/kommentarer fra de øvrige i gruppen. Deretter lager 3-er-gruppen et tankekart med sentrale ord og begreper for fag og undervisningsbegreper. (Fagord og didaktikkord.)

NB! Sett av plass på tankekartet til aktiviteter som er konsekvenser av begrepene. La det også være plass til noen billedokumentasjoner. Materiale: stor plansje og kraftige tusjer.

Plenum: 3-er-gruppene presenterer tankekartene for hverandre. Etter presentasjonene er det en samtale/drøfting i plenum (10-15 deltakere) om hvilken betydning sentrale ord og begreper i ditt fag og i din undervisning har i veiledningen av lærerstudenter. (Tankekartplansjene spares for bruk senere under kurset.)

Gruppeveileders oppgave er å lede prosessene samt notere de problemstillinger som blir diskutert i plenum.

I figur 3 vises et eksempel på hvordan en gruppe på tre lærere har visualisert fagord og didaktikkord, belyst med bakgrunn i teori om praksisarkitekturer med 'sayings, doings og relatings' i et kommunikativt rom (se Kemmis & Grootenboer, 2008). Fotoet viser gruppens forståelse av god solidaritet.



Figur 3. Tankekart: Fagord og didaktikkord samt relasjon visualisert av engelsklærere (u.skole).

Eksempel

Instruksjon gruppearbeid og skriveramme arbeidskrav 1 Prinsipper for profesjonell veiledning

Gruppearbeidet

Dette arbeidskravet tilknyttet universitetsskolenes veilederutdanning er basert på gruppens refleksjon over egne erfaringer med å veilede og å bli veiledet. I tillegg kan refleksjon over den faglige sløyfen om veiledning som Anna-Lena Østern presenterte brukes.

Forslag til arbeidsgang: Svar på følgende spørsmål i gruppen:

- Hva syns jeg er viktig i veiledning?
- Hva karakteriserer min måte å veilede på?

Fortell og drøft. Ha en i gruppen til å være referent og notere svarene (kortfattet).

Teksten som skal leveres inn:

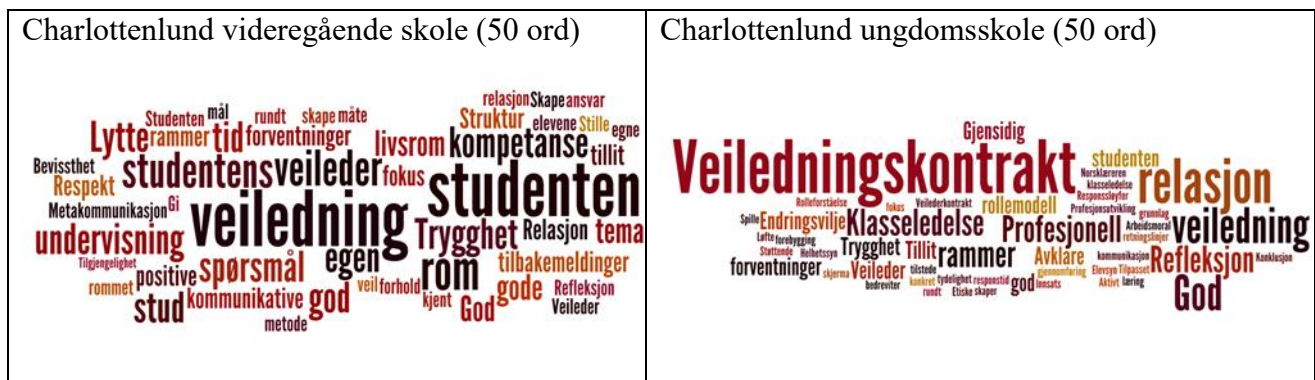
Formuler svarene som prinsipper/kjennetegn (fem til ti). For hvert prinsipp/kjennetegn skriv en reflekterende kommentar, eller/og en begrunnelse for hvorfor dette er viktig, læringsfremmende, nødvendig etc. å ta opp.

Ha gjerne en konklusjon om hvordan du forkroppsliger, konkretiserer disse prinsippene, «walk your talk», eller hva som gjør at det er vanskelig i skolens hverdag.

Et hovedmønster i oppgavebesvarelsene er at lærerne legger vekt på kommunikasjon gjennom å prøve å skape trygghet i veiledningssituasjonen. Et annet hovedmønster er at progresjon i veiledningstemaer vektlegges. Utfordringer i profesjonell veiledning er å vite når man som veileder må, kan og skal utfordre praksisstudenten angående manglende faglig kunnskap, svak kommunikasjon med elevene og stadige etiske dilemmaer i klasserommet. Her nevnes viktigheten av å ha metakommunikasjon om mulige problemer som kan oppstå, dvs. forberede studenten på akutte situasjoner før de oppstår. Det å være nysgjerrig på praksisstudentens måte å tenke på i ulike situasjoner, og å tenke at veilederen er på besøk i studentens verden og prøver å forstå studentens perspektiv, gir gode muligheter for veiledning.

Eksempel på en oppsummering fra oppgaven profesjonell veiledning er bruk av «ordsky»

Her er ordskyer for *profesjonell veiledning*.



Figur 4. Ordsky for profesjonell veiledning.

Når vi reduserer antall ord til fem, viser ordskyene i figur 4 ulike forståelser av profesjonell praksisopplæring. Mens lærere i den videregående skolen løfter fram: *Studenten. Veiledning. Veileder. Rom. Studentens*, har ungdomsskolelærerne *Veiledningskontrakt. Relasjon. Veiledning. Profesjonell. God*.

IGP om planlegging av og variasjon i undervisning

I dette gruppearbeidet ønsker vi at du deler dine viktige erfaringer og diskuterer disse i lys av den faglige sløyfen «Å tenke som en dramaturg i undervisning». Alle lærere erfarer at planlegging, eller design av undervisning, er en kjerneaktivitet.

Individuelt (1)

Noter med stikkord i loggen din hva du ser som de sentrale elementene i din planlegging: Hvor starter du? Hvilke moment vil du ha med? Hvordan tenker du om progresjon, variasjon og evaluering?

3-er-gruppen (2)

2a) Del med hverandre det som dere har skrevet individuelt.

2b) Hva kan følgende begreper bidra med i din planlegging: anslag, å plante og å høste, eksposisjon (den innledende klarlegging av handlingen) som kan omfatte hvem, hva det handler om, hva er målet, utfordringen, når, og med hvilke midler. Vendepunkter, rytme og variasjon, timing, fremoverpek og bakoverpek.

2c) Hvilke tre elementer ser du som sentrale i veiledning av studenter når temaet er undervisningsplanlegging/design av time/opplegg?

Plenum (storgruppen) (3): Skriv på et A3-ark de tre elementene som hver gruppe har kommet fram til, og knytt disse til begrepene i 2b.

Heng storgruppens A3-arket på veggen utenfor auditoriet slik at dere kan ta en runde og se på hverandres forslag i pausen.

Denne arbeidsoppgaven har flere faser:

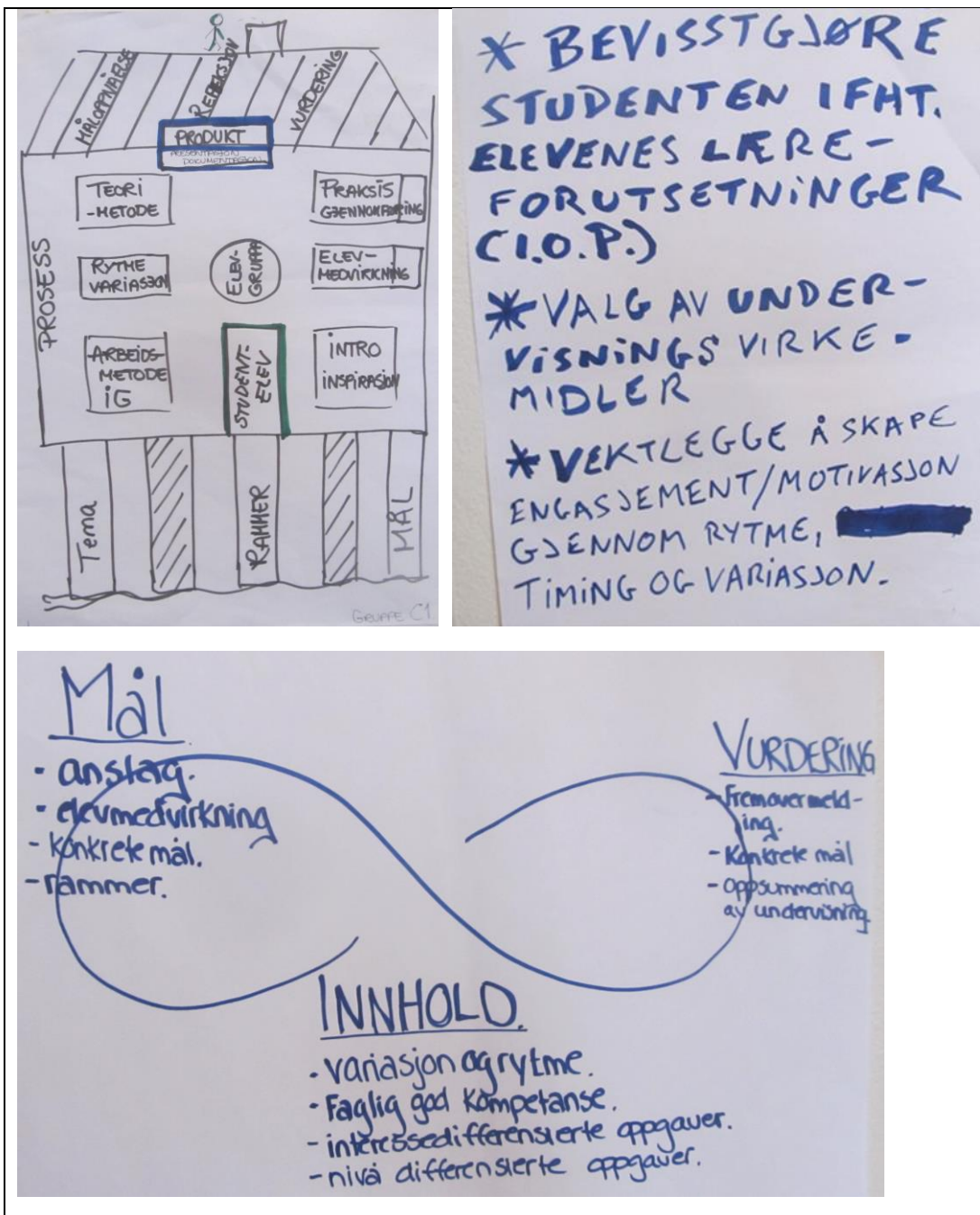
- noter i egen logg om hvordan jeg planlegger undervisning
- viktig med god dialog om prinsipper for planlegging/design av undervisning i veiledningsperspektiv
- visualisere tenkningen i grupper med tre lærere gjennom å produsere en plakat med prinsippene
- vernissage med alle plakatene utstilt.

Gjennom utstillingen kunne deltakerne ha en egen refleksjon og sammenstille egne prinsipper med de andres (likt, ulikt). Gjennom denne visningen kunne læringssituasjonen bearbeides i flere runder med både speiling og oppdagelse av forskjeller i tankeverdener.

I figur 5 vises tre ulike måter å presentere prinsipper for undervisningsplanlegging eller design av undervisning (1. Huset; 2. Asterisktekst; 3. Responssløyfe). Spørsmål for fortsatt analyse er: Hvordan kan forskjellene vurderes opp mot veiledningskompetanse?

Det som visualiseringene viser, er at hus-metaforen har gitt gruppen mulighet å tenke basis og overbygning. Inne i sentrum er eleven. I teksten med stjerner er det en sammenfatning av tre viktige punkter, men ikke noe om hvordan disse forholder seg til hverandre. I denne teksten nevnes studenten som mål for de tre punktene. I plakaten med responssløyfen ligger dialogen i sentrum gjennom visualiseringen.

Gjennom å fortsette med detaljert analyse av hver enkelt av de 26 plakatene, som ble produsert av lærerne på den videregående skolen, fremkommer nyanser og ulikheter, som samlet kan si noe om utvikling av veilederkompetanse, og om tankene som er visualisert på ulike måter.



Figur 5. Eksempler på visualisering av design av undervisning som tema i veiledning.

Arbeidskrav i emne 1

Arbeidskrav 1: Gruppen skal beskrive kjennetegn på profesjonell praksisopplæring i faget/fagene. Omfang 1,5–2 sider med linjeavstand 1,5. Skrifttype 12 punkt Times New Roman. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.

Sensorveiledning arbeidskrav 1 i Veilederutdanning ved universitetsskolene våren 2016

Med utgangspunkt i skriverammen:

Formuler svarene som prinsipper/kjennetegn (fem til ti). For hvert prinsipp/kjennetegn skriv en reflekterende kommentar, eller/og en begrunnelse for hvorfor dette er viktig, læringsfremmende, nødvendig etc. å ta opp.

Ha gjerne en konklusjon om hvordan du forkroppsliger, konkretiserer disse prinsippene, «walk your talk», eller hva som gjør at det er vanskelig i skolens hverdag.

Sensorveiledning:

1. Minst fem prinsipper/kjennetegn på profesjonell veiledning er nevnt.
2. Begrunnelse for hvert prinsipp i form av reflekterende kommentar, eller begrunnelse for hvorfor dette er viktig/læringsfremmende/nødvendig.
3. Konklusjon om hvordan disse prinsippene konkretiseres/er vanskelig å kroppsliggjøre i skolens hverdag.

Arbeidskravet må ha med punkt 1 og 2. Punkt 3 er ønskelig, men arbeidskravet kan godkjennes hvis punkt 1 og 2 er tilfredsstillende, ettersom instruksjonen sier «ha gjerne».

Arbeidskrav 2: Gruppen skal utarbeide en skisse til eksamensoppgave. Skissen kan bygge på en case. Omfang 1,5–2 sider og linjeavstand 1,5. Skrifttype Times New Roman, 12 punkt. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent. Arbeidskravet omfatter også en presentasjon av arbeidet med eksamensoppgaven i FoU-konferansen. Arbeidskrav 2 er starten på arbeidet med eksamensoppgaven. Deltakerne skulle levere en skisse den 12. mars, med respons fra faglærere innen 18. mars. Arbeidet med eksamensteksten ble presentert i minikonferansen 20. april.

Det ble laget to eksempler på skisser (fra en rektorutdanning) som deltakerne fikk. Skissen som er basert på case er denne:

<p>Arbeidskrav 2</p> <p>Innledning Denne oppgaven tar utgangspunkt i en case som er hentet fra den kombinerte skolen (1.-10. trinn) hvor jeg arbeider. Den tidligere rektoren, kommunens skolekonsulent og en lærergruppe med få utskiftninger, har arbeidet godt sammen i mange år. Skolen fikk ny rektor for vel ett år siden, og i løpet av den tiden har den nye rektor blitt kjent med at lærerne opplever hans lederstil som annerledes sammenlignet med den forrige rektoren. Denne rektoren var ofte å se i skolens areal og i klasserommene, og han tok seg tid til småprat. Dagens rektor er tydelig på at hans arbeidsoppgaver først og fremst er å ivareta det som er utenfor skolen, mens skolens inspektør skal ta seg av den daglige driften av skolen. En følge av dette er at lærerne føler seg mindre sett av rektor.</p> <p>Case Ved NN skole brer frustrasjonen seg blant lærerne. Det toppet seg under et lærermøte der alle lærerne var til stede, men ikke rektor eller inspektør. En lærer ga klart uttrykk for det han opplever som manglende ledelse og støtte fra skoleledelsen. Læreren hadde nettopp gjennomført en test i norsk i sin klasse og sendt en mail med oversikt over resultatene til rektor, med kopi til inspektør. Rektor svarte at disse resultatene bare var et</p>	<p>Problemstilling</p> <p>Med bakgrunn i dette er min problemstilling: Hvordan kan rektor gjennom sin ledelse bidra til å motivere lærerne i læringsarbeidet med elevene?</p> <p>Avgrensning og oppbygging av oppgaven Problemstillingen er vid, og jeg velger i denne oppgaven å ta utgangspunkt i teorier om organisasjon og ledelse i skolen og i teorier om lærernes læring og utvikling. Dette bidrar til å avgrense problemstillingen. Slik sett velger jeg bort fra elevperspektivet, selv om jeg er klar over at elevens læring og utvikling er sentral når skolen utformer sin praksis. Min begrunnelse for dette valget er dels problemstillingen og dels omfanget på denne oppgaven, som i liten grad gir rom for mer enn den innretningen jeg har valgt. Etter innledningen (kapittel 1) vil jeg i andre kapittel presentere gjeldende forskning og teori om organisasjon og ledelse i skolen og teorier om lærernes læring og utvikling. I kapittel 3 vil jeg drøfte problemstillingen i lys av case, forskning, teori, og egne erfaringer. Til sist vil jeg oppsummere hovedpunktene i drøftingene og presentere en konklusjon på problemstillingen: «Hvordan kan rektor gjennom sin ledelse bidra til å motivere lærerne i læringsarbeidet med elevene?»</p>
---	---

<p>verktøy for læreren og de kunne oppbevares av læreren selv.</p> <p>Flere lærere støttet den frustrerte lærerne og de etterlyste rektors interesse for det som skjer i klasserommet. Deres begrunnelse var at svak oppfølging fra rektor fører til dårligere læring blant elevene. Lærere savnet en ledelse å diskutere testresultater med og å få råd til læringsaktiviteter som kan forbedre undervisningen. En til to lærere uttrykte at de var i ferd med å miste motivasjonen på grunn av dette, mens én lærer sa at hun ikke trengte å få klapp på skulderen for å gjøre et godt arbeid.</p> <p>Det er vel kjent i skolen og i kommunen at skolens elever oppnår resultater på nasjonale prøver som er litt under landsgjennomsnitt. Det er også kjent for lærere, foreldre og skoleeier at elevene i elevundersøkelsen skårer høyt på trivsel. «Vi er gode på trivsel» er et slagord lærerne sier, med et skjevt smil. Rektorens mål er at lærerne skal kunne reflektere over egen undervisning, som igjen kan føre til bedre elevresultater på nasjonale tester. Den nye rektoren tenker at lærerne ved NN skole har over mange år vært vant til å bli administrert, og han ønsker større grad av selvledelse blant lærerne. Lærerne etterlyser en mer tydelig pedagogisk leder.</p>	<p>Teoretisk tilnærming</p> <p>I valg av teorigrunnlag vil jeg se på det relasjonelle perspektivet når en profesjonell gruppe jobber sammen (Irgens, 2007, s. 98 ff.). Jeg vil presentere tre former for ledelse som er beskrevet i boka «Læreres læring» (Postholm, 2012). I tillegg vil jeg vektlegge teori om «Verdsettende ledelse» slik den er presentert i boka til Skrøvset og Tiller (2015).</p> <p>Tematisk om skolen som organisasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> o Kultur og barrierer o Lagutvikling: Å bli bedre sammen o Systematiske samtaler o Å arbeide i en organisert virksomhet o Den formelle og den uformelle organisasjonen <p>Tematisk om skoleledelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoretiske perspektiv o Instructional Leadership o Distribuert ledelse o Transformasjonsledelse o Verdsettende ledelse <p>Metode</p> <ul style="list-style-type: none"> o Case som utgangspunkt/grunnlag
--	--

Fra studieplanen: Eksamensteksten skal sette utviklingen av profesjonskompetanser som praksislærere inn i en faglig kontekst. I denne teksten drøfter studentene utfordringer fra egen arbeidsplass belyst gjennom case/datamateriale fra denne og teori om praksisopplæring. Studentene skal vise at de er i stand til å anvende kunnskap tilegnet i en problemstilling fra egen skole, med relevans for praksisopplæring i fagområdet. Til eksamen skal studenter i grupper på 3 innen samme fagområde levere en fagtekst på inntil 2000 ord. Se vedlegg 5: Sensorveiledning for Arbeidskrav 2.

FoU-konferansen

Konferansen ble gjennomført i slutten av april 2016. Etter et faglig framlegg i plenum på 45 til 60 minutter, var det presentasjoner av arbeidet med eksamensoppgaven i sesjoner. Dette ble ledet av skolens gruppeveiledere. Gruppene hadde 15–20 minutter til sin presentasjon, og det var satt av 5–10 minutter til respons, først fra opponenter og så fra de øvrige i rommet.

Hensikten med konferansen er at deltakerne kan formidle selvstendig arbeid og vise at de behersker fagområdets uttrykksformer. Et annet mål er at deltakerne viser inngående kunnskap om praksis og praksisarkitekturer.

Eksamensoppgaven skal sette utviklingen av profesjonskompetanser som praksislærere inn i en faglig kontekst. I denne teksten drøfter studentene utfordringer fra egen arbeidsplass belyst gjennom

datamateriale fra denne og teori om praksisopplæring. Studentene skal vise at de er i stand til å anvende kunnskap tilegnet i en problemstilling fra egen skole, med relevans for praksisopplæring i fagområdet. Studentene valgte problemstilling selv og de fikk veiledning på skissen til eksamenstekst (se Arbeidskrav 2). Viser også til Vedlegg 6: Sensorveiledning.

Plan for FoU-konferansen ved Charlottenlund videregående skole

FoU-konferanse 20. april 2016 (kl. 0815-1515)

Kl. 0815 – 0900: Felles. Faglig presentasjon ved prof. Eirik J. Irgens (tema blir oppgitt senere)

Tidspunkt	Sesjon 1	Sesjon 2	Sesjon 3	Sesjon 4	Sesjon 5
0930-1000	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 26	Gruppe 33
1000-1030	Gruppe 4	Gruppe 5	Gruppe 6	Gruppe 27	Gruppe 34
1030-1100	Gruppe 7	Gruppe 8	Gruppe 9	Gruppe 28	Gruppe 35
1100-1130	Gruppe 10	Gruppe 11	Gruppe 12	Gruppe 29	Gruppe 23
Pause 1130 – 1230					
1230-1300	Gruppe 13	Gruppe 14	Gruppe 15	Gruppe 30	Gruppe 24
1300-1330	Gruppe 16	Gruppe 17	Gruppe 18	Gruppe 31	Gruppe 25
1330-1400	Gruppe 20	Gruppe 21	Gruppe 22	Gruppe 32	
Oppsummering i plenum 1430 – 1515					

Informasjon til opponenter

Medstudenter er opponenter og gir tilbakemelding etter en ordning som er illustrert med piler i Sesjon 1. Tilbakemeldingen kan gis fra kriteriene gitt nedenfor.

Husk å gi både positiv og konstruktiv respons!

Problemstilling: Opponentgruppen skal vurdere om problemstillingen er relevant for praksisopplæring.

Resultat: Opponentgruppen skal vurdere om gruppen gjør rede for viktige elementer i casen/datagrunnlaget.

Diskusjon: Opponentgruppen skal vurdere om gruppen diskuterer elementer i casen/datagrunnlaget som har betydning/konsekvenser for praksisopplæring.

Etter minikonferansen har studentene mulighet til å bearbeide eksamensoppgaven fram til innleveringsdato.

Informasjon om din rolle som sesjonsleder:

Under sesjonen:

Ønsk velkommen til sesjonen!

Introducerer gruppene/deltakerne etter hvert som det blir deres tur til å presentere.

Gruppene har 15-20 minutter til sin presentasjon. Gi gruppen beskjed når det er 5 minutter igjen.

Inntil 5-10 minutter er satt av til responsgiving – denne skal du lede.

Først gir de oppsatte opponenterne tilbakemelding – se kriteriene ovenfor.

Deretter åpner du for øvrige kommentarer og spørsmål fra salen.

NB! Det er viktig at du holder tiden.

Presentasjon på konferansen

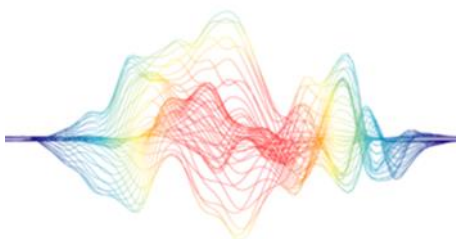
I presentasjonen skal gruppen legge opp til muntlig presentasjon. Gruppen kan anvende ulike presentasjonsprogrammer, lyd, bilde, fortellerteknikker, dramaturgi, musikk, med mer som hjelpemiddel i

presentasjonen. Alle medlemmer av gruppen skal ha en rolle i presentasjonen. Presentasjonen tar utgangspunkt i arbeidet med eksamensoppgaven, men gruppen må avgrense i den hensikt å formidle sentrale resultat og refleksjoner.

Presentasjonen kan inneholde følgende:

- introduksjon med problemstilling
- beskrivelse av case og utfordringer
- diskusjon

Gruppen har 15 minutter til presentasjon, og det er i tillegg satt av inntil 10 minutter til respons og samtale med opponentgruppen og de øvrige som er til stede.



Analysen av eksamenstekster i Emne 1

Veiledende for analysen av eksamensoppgavene i emne 1 og emne 2 er problemstillingen:

Hvordan utvikler praksislærere ved en videregående skole og en ungdomsskole profesjonsforståelse i skolebaserte veilederutdanning?

I følgende avsnitt analyserer vi innledende eksamensoppgaven i emne 1 og deretter i emne 2. Vi analyserer besvarelsene fra videregående skole først og deretter besvarelsene fra ungdomsskolen. Til slutt sammenstiller vi analysene for å kunne besvare og drøfte problemstillingen.

I oppgaveinstruksjonen i emne 1 kunne deltakerne lage en casebeskrivelse med utgangspunkt i utfordrende/dilemma situasjon ved egen skole, og hvordan de ville reflektere over denne i veiledningen. Denne utfordringen gir mulighet for kompleks drøfting og vurdering av mulige løsninger på situasjonen. Ettersom emne 1 har som mål å utvikle *kompetanser* og *forståelser* som veileder, er disse to begrepene styrende for den innledende analysen vi presenterer i denne rapporten.

Gjennom analysen søker vi svar på delproblemstillingen: *Hvilket rom for utvikling av profesjonsforståelse – knyttet til kompetanse og forståelse, skapes i lærernes drøftinger i eksamenstekstene?* Vi velger fire perspektiver som innganger til en temasentrert analyse:

- Hvilke utfordrende temaer har deltakerne valgt for sine case?
- Hvilke veiledningstiltak foreslår deltakerne?
- Hvordan inngår etiske temaer i drøftingene?
- Hvordan støtter deltakerne seg på teori i selvrefleksjon?

For en mer inngående tematisk analyse se Engvik, Østern og Hansen (artikkel under utgivelse). Eksamensformen var en gruppe- og hjemmeeksamen. Vi har 31 tekster fra lærere ved videregående skole og 12 tekster fra lærere ved ungdomsskole.

Charlottenlund videregående skole

Utfordrende temaer

Utfordrende temaer i veiledning knyttes oftest til praksisstudentens situasjon som uerfaren lærer og spesielt manglende kompetanser. Noen eksempler på slike temaer er: klasseledelse (disiplin), kommunikasjon med elevene, rammene for undervisning, forståelse for skolekonteksten, improvisasjon når uforutsette hendelser oppstår, liten bevissthet om hvordan man motiverer elevene og differensierer undervisningen, samt hvordan man kan arbeide med elever med spesifikke lærevansker.

I noen eksamensoppgaver er oppmerksomheten på hvordan lærerstudenten gjennom veiledning kan etablere «et rolig miljø i klassen», mens andre oppgaver har undersøkt hvordan lærerstudenter gjennom klasseledelse kan bidra til elevens faglige og sosiale utvikling.

Et annet fremtredende temaområde kan knyttes til selve veiledningen og relasjonen mellom veiledende lærer og praksisstudent. Utfordringene kan være å finne tid for veiledning, men også å motivere praksisstudenten til å spørre etter/søke veiledning. I noen få eksamensoppgaver er det løftet fram at lærerstudenter ikke tar veiledning, slik det er forventet. Et annet tema som praksislærerne ønsker å utvikle, er lærerstudentens forståelse av rollen som lærer, samt å utvikle lærerstudentens innsikt i skolekonteksten og hvilke rammer som gjelder for undervisning.

Veiledningstiltak for å møte utfordringer gjennom veiledning

Veiledningssamtalen nevnes som den viktigste muligheten til å møte de utfordrende situasjonene. Her er teorien til Kemmis og Grootenboer (2008) om praksisarkitekturer og spesielt responsløyfen mellom praksis og arkitekturer, noe som løftes fram som en mulighet til styrking av veileders kompetanse. Andre forslag til veiledningstiltak som drøftes i oppgavene, er å gi praksisstudenten observasjonsoppgaver og å oppfordre studenten til å prøve å ta klasserommet i bruk ved oppstart av undervisningen. Deltakerne drøfter også at praksisstudenten selv må gis sjanser til å oppdage muligheter, samt å kartlegge studentens livsrom. Av veiledningstiltak kan også nevnes at lærerne mener det er nødvendig og ønskelig å vektlegge temaet kommunikasjon og å utvikle lærerstudentens kompetanse i forhold til utfordringer i praksis i klasser med yrkesfagelever. En gruppe peker på behovet for å utvikle veilederrollen og veiledernes kompetanse.

Etiske temaer

Et gjennomgående tema i eksamensoppgavene er drøfting av de etiske sidene ved veilederrollen. Praksislærerne er opptatt av å etablere en god relasjon til lærerstudentene, men dette blir utfordret når veilederen og lærerstudenten har ulike oppfatninger av situasjonene rundt studentens praksis i klassen. I noen tilfeller blir det reist spørsmål rundt lærerstudentens skikkethet og hvordan en slik sak skal håndteres. Opplevelsen av å stå alene om avgjørelser om skikkethet bidrar til å forsterke etiske dilemma i veilederrollen.

En annen etisk side ved veilederrollen er hensynet til elevenes faglige og sosiale utvikling i praksisperiodene. Veiledere erfarer at manglende kompetanser og ferdigheter hos lærerstudenten gir svake bidrag til elevenes læring og utvikling. I noen oppgaver beskrives og drøftes lærerstudentens møte med enkeltelever eller grupper av elever som utfordrer dem. Praksisstudenten skaper usikkerhet hos elevene gjennom sin kommunikative stil og gjennom for korte svar på undringsspørsmål. Veilederen mener det blir et yrkesetisk dilemma når lærerstudenter i vanskelige situasjoner utviser et tydelig og negativt kroppsspråk. I mer generelle vendinger erfarer veilederne at elevene mottar for lite veiledning i lærerstudentenes undervisning.

I én eksamensoppgave blir det hevdet at lærere mangler yrkesetisk etos. Sett i lys av denne påstanden er det viktig at veilederen ivaretar veilederrollen når lærerstudenten ikke oppfyller forventninger til progresjon i praksis.

Sammenfattende er det tre gjennomgående temaer i disse læreres etikkdrøftinger: relasjonen veileder-praksisstudent, praksislærerens vurdering av studentens skikkethet og bekymring for elevenes faglige og sosiale utvikling med uerfaren praksisstudent som lærer.

Speiling i teori og lærernes selvrefleksivitet

I eksamensoppgavene støtter studentene seg til noen sentrale teorier i studiet, som teorien om praksisarkitekturer (Kemmis mfl., 2014) og teori om mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999). I tillegg hentes teorigrunnlaget i oppgavene fra Irgens (2007), Ertsås og Irgens (2014), Skagen (2011), Østern og Engvik (2016), samt sentrale styringsdokumenter for grunnutdanningen i Norge.

Noen studenter er kritiske til systemet for veiledning som tidligere har vært brukt i veiledningen av lærerstudenter. Noen praksislærere løfter fram, dog med kritiske øyne, verdien av å bruke teorien om mesterlære. Det er mange som understreker nytten av å få presentert ulike modeller/teorier og at utdanningen har gitt nye «briller» og en utvidet forståelse av veilederrollen og praksis i lærerutdanningen.

To dimensjoner i lærernes selvrefleksivitet er forståelsen for *betydning av det kommunikative rommet* og *en større bevissthet om veilederrollen*, en rolle som krever en spesifikk kompetanse som lærerutdanner. Den første dimensjonen – betydningen av det kommunikative rommet – domineres av utdanningens bidrag til å utvikle tolkningsfellesskap på skolen, og verdien av – i fellesskap med praksisstudenten – å løfte fram taus praksis/kunnskap til uttalt praksis/kunnskap. Det blir dermed uttrykt en forståelse av at det «kommunikative rommet» i teorien til Kemmis (2008) er avgjørende i utviklingen av profesjonell praksisopplæring.

Den andre dimensjonen – større bevissthet om veilederrollen – peker på betydningen av kvaliteten i veilederens evne til å lytte og observere og å veilede mot en profesjonell yrkesutfoldelse som er omgitt av tillit. Noen veiledere er mer bevisst på at veilederen har hovedansvaret i veiledningen, de peker dessuten på ulike «verktøy» som bruk av blogg og tegn som kjennetegner profesjonell veiledning.

Charlottenlund ungdomsskole

Utfordrende temaer

Klasseledelse og rolleforståelse som lærer er utfordrende temaer i de 12 eksamensbesvarelsene fra praksislærerne i ungdomsskolen. Lærerstudentens evne til å justere faglig innhold til elevens faglige nivå er et gjennomgående veiledningstema i klasseledelse. Lærerstudenten har kun teoretisk innsikt i sitt fag, ingen praktisk erfaring, blir det hevdet. Lærerstudentens utrygghet i møte med praksisplass og undervisningssituasjon kan være utfordrende. Det å håndtere urolige elever og å greie ut om hva som er mulige årsaker til uroen, er et underliggende tema for veiledningene.

Under temaet rolleforståelse har praksislærerne diskutert lærerstudentenes rolleidentitet og deres forståelse av lærerrollen. I én oppgave har veilederne grepet fatt i utfordringer når studenten mangler praktisk erfaring med undervisningsfaget, og hvordan dette gir seg utslag i usikker rolleforståelse. I noen oppgaver er skikkethet en problemstilling. Dette aktualiseres når studenten ikke tar veiledning, og når lærerstudenten i for liten grad evner å prioritere oppgaver i planlegging av undervisning.

Veiledningstiltak for å møte utfordringer gjennom veiledning

Eksamensoppgavene skisserer ulike veiledningstiltak og peker på modeller som kan understøtte disse: LØFT-metoden, konstruktivistisk veiledning, veiledning via aksjonslæring og felles planlegging (Lesson Study). Over 50% av oppgavene nevner selvrefleksjon gjennom bruk av responsløyfer. Praksislærerne ser samtidig behovet for å bedre kommunikasjonen i veiledningen ved å vektlegge en symmetri i veiledningen, utvikle en felles forståelseshorisont og å opprette et kommunikativt rom som arena for det første møtet mellom praksislærer og lærerstudent. Andre tiltak i veiledningen er å utvikle lærerstudentens refleksive holdninger og å gi veiledningen en retning som tar hensyn til elevens didaktiske nivå. I én oppgave pekes det på å utvikle «Skolens indre liv» til et meningsfylt innhold til praksisopplæringen.

Etiske temaer

Størstedelen av oppgavene løfter fram relasjonen praksislærer og lærerstudent som utfordrende i yrkesetisk sammenheng. Vi finner spenninger mellom lærerstudentens forsøk på «å imponere» veilederen med sin faglige kunnskap og å tilpasse undervisningen til elevens nivå. I én oppgave problematiseres at veiledningen kun går fra praksislærer til lærerstudent, og at studenten ikke vil delta aktivt i veiledningen. Det er også en etisk utfordring når veiledningen blir vanskelig for begge parter.

En annen side av praksislærerens utfordringer og som skaper dilemma, er at studenter har problemer med å følge skolens planer i praksisperioden. Dette kan skyldes faglig usikkerhet. Praksislærerne ønsker å utvikle lærerstudentenes trygghet til å gjennomføre god undervisning, men praksislærere blir usikre på hvor mye veiledning de kan gjennomføre uten at det skaper utfordringer i relasjonen til lærerstudenter. I noen oppgaver ser vi at relasjonen lærerstudent-elever er utgangspunktet for oppgaven.

Det som opptar praksislærerne i disse oppgavene, er i hovedsak relasjonen lærerstudent-elever. Mer spesifikt omfatter dette at studenten ikke oppfatter uro i klassen, som konflikter mellom elever, og usikkerhet knyttet til rammene for og gjennomføringen av elevsamtalen. To oppgaver løfter fram vurdering av skikkethet og spørsmålet om når praksisrelasjonen i lærerutdanningsinstitusjonen skal kontaktes i disse sakene. Under temaet skikkethet er det i en oppgave drøftet et tilfelle der lærerstudenten ikke skilte mellom lærerrollen/voksenrollen og elevrollen.

Sammenfattet er det i ungdomsskolelærernes drøftinger tre temaer som blir synliggjort: relasjonen veileder–praksisstudent, praksislærerens vurdering av studentens skikkethet og bekymring for elevenes faglige og sosiale utvikling med uerfaren praksisstudent som lærer.

Speiling i teori og lærernes selvrefleksivitet

Eksamensoppgavene støtter seg i stor grad til sentrale teori i studiet. Dette er teorien om praksisarkitektur (Kemmis mfl., 2014), forskning på ulike teorier om og systemer for veiledning (Skagen (red.), 2011), og teori om veiledning (Bjørndal, 2011). Et trekk ved noen oppgaver er at teori om dramaturgisk tilnærming til veiledning er en del av analysen og diskusjonen (Østern & Engelsrud, 2014). Noen få bidrag fra organisasjonsteori (Irgens, 2007) og sosiodynamisk teori om veiledning (Peavy i Ahlbom & Østern, 2016) utfyller bildet av oppgavens teorigrunnlag.

Ved å støtte seg til teori om responsløyper og å utvikle det kommunikative rommet i modellen til Kemmis mfl. (i Østern & Engvik, 2016) mener praksislærerne på ungdomsskolen at de utviklet forståelser av veiledning. Flere eksamensoppgaver peker på kritiske sider ved handlings- og refleksjonsmodellen og trekker inn teori om mesterlære og teori om kartlegging av studentens livsrom som et supplement til teori om responsløyper og praksisarkitektur.

Et dialogisk rom for utvikling av veilederes kompetanse og forståelse?

Gjennom den temasentrerte analysen av eksamensbesvarelsene i emne 1 har vi kunnet tegne konturer av det rommet lærerne har skapt for utvikling av sin profesjonsforståelse. Vi har brukt fire perspektiver som innganger til rommet:

- hvilke utfordrende situasjoner lærerne har valgt å belyse,
- hvilke veiledningstiltak de foreslår,
- hvilke etiske utfordringer som de knytter til veiledningen
- hvordan de utviser selvrefleksivitet og tar støtte i teorier om veiledning.

Praksislærerne peker på at lærerrollen er mangfoldig og kompleks, og at veiledningen av den grunn bør ha som mål å finne løsninger. Deltakerne har utviklet forståelse av at veiledningen må bygge på teori og metoder, og at veiledningen skal gi læring og ikke være behandling. En annen forståelse er at også veilederrollen er kompleks og at rollen som profesjonell veileder innebærer å verdsette andre som gode samtalepartnere.

Deltakerne har generelt en god kompetanse i å analysere hva de sier og tenker, hva de gjør og hvordan de relaterer til andre i rollen som veileder for praksisstudenter. Dette kaller Kemmis mfl. (2014) praksis og praksisutøvelse. I et dialogisk, kommunikativt rom skal denne praksisforståelsen brukes i arbeid med å støtte praksisstudentens «kompetanse-under-utvikling», med tanke på å bli en profesjonell lærer. I analysen av eksamensoppgavene i emne 1 kan element i praksisarkiturene også identifiseres, både i bruk av fagspråk og teori, i drøfting av sosiopolitiske forhold knyttet til makt og solidaritet innenfor klasseledelse og i ønske om å støtte elevs læring. I liten grad drøftes de økonomiske og materielle rammene, med unntak for rammeverk og lovverk som trekkes inn i skikkethetsdrøftinger.

Emne 1 i studiet kan sies å ha fremmet forståelse for betydningen av et kommunikativt rom med responsløyper mellom praksis og aspekter av praksisarkitekturer. Å utvikle et språk for å snakke om de erfaringer lærerne har relatert til veiledning av praksisstudenter, blir den mest synlige siden av utvikling av profesjonsforståelse, basert på analysene av eksamenstekstene knyttet til emne 1.

GJENNOMFØRING EMNE 2

I den andre delen av veilederutdanningen (emne 2) deltok 20 grupper fra videregående skole. Ved ungdomsskolen deltok 12 grupper.

Emne 2 har overskriften *Utviklingsarbeid og praksisnær utforskning*. Emnet skal gi innsikt i og erfaring med å utforske og kritisk analysere veiledningspraksiser og veiledningsprosesser. Gjennom et selvstendig, avgrenset forsknings- og utviklingsarbeid under veiledning og i tråd med forskningsetiske normer, skal studenten kunne anvende sine kunnskaper og ferdigheter i et profesjonelt samarbeid mellom praksislærer og lærerstudent. Kunnskaper om utviklingsarbeid og praksisnær utforskning vil gi grunnlag for å forbedre lærerstudentens praksis og egen veiledningspraksis. Det er også et mål at studenten kan formidle selvstendig arbeid og slik bidra til at praksisopplæring blir en integrert del av skolens faglig utviklingsarbeid.

Planen for emne 2 er delt i fem faser: 1) Innføring – oversikt, 2) Utvikling av problemstillinger og hvordan gjennomføre utforskning, 3) Utvikle et opplegg for utforskning og innsamling av data, 4) Analyser, 5) Refleksjon og læring (se vedlegg 3).

Arbeidskrav 1

«Studenter skal i en gruppe på 2–3 utarbeide og presentere en plan for hvordan utforske praksisopplæringer. Dette forskningsdesignet på rundt to sider skal kort beskrive hva gruppen ønsker å utforske, og gruppen skal begrunne valg av tema/problemstilling. Designet skal beskrive aksjon og hvordan gruppen vil undersøke problemstillingen (datainnsamling). Til sist i skissen presenteres aktuell teori. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.»⁹

Studentene hadde 30. september som frist for å levere skissen. Faglærere ga veiledning på skissen innen 11. oktober 2016. Veiledningen baserte seg på skissen.

Arbeidskrav 2

«Delta i en skolebasert FoU-konferanse mot slutten av studiet der studenter i en gruppe (2–4) presenterer og drøfter gruppen utviklingsarbeid.»¹⁰

Eksamen

«Gruppen skal levere en fagtekst på inntil 3000 ord (linjeavstand 1,5, skrifttype Times New Roman, 12 punkt). Dette er emnets eksamenstekst som setter utviklingen av profesjonskompetanser som praksislærere inn i en faglig kontekst. I denne teksten drøfter studentene utfordringer fra egen arbeidsplass belyst gjennom datamateriale fra denne og teori om praksisopplæring. Studentene skal vise at de er i stand til å anvende kunnskap tilegnet i en problemstilling fra egen skole, med relevans for praksisopplæring i fagområdet. Studentene velger selv problemstilling. Tekstene vurderes etter skalaen A-F, hvor F er stryk.»¹¹ Viser til vedlegg 6 og 7.

⁹ Kilde: Studieplan for emne 1 og emne 2, side 1

¹⁰ Kilde: Studieplan for emne 1 og emne 2, side 2

¹¹ Kilde: Studieplan for emne 1 og emne 2, side 2

FoU-konferansen

FoU-konferanse 1. desember 2016 ved Charlottenlund ungdomsskole

Kl. 1200 – 1245: Åpning og presentasjoner av PhD-prosjekter ved NTNUs universitetsskoler

Tidspunkt	Sesjon 1 Bjørn Ivar	Sesjon 2 Monica	Sesjon 3 Knut-Einar
1300 - 1325	Gruppe 1 Øystein, Gunvor og Aino	Gruppe 5 Siri H., Isabel og Maria	Gruppe 9 Siri S., Ane og Ove
1325 - 1350	Gruppe 2 Trude, John og Marianne	Gruppe 6 Amund, Geir og Espen	Gruppe 10 Rita, Ellinor og Odin
Pause 1350 – 1410			
1410-1435	Gruppe 3 Rune, Hilde, Ingrid og Kurt	Gruppe 7 Knut Einar, Sondre og Therese	Gruppe 11 Siri K. og Kristin
1435-1500	Gruppe 4 Ingrid, Jarl Henrik og Joakim	Gruppe 8 Ingjerd, Mari og Bjarte	Gruppe 12 Ann Sissel, Anna og Eivind
Organisering av opponenter og tilhørere i sesjonene.	Gruppe 4 => Gruppe 1 Gruppe 1 => Gruppe 2 Gruppe 2 => Gruppe 3 Gruppe 3 => Gruppe 4	Gruppe 8 => Gruppe 5 Gruppe 5 => Gruppe 6 Gruppe 6 => Gruppe 7 Gruppe 7 => Gruppe 8	Gruppe 12 => Gruppe 9 Gruppe 9 => Gruppe 10 Gruppe 10 => Gruppe 11 Gruppe 11 => Gruppe 12
Oppsummering i plenum 1510 – 1530			

Presentasjon på konferansen

I presentasjonen skal gruppen legge opp til muntlig presentasjon. Gruppen kan anvende ulike presentasjonsprogrammer, lyd, bilde, fortellerteknikker, dramaturgi, musikk, med mer som hjelpemiddel i presentasjonen. Alle medlemmer av gruppen skal ha en rolle i presentasjonen. Presentasjonen tar utgangspunkt i arbeidet med eksamensoppgaven, men gruppen må avgrense i den hensikt å formidle sentrale resultat og refleksjoner.

Presentasjonen kan inneholde følgende:

introduksjon med problemstilling

beskrivelse av case og utfordringer

diskusjon

Gruppen har 15 minutter til presentasjon, og det er i tillegg satt av inntil 10 minutter til respons og samtale med opponentgruppen og de øvrige som er til stede.

Informasjon til opponenter

Medstudenter er opponenter og gir tilbakemelding etter et system som er beskrevet over. Tilbakemeldingen kan gis fra kriteriene gitt nedenfor.

Husk å gi både positiv og konstruktiv respons!

Problemstilling: Opponentgruppen skal vurdere om problemstillingen er relevant for praksisopplæring.

Resultat: Opponentgruppen skal vurdere om gruppen gjør rede for viktige elementer i casen/datagrunnlaget.

Diskusjon: Opponentgruppen skal vurdere om gruppen diskuterer elementer i casen/datagrunnlaget som har betydning/konsekvenser for praksisopplæring.

Etter konferansen har studentene mulighet til å bearbeide eksamensoppgaven fram til innleveringsdato.

Informasjon om din rolle som sesjonsleder:

Under sesjonen:

Ønsk velkommen til sesjonen!

Introduserer gruppene/deltakerne etter hvert som det blir deres tur til å presentere.

Gruppene har 15 minutter til sin presentasjon. Gi gruppen beskjed når det er 5 minutter igjen.

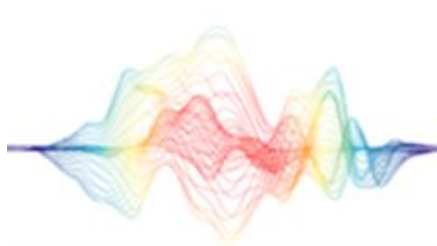
Inntil 10 minutter er satt av til responsgivning – denne skal du lede.

Først gir de oppsatte opponenterne tilbakemelding – se kriteriene ovenfor.

Deretter åpner du for øvrige kommentarer og spørsmål fra salen.

NB! Det er viktig at du holder tiden.

Denne orienteringen ble delt ut og gjennomgått med alle deltakere i god tid før konferansen.



Analysen av eksamenstekster i Emne 2

Delproblemstillingen for den temasentrerte analysen av eksamensbesvarelsene i emne 2 er:

Hvilken betydning har praksisnær utforskning for utvikling av profesjonsforståelse for praksislærerne i denne studien?

Vi har valgt å analysere ut fra fire perspektiver på eksamenstekstene i emne 2:

- utfordringer i utforskning og utviklingsarbeid
- veiledningstiltak
- etiske perspektiver på veiledning av utforskning/utviklingsarbeid
- speiling i teori og veilederens selvrefleksivitet

Vi analyserer først eksamensbesvarelsene fra videregående skole, deretter fra ungdomsskole. Til slutt sammenfattes analysens temaer i en forsøksvis tolkende besvarelse av delproblemstillingen.

Charlottenlund videregående skole

Utfordringer i utforskning og utviklingsarbeid

Det ble levert 21 eksamensoppgaver fra deltakere ved Charlottenlund videregående skole, og i disse er det undersøkt fem ulike temaer:

Ni grupper har skrevet om kommunikasjonen mellom veileder, student og elever. Denne kommunikasjonen er knyttet til aksjonslæringsmodellen Lesson Study. Seks grupper har undersøkt dialogen i veiledningen mellom veileder og student. To grupper har sett nærmere på kommunikasjonen i samhandlingene mellom skoleledere og lærere.

To eksamensoppgaver har utforsket kommunikasjonen mellom lærere og elever og mellom elever. Én oppgave har studert hvordan lærere og nytilsatte lærere kan samarbeide om hvordan «praksissjokket» kan belyses og håndteres.

Emne 2 skal gi kunnskaper om utviklingsarbeid og praksisnær utforskning. Dette skal i neste omgang gi grunnlag for å forbedre lærerstudentens praksis og lærernes veiledningspraksis. Deltakerne mener de mangler kompetanser innen områder som hvordan man kan observere, hvordan man kan utvikle veiledersamtalen gjennom kritiske spørsmål og hvordan man kan utvikle studentens trygghet i praksis. Økt kunnskap om kontaktlærerrollen blir også etterlyst.

Av kompetanser som praksislærerne ønsker at lærerstudenten utvikler, finner vi «større grad av elevmedvirkning i undervisningen» og hvordan lærerstudentene kan «løfte blikket fra egen (studentens) prestasjoner og handlinger til hvordan følge opp elevens læring og faglige prestasjoner.»

Et annet tema er å utvikle og forsterke lærerstudentens kompetanser innen klasseledelse og å tilpasse undervisningen til elevene. I én oppgave peker deltakerne på behovet for at lærerstudentene har mer observasjonspraksis enn i dag, fordi det kan bidra til å fremme lærerstudentenes endrings- og utviklingskompetanse.

Andre deltakere har rettet oppmerksomheten mot utvikling av kompetanser på avdelingsledernivået og på skoleledernivået. Tema som medarbeidersamtalen er undersøkt, og hva som kan være lederens ansvar for å øke elevens medvirkning i opplæringen. En fellesnevner for disse to oppgavene er behovet for en bredere kompetanse på avdelingsleder- og skoleledernivå i veiledning av lærere.

Av mer generell karakter er ønsket om en felleskultur for veiledning av lærerstudenter på skolen, og hvordan man kan forbedre veiledningspraksis generelt slik at studentene opplever større trygghet i praksis.

Veiledningstiltak

Flertallet av veiledningstiltak som beskrives, knyttes an til Lesson Study-metoden, som «[...] gir muligheter til å bygge profesjonelle læringsfellesskap, det utvikler kollegiet som lærende nettverk og det utvikler lærernes undervisningskompetanse.» Lesson Study en gruppebasert læringsform der lærere utforsker egen undervisning for å få større innsikt i elevens læring og meningsskaping, og der lærerne og praksisstudenten undersøker konsekvenser av de valgene som er tatt om undervisningen.

I noen eksamensoppgaver har deltakerne vurdert hvordan man kan gjøre seg nytte av Lesson Study som veiledningsverktøy i praksisopplæring: «Det kreves et godt samarbeid mellom universitet og praksisskole», er konklusjonen. For de oppgavene som støtter seg til Lesson Study, er vurderingen at denne modellen skaper et læringsfellesskap for økt trygghet i lærerrollen.

Av veiledningstiltak som retter seg mer mot lærerstudenten, er å kartlegge studentens bakgrunn med grunnlag i en videreutvikling av modellen om psykodynamisk veiledning et forslag som har interessert én gruppe (se Ahlbom & Østern, 2016). Andre tiltak er å utvikle kompetanse i å stille spørsmål som bidrar til refleksjon, som å utfordre lærerstudenter til å formulere mer åpne spørsmål i førveiledningen. Vi finner også tiltak som skal bidra til å forsterke læringsrettet elevaktivitet. Dette kan skje ved å dreie veiledningssamtalen fra undervisningsopplegg til underliggende prosesser for læring.

Eksamensoppgavene har også forslag til tiltak som retter seg mot praksislærere: Det er veilederens oppgave at viktige elementer ved undersøkende undervisning er på plass før praksisstudentens undervisning gjennomføres. Det er også vesentlig å utvikle praksislærerens kompetanser i observasjon av praksis.

Etiske perspektiver på veiledning av utforskning/utviklingsarbeid

I arbeidet med veiledning av praksisstudenter eller kolleger ble noen etiske utfordringer og dilemmaer som er knyttet til veiledning av praksisstudenter, drøftet, mens andre hadde kollegaveiledning som et dilemma. Det blir løftet fram at praksisstudentene opplevde det som vanskelig å gjennomføre undersøkende undervisning, håndheve regler i klasserommet og å ha forskerperspektiv på praksis. Praksislærerne opplevde at det kunne være vanskelig å stille gode spørsmål i gruppesamtaler. Dessuten var det en viss uro for at kritikk av kollegaers undervisning kunne oppfattes som kritikk av personen.

Speiling i teori og veilederens selvrefleksivitet

De aksjoner som er gjennomført og som danner grunnlaget for eksamensoppgavene, bygger i stor grad på litteraturen i studiet. Vi merker oss at utviklingsarbeid og praksisnær utforskning rammes inn av metodelitteratur (Postholm & Jacobsen, 2011), av teori om og beskrivelser av forskning med Lesson Study som grunnlag (Helgevold & Munthe, 2016), en teori om veiledning (Østern, 2016/Kemmis, 2008), og av kritisk forskning på den norske diskursen innen veiledning (Skagen, 2016). Ut over dette har deltakerne diskutert oppgavens problemstillinger og empiri med bakgrunn i hvordan man kan observere og analysere empiri (Bjørndal, 2011), hvordan man kan utvikle et profesjonelt læringsfellesskap i en skole (Helstad, 2014), samt hvordan man kan analysere studentens livsrom og utvikle profesjonell veiledning gjennom spørsmål (Ahlbom & Østern, 2016).

I tre av fire eksamensoppgaver hevder deltakerne at deres utvikling av forståelser kan knyttes til bruk av modeller og/eller teorier i utforskningen, og spesielt teori og modell for Lesson Study og kapitlet «Veiledning på elevens vilkår» (se Helgevold & Munthe, 2016). I en eksamensbesvarelse framheves at: «Lesson Study gir muligheter til å bygge profesjonelle læringsfellesskap, det utvikler kollegiet som lærende nettverk og det utvikler lærernes undervisningskompetanse.» I en annen pekes det på at Lesson Study er en velegnet metode i praksisopplæring for å oppnå trygghet.

Studentstemmene har fått plass i noen eksamensoppgaver. Her er et sitat fra én oppgave: «Studentene trakk fram samarbeidet og den felles planlegging i Lesson Study-modellen som viktig i deres utdanning.» Deltakere erfarer at tid til felles planlegging er et kritisk element ved Lesson Study, og at utforskende undervisning i er krevende. Et viktig element i Lesson Study og i praksisopplæringen er observasjon. En gruppe praksislærere knytter egen læring til de muligheter videreutdanningen har gitt til å observere hverandre, samt behovet for å videreutvikle et verktøy for observasjon av studenter: «Dette etterlyses av kolleger», blir det hevdet.

Felles for mange oppgaver er en forståelse av at modeller og teorier (presise begreper fra teorier) «[...] kan fremme felles forståelse og skape interessante diskusjoner.» En gruppe underbygger denne forståelsen ved å peke på at man ved å skaffe seg en teoretisk forankring tidlig i studiet, kan unngå å gå i den «subjektive fella». Dette gjelder både med tanke på beskrivelser av virkeligheten og vurderinger av den, blir det hevdet.

Oppsummert kan følgende sitatet romme en forståelse av hva modeller og teorier bidrar med i utviklingen av forståelser i praksisopplæring, men også i veiledningen av kolleger og lærer-elevrelasjonen: «Å lage og utvikle et undervisningsopplegg sammen med kolleger, samtidig som vi har veiledet hverandre, reflektert over ulike pedagogiske spørsmål, har vært svært lærerikt.»

Av andre forståelser vi finner uttrykt i eksamensoppgavene, peker noen på hvordan veiledningen har bidratt til en utvikling i lærerstudentens praksis, fra å være opptatt av hva hun/han «gjør» og større oppmerksomhet på elevens læring. En gruppe veiledere skriver at: «Aksjonene viser at studentene i løpet av praksisperioden ble oppmerksom på at fokus måtte flyttes fra egen prestasjon over på hva elevene faktisk lærte i timene.»

Det hevdes i noen oppgaver at videreutdanningen har utvidet veiledergruppens kunnskapshorisont, at gruppe medlemmene ser seg selv og eget virke i et nytt perspektiv og at «lærere utfyller hverandre.» En interessant forståelse er at «Vi må gjøre vår veiledningspraksis mer offentlig/synlig.»

Deltakerne etterlyser et kunnskapsgrunnlag innen visse deler av praksisopplæring: «Det er viktig at praksisopplæring legger vekt på å forberede studentene på kontaktlærerrollen» og at yrkesfaglærere trenger mer veiledning i undervisning – både i teori og i praksis.

I to oppgaver skrives det om hvor viktig det kommunikative og det relasjonelle er i lederjobben. Ifølge disse eksamensoppgavene er det blitt en utvidet forståelse for at ledere kan bruke medarbeidersamtalen på en mer planmessig måte, og at det er lederens ansvar å gjøre lærerne bedre forberedt til å øke elevenes medvirkning i deres læring og utvikling.

Det siste temaet vi tar med i denne presentasjonen, er hvordan en gruppe praksislærere har laget et utforskningsdesign som omfatter kolleger som ikke deltar i denne videreutdanningen. Denne gruppen har fått med seg alle i seksjonen i utforskingen av undervisningsdesign, og seksjonen har vært med på å diskutere datagrunnlaget.

Det er et gjennomgående trekk i eksamensoppgavene at «innføringen i lærerrollen og lærerprofesjonen bør være ledet av veileder og ikke utelukkende ut fra studentens perspektiver.»

Charlottenlund ungdomsskole

Utfordringer i arbeid med utforskning og utviklingsarbeid

I fire eksamensoppgaver er kommunikasjonen mellom veileder, student og elever undersøkt i lys av aksjonslæringsmodellen Lesson Study. Tre oppgaver har analysert dialogen i veiledningen mellom veileder og student, mens tre oppgaver har studert kommunikasjonen i samhandlingene mellom veileder/lærer og elever. Én eksamensoppgave vier kommunikasjonen mellom skoleledere og studenter oppmerksomhet, og en annen har undersøkt hvordan sosialpedagoger og skolens lærere kan utvikle et bedre samarbeid om elevens sosiale utvikling.

Emne 2 skal gi kunnskaper om utviklingsarbeid og praksisnær utforskning, som i neste omgang vil gi grunnlag for å forbedre lærerstudentens praksis og egen veiledningspraksis. Sett i lys av dette målet er det interessant at veilederne/lærerne mener de mangler kompetanser innen noen områder som elevens læring, og hvordan man kan utvikle bevisstgjørende læringssituasjoner. Andre sider ved utforskingen som problematiseres i oppgaver, er hvordan man utvikler observatørrollen og hvordan man skal observere i klasser og grupper, samtaler mellom kolleger osv. Et omfattende kompetanseområde er hvordan veileder kan utvikle felles samhandling mellom veilederen, student og elever.

Emne 2 skal gjøre praksisopplæringen til en integrert del av skolens faglig utviklingsarbeid. En gruppe har sett nærmere på gjennomføringen av Skolens indre liv (SIL) og hvordan denne delen av praksisopplæringen kan utvikles. Med bakgrunn i en aksjon er det utviklet ny kunnskap og en modell for SIL, som kan formidles til NTNUs partnerskapskoler.

Om studentenes kompetanseutvikling finner vi ytringer som: «Studenten bør utvikle større evne til å se hver enkelt elev, for derigjennom å øke elevens læringsutbytte» og «Oppmerksomheten på elevens læringsutbytte, mindre på trygg gjennomføring av studentens undervisning.» Felles for disse ytringene er et ønske om at studentene gjennom profesjonell veiledning blir mer aktive i utviklingen av sitt profesjonelle skjønn.

Etiske perspektiver på veiledning av utforsking/utviklingsarbeid

De etiske vurderingene i eksamensoppgaven baserer seg på erfaringer fra rollen som forsker innenfor rammene av videreutdanningen, og spesielt de observasjoner veilederne/lærerne har foretatt. Observasjoner i klasserommet kan føre til urolige elever, blir det hevdet. Ekstra nervøse lærerstudenter kan gi en mer presset undervisningssituasjon for elever og lærerstudenter. Et annet etisk dilemma berører veilederes eierforhold til den planlagte undervisningen i modellen Lesson Study, og at studentens undervisning i for liten grad følger opp de forventninger veilederen har til denne. I forlengelsen av dette peker noen veiledere/lærere på at det er vanskelig å forske på praksiser som man er en del av. Det uttrykkes dessuten usikkerhet om veiledere/lærere og studenter kan feste lit til elevens rapporteringer på survey.

Veiledningstiltak

Veiledningstiltakene retter seg mot relasjonen veileder–student, mot studenten eller mot veilederen. Disse er i flere oppgaver preget av modellen Lesson Study, som omfatter fasene (1) Planleggingsfasen, der lærere planlegger undervisningen i fellesskap, (2) Gjennomføringsfasen, der en av lærerne gjennomfører timen og de andre innhenter data/empiri, (3) Oppsummeringsfasen, hvor lærerne drøfter gjennomføringen i lys av innhentet empiri, og endelig (4) Formidlingsfasen, hvor lærerne presenterer funnene til kolleger en felles planlegging. Formuleringer som «Sammen om planlegging» og «Bevisstgjøre studentene på elevens læring, mindre på egen undervisning», understreker dette. Lærerne ønsker også å utvikle praksisstudentens handlingsteori, samt å få til bedre planlegging av timer ved hjelp av responsløyfer.

Andre veiledningstiltak er koblet til en veiledningsteori som Kemmis og Grootenboer har utviklet, og som er et bærende element i studiet. Vi finner at praksislærere prioriterer å utvikle studentens språk (kommunikasjon), og å bedre planlegging av timer ved hjelp av responsløyfer (Kemmis & Grootenboer, 2008). Det er også veiledningstiltak som løfter fram modellering av undervisning (se Mesterlære i Skagen, 2013), eller tiltak som bygger en sosiodynamisk veiledningsmodell (se Ahlbom & Østern, 2016). I noen oppgaver er teori om veilederens og studentens handlingsteori om egen praksis (se Irgens, 2007) benyttet som et veiledningstiltak. En samlet oppfatning av veiledningstiltakene er en økt bevissthet om at disse må knyttes til teorier og modeller for profesjonell praksisopplæring.

Speiling i teori og veilederens selvrefleksivitet

Samlet sett er 70 % av anvendt litteratur i eksamensoppgavene fra pensum. Dette viser at eksamensoppgavene er skrevet med bakgrunn i sentrale referanser i studiet. Sett på bakgrunn av at studiet krever et selvstendig, avgrenset forsknings- og utviklingsarbeid under veiledning og i tråd med forskningsetiske normer, er det interessant at alle eksamensoppgaver refererer til boka *Læreren med forskerblick* (Postholm & Jacobsen, 2011), og at modeller som Lesson Study (Helgevold & Munthe, 2016) og teorien om praksisarkitekturer, det kommunikative rommet og responsløyfer (Østern, 2016) er sentrale i oppgavene.

Fire dimensjoner av selvrefleksivitet kan identifiseres:

- Bruk av Lesson Study.
- Bruk av teori/modeller for veiledning.
- Artikulering av deltakernes egenutvikling.
- Studiets betydning for deres profesjonsforståelse.

Elevens læring er sentral i Lesson Study. I eksamensoppgaver blir det hevdet at modellen utviklet praksislærere og ga samtidig studenten bedre vilkår for å være aktiv i sin profesjonsutøvelse. Lesson Study bidrar positivt til studentens planlegging og «[...] at aktiv bruk av modellen førte til større bevissthet hos studenten om at elevens erfaringer kan bidra i undervisningen.» Studenter opplevde Lesson Study som nyttig og lærerik og at felles planlegging og de andre fasene i modellen, førte til tryggere rammer for studenten. En kritisk innvending peker på at bruk av Lesson Study i praksisopplæringen fører til tidkrevende prosesser.

En kritisk side ved handlings- og refleksjonsmodellen er at den overlater undervisningsplanleggingen til studenten (se Skagen, 2016). Det kommunikative rommet i teorien om praksisarkitekturer (se Østern, 2016) danner et potensial for læring, responsløyer og god veilederpraksis. En bevisstgjøring om hvilke teorier erfaringene er forankret i, førte til endringer i studentenes praksis og ga større læringsutbytte hos elevene. En student forteller i en eksamensoppgave: «Det har vært en lærerik opplevelse å planlegge og å gjennomføre timer.» Det er en forståelse at modeller og teorier gir nye perspektiver på veiledningspraksiser som er i bevegelse.

Utviklingen som veileder

God veiledning fordrer systematisk tilnærming, kategorisering og tilknytting til teoretisk kunnskap. En gruppe erfarte at systematisk og forskningsbasert tilnærming ledet til utvikling av veiledning som kan komme flere i skolen til gode. Som veiledere kan man knytte erfaringsutvekslinger i lærerkollegiet til teori og modeller, som utvider utforskningen av egen praksis. Samtidig er dette en egenutvikling som veileder, men også et bidrag til studentens innsikt i problematikken teori – praksis: «Det er viktig det er å ta seg tid til å gjennomføre korte kollegaveiledninger i en hektisk hverdag.» Sosialpedagoger ved én skole hevder at denne gruppen og lærere med ulik utdanning og oppgaver, gir ulike faglige perspektiver som skaper gode diskusjoner.

Betydningen av praksisnær utforskning for veiledernes profesjonsforståelse

Studiet har gitt en bedre forståelse for hvordan man kan veilede lærerstudenter og kolleger. Videreutdanningen har utfordret veiledernes profesjonsforståelse, og studiet har gitt positive endringer i undervisningen. En følge av studiet er en selvkritisk analyse som peker på svakheter ved eget forskningsdesign. Gruppen skriver: «Vi gjennomførte for få observasjoner, hadde lite empiri, og analysene var ikke grundige.» En mer overordnet forståelse av videreutdanningen og arbeidet med eksamensoppgaven er hvordan lærere på skolen kan skape en felles utvikling av profesjonell kompetanse. En refleksjon er også knyttet til at veilederstudiet har gitt ny forståelse for betydningen av veiledning for nyutdannede lærere, samt av kollegaveiledning som vitalisering i læreryrket.

Sammenfattende drøfting

Den veiledende problemstillingen for denne rapporten var spørsmålet: *Hvordan utvikler praksislærere profesjonsforståelse i skolebasert veilederutdanning?*

Innledningsvis har vi beskrevet prinsippene for design av studiet med to emner. Et hovedprinsipp har vært at erfaringene til universitetsskolens lærere (inklusive ledere, miljøarbeidere og vernepleiere) skulle settes i spill i studiene. Dette skulle realiseres gjennom arbeid individuelt, i smågrupper og gjennom plenumsamtaler. Vi fra lærerutdanningen skulle bidra med faglige innspill fra forskningsfronten. De fornyende innslagene i de faglige innspillene bestod av flere elementer. Et viktig element var teorien om praksisarkitekturer, med utvikling av tenkning om responsløyer og dialogisk kommunikativt rom for kunnskapsutvikling i veiledning. En design med vekt på sanselig didaktisk design gjennom dramaturgisk tenkning og trening i oppmerksom lytting og observasjon var et annet sentralt element. I emne 2 ble mye interesse fokusert på Lesson Study som et utviklende element.

Teoriforankringen har kortfattet blitt presentert. Vi har som bakgrunnsforståelse Mezirows (2000) transformativ teori om voksnes læring. På bakgrunn av analysene av de to delproblemstillingene knyttet til eksamensbesvarelsene i emne 1 og 2, skal vi i oppsummeringen prøve oss på noen konklusjoner om de voksne praksislærernes utvikling av profesjonsforståelse.

Rom for utvikling av profesjonsforståelse knyttet til kompetanse og forståelse skapt i lærernes drøftinger i eksamenstekstene

Den introduserende delen av studiet, emne 1, kan sies å ha fremmet forståelse av betydningen av et kommunikativt rom, med responsløyer mellom praksis og aspekter av praksisarkitekturer. Å utvikle et språk for å snakke om de erfaringer lærerne har relatert til veiledning av praksisstudenter, blir de mest synlige sidene av utvikling av profesjonsforståelse, basert på analysene av eksamenstekstene knyttet til emne 1.

Betydningen av praksisnær utforskning for utvikling av profesjonsforståelse hos praksislærerne i denne studien

Studiet har gitt en bedre forståelse for hvordan man kan veilede lærerstudenter og kolleger. Videreutdanningen har utfordret veiledernes profesjonsforståelse, og studiet har gitt positive endringer i undervisningen. En mer overordnet forståelse av videreutdanningen og arbeidet med eksamensoppgaven er hvordan lærere på skolen kan skape en felles utvikling av profesjonell kompetanse. En refleksjon er også knyttet til at veilederstudiet har gitt ny forståelse for betydningen av veiledning for nyutdannede lærere, samt av kollegaveiledning som vitalisering i læreryrket.

En kritisk granskning

Ved den videregående skolen valgte vel 30 lærere ikke å gå videre fra emne 1 til emne 2. Ved ungdomsskolen var oppslutningen om emne 2 omtrent like stor som for emne 1. Blant yrkesfaglærere som valgte å ta emne 2, var det allikevel en avdeling som samlet seg rundt et utviklingsprosjekt, men uten å ta formell eksamen i studiet.

For å gjennomføre en skolebasert veilederutdanning kreves et tett samarbeid med skolenes koordinatorene for videreutdanningen. I emne 1 (piloten) hadde skolene satt av ressurser for denne lederstøtten. Dette var av avgjørende betydning ettersom studiet krevde en tilrettelegging på skolene som omfattet bruk av rom, hvor mye tid som kunne prioriteres til hver samling, hvilken tid på dagen samlingene ble plassert på timeplanen. I tillegg var det avgjørende hvordan videreutdanningen kunne tilpasses lærernes undervisning og andre oppgaver. Alt dette kan ses på som materiell-økonomiske sider som veilederutdanningen måtte forholde seg til (se teorien om praksisarkitektur), og som hadde betydning for gjennomføringen for alle parter.

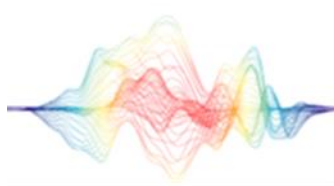
Det første emnet var en introduksjon til veiledning i lærerutdanning med fokus på veiledning i lærerstudenters praksisperioder. Ikke alle lærere som deltok i studiene, hadde erfaring med å veilede studenter i praksis, og ikke alle skulle ha studenter i praksis den perioden emne 2 ble gjennomført. Derfor er det bemerkelsesverdig at også disse lærerne gjennomførte både emne 1 og emne 2. Deres fokus ble da på kollegaveiledning og på elevveiledning.

Å delta i samtaler med kolleger om ulike sider ved veiledning av andre mennesker er utfordrende. I en slik kontekst kan man være sårbar, og de andre i gruppen må kunne vise pedagogisk takt og empati for å kunne forvalte sårbarhet på konstruktive måter. I Kemmis mfl. (2009) sin teoribygging kalles dette en 'site specific ontology', en væremåte som ivaretar kolleger, praksisstudenter og elever.

Konklusjon

I analysene av eksamensbesvarelsene fra emne 1 fikk deltakerne erfaringer med å tenke veiledning og bruke fagbegreper fra modeller og teorier. I relasjon til Mezirows beskrivelse av instrumentell læring (som svarer på spørsmålet hvordan) og kommunikativ læring (som svarer på spørsmålet hvorfor), kan vi konstatere at alle som leverte eksamensbesvarelsener i emne 1 i noen grad har gjennomgått en instrumentell læringsprosess, og også erfart en kommunikativ læringsprosess gjennom drøftinger av utfordringer i veiledning. Dermed kan vi også tolke læringsutbytte som en justering av eksisterende referanserammer og til en viss grad også nye referanserammer når det gjelder syn på veiledningens funksjon og innhold.

I analysene av eksamensbesvarelsene fra emne 2 kunne vi observere en større letthet i bruken av nye begreper i veiledning av utforskende prosjekter. Gjennom introduksjonen av Lesson Study fant lærerne også et nytt ståsted i drøfting av undervisning og undervisningsplanlegging. Gjennom emne 2 kunne vi se en bevegelse mot nye posisjoner og at nye meningsperspektiver i Mezirowsk forstand åpnet seg. Lærernes veiledningspraksiser ble satt i bevegelse. Gjennom studiene kunne lærerne utvikle en ny identitet som lærerutdannere ved universitetsskolene.



Referanser

- Ahlbom, A., & Østern, A.-L. (2016). Den veilededes livsrom - en studie i Vance Peavys sosiodynamiske teori for veiledning. I A. L. Østern & G. Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning, kulturliv* (s. 101-118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øye*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., Hole, I., Steiro, H., & Stenshorne, E. (2014). Skolebasert kompetanseutvikling – en strategi for læreres læring. *Bedre Skole*.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Emstad, A. B. (2016). Nyutdannede læreres opplevelse av utfordrende situasjoner i skolen, og implikasjoner for lærerutdanningen. I A. L. Østern & G. Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning, kulturliv* (s. 233-252). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engvik, G. (2012). Betydningen av nettverk for nyutdannede lærere i videregående opplæring I M.B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 119-148). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engvik, G., & Emstad, A. B. (2014). Skoleledelse og nyutdannede lærere I M.B. Postholm (red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 61-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engvik, G., Østern, A.-L., Hansen, K.H. (2017). *Fra praksis tilbake til praksis. En studie i deltakernes utvikling av profesjonsforståelse i en skolebasert veilederutdanning*. (Under utgivelse.)
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-216). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. I M. B. Postholm (red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 161-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K., & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring - et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(5), 362-374.
- Heggen, K., & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 362-374.
- Helgevold, N., & Munthe, E. (2016). Veiledning på elevens vilkår. I A. L. Østern & G. Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning, kulturliv* (s. 81-100). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglig læringsfellesskap. I E. Elstad og K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K. (2015). Ledelse for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon. I A. B. Emstad & E. Angelo (red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole* (s. 46-64). Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Huberman, A. M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Continuum International Publishing.
- Illeris, K. (2012). Læring og livsforløp. I K. Illeris (red.), *Læring* (s. 207-223). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (red.), *Enabling Praxis: Challenges for Educations* (s. 37-62). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., Bristol, L.(2014). *Changing Practice, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen. En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for forskning.
- Mezirow, J. mfl. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2006). A overview on transformative learning. I K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of learning* (s. 90-105). London: Routledge.
- Nielsen, K & Kvale, S. (1999). Erhvervsuddannelse : hvordan lærer man i praktik? I *Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 31*. København: Undervisningsministeriet.
- Ohnstad, F. O. (2014). Lærerprofesjonens etiske plattform og hvordan lærerutdanningen kan bruke den. *Utdanningsforskning*. Lastet ned 15.1.2017: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/F.O.Ohnstad_L%C3%A6rerutdanning%20og%20plattform_26.02.2014.pdf
- Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011a). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 193-214.
- Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011b). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 443-453.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L.V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet?* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. L. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21 - 50). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sjølie, E. (2016). Å lære teori: en studie av lærerstudenters læringspraksiser. I A. L. Østern & G. Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning, kulturliv* (45-58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (red.) (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skagen, K. (2016). Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I A. L. Østern & G. Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning, kulturliv* (s. 59-80). Berhen: Fagbokforlaget.
- Sund, G. H. (2010). Yrekslærerens arbeid og utfordringer. I T. L. Hoel, G. Engvik, & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 61 - 76). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østern, A. L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A. L. (2016). Betydningen av responsløyer i veiledningsprosesser. I A. L. Østern & G. Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 19-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.L. & Engvik, G. (red.) (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Østern, T. P., & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. I A. L. Østern (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67-85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, T. P., & Strømme, A. (2014). Learning Through Aesthetic Pedagogical Design. *The Educational Forum, 78*(4).

Vedlegg 1: Plan for videreutdanning av praksislærere i vgs vår 2016.

Emne 1: Kompetanser og forståelser

Dato/ Tidspunkt	Tema/Ansvarlig	Læringsutbytte	Arbeidsformer
3. februar 0815- 1135	<ul style="list-style-type: none"> • Åpning, velkommen • Praksisarkitekturer: Det praksisutøveren sier og tenker, det praksisutøveren gjør, og relasjoner mellom mennesker, ved ALØ • Kjennetegn på profesjonell praksisopplæring ved ALØ • Tilbakeblikk på første dag (Arve Johnny Svendsen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hensikter/mål for praksisopplæring • Kan analysere profesjonell praksisopplæring og kartlegging av studentens livsrom • Oversikt over veiledningsmodeller 	<p>IGP: I= individuelt arbeid, G= arbeid i gruppe, P= framlegg/diskusjoner i plenum¹²</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plenum i 30 minutter om Praksisarkitektur. ⇒ IGP om det praksisutøveren sier og tenker, det praksisutøveren gjør, og relasjoner mellom mennesker. • Plenum i 20 minutter om profesjonell veiledning ⇒ IGP om kjennetegn på profesjonell veiledning i fag/yrkesopplæring
4. februar – 1. mars	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeidskrav 	<ul style="list-style-type: none"> • Kjennetegn på profesjonell veiledning 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppen utarbeider kjennetegn på profesjonell veiledning i fag/yrkesopplæring. Maks. to sider. Frist for å levere arbeidskravet på it's learning 1. mars 2016.
2. mars 0815- 1135	<ul style="list-style-type: none"> • Design av undervisning: Planlegging i et dramaturgisk perspektiv (ALØ) • Veilederutdanning i lærerutdanningene. Eksempler fra Yrkesfaglærerutdanningen (YFL) ved PLU (KH) • Skisse til eksamensoppgave og veiledningsordninger (GE og KH) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan analysere undervisningsforløp (planlegging, gjennomføring, vurdering) med støtte i begrepene praksisarkitekturer og praksisøkologi • Kan analysere kompetanser som praksislærer og rollen som lærerutdanner 	<ul style="list-style-type: none"> • Plenum 30 min om Design av undervisning ⇒ Veilederperspektiver på design av undervisning • Plenum 30 min om veilederutdanning i YFL • Plenum 20 min om utvikling av skisse til eksamensoppgave og veiledningsordninger ⇒ Arbeide med skisse i gruppene
3. mars – 11. mars	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeidskrav 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan analysere og forholde seg kritisk til 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppen utarbeider en skisse til eksamensoppgave (1,5 – 2

¹² https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2014/BS-0414-WEB_Bj%C3%B8rnsrud_Hole_Steiro_og_Stenshorne.pdf

		ulike informasjonskilder og anvende disse til å strukturere og formulere faglige resonnementer	sider.) Skissen kan bygge på en case. Frist for å levere på it's learning 12. mars 2016.
9. mars 0815-0950	<ul style="list-style-type: none"> Læreryrket som hel eller semiprofesjon, og læreres yrkesetiske plattform (GE) Personlig og profesjonelt båret kompetanse: «Et skjold mot angrep og stikk» (ALØ) 	<ul style="list-style-type: none"> Kan kommunisere synspunkter og erfaringer med andre med bakgrunn i lærerprofesjonens etiske plattform 	<ul style="list-style-type: none"> Plenum 30 minutter om læreryrket som hel eller semiprofesjon og læreres yrkesetiske plattform <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Den yrkesetiske plattformen for lærere. Hva er de viktigste yrkesetiske prinsippene for deg som profesjonell praksislærer?
30. mars 0815-0950	<ul style="list-style-type: none"> Betydningen av nettverk for nyutdannede lærere (GE) Skolens yrkeskultur og læreres læring (GE) 	<ul style="list-style-type: none"> Kan analysere faglige problemstillinger med utgangspunkt i betydningen av nettverk for praksislærere og lærerstudenter Kan bidra til kompetanseutvikling i skolen 	<ul style="list-style-type: none"> Plenum 20 minutter om nyutdannede lærere <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Tegne og diskutere eget nettverk som lærer og praksislærer Plenum 20 minutter om skolens yrkeskultur <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Analyser i gruppen av skolens yrkeskultur i et «før og nå»-perspektiv
6. april 0815-0950	<ul style="list-style-type: none"> Forberede minikonferansen Hvordan presentere utfordringer fra egen arbeidsplass belyst gjennom datamateriale fra denne og teori om praksisopplæring (ALØ og GE) 	<ul style="list-style-type: none"> Kan formidle selvstendig arbeid og behersker fagområdets uttrykksformer 	<ul style="list-style-type: none"> Presentere plan for minikonferansen, roller og oppgaver.
20. april 0815-1515	<p>Åpning</p> <ul style="list-style-type: none"> Faglig framlegg i plenum (0830 – 0930) <i>Minikonferansen (0930 – 1130)</i> Lunsj <i>Minikonferanse (1230-1430)</i> Plenum (1445-1515) 	<ul style="list-style-type: none"> Har inngående kunnskap om praksis og praksisarkitekturer Kan formidle selvstendig arbeid og behersker fagområdets uttrykksformer 	<ul style="list-style-type: none"> Gruppene deles i sesjoner som ledes av Gruppeveiledere. <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Maksimalt 20 minutters presentasjon og 5-10 minutter til kommentarer og spørsmål Oppsummering i plenum
Medio juni	Innlevering av eksamensoppgave		

Vedlegg 2: Plan for videreutdanning av praksislærere i ungdomsskolen vår 2016.

Emne 1: Kompetanser og forståelser

Dato/ Tidspunkt	Tema/Ansvarlig	Arbeidsformer: IGP: I= individuelt arbeid, G= arbeid i gruppe, P= framlegg/diskusjoner i plenum ¹³
	Anna-Lena Østern (ALØ), Gunnar Engvik (GE)	
11. januar 1430-1600	<ul style="list-style-type: none"> • Åpning, velkommen • Presentasjon av studiet (GE) • Skolens yrkeskultur og læreres læring (GE) 	⇒ IGP om skolens yrkeskultur
29. januar	<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomgang av praksisarkitekturer: Det praksisutøveren sier og tenker, det praksisutøveren gjør, og relasjoner mellom mennesker (ALØ) • Design av undervisning og didaktisk variasjon (ALØ) • Kjennetegn på profesjonell praksisopplæring (ALØ) • Skisse til eksamensoppgave og veiledningsordninger (GE) • Bruk av logg i studiet (ALØ) 	⇒ IGP om det praksisutøveren sier og tenker, det praksisutøveren gjør, og relasjoner mellom mennesker ⇒ IGP om veilederperspektivet på design av undervisning ⇒ IG om kjennetegn på profesjonell veiledning i fag. Se Arbeidskrav 1. ⇒ Se Arbeidskrav 2
⇒ Arbeidskrav 2: Gruppen utarbeider kjennetegn på profesjonell veiledning i fag/yrkesopplæring. Maks. to sider. Frist for å levere arbeidskravet på it's learning 25. februar 2016.		
Mandag 8. februar (1430-1600)	<ul style="list-style-type: none"> • Læreryrket som hel eller semiprofesjon, og læreres yrkesetiske plattform (GE) 	Plenum om læreryrket som hel eller semiprofesjon og læreres yrkesetiske plattform ⇒ Den yrkesetiske plattformen for lærere. Hva er de viktigste yrkesetiske prinsippene for deg som profesjonell praksislærer
Mandag 7. mars (1430-1600)	<ul style="list-style-type: none"> • Personlig og profesjonelt båret kompetanse: «Et skjold mot angrep og stikk» (ALØ) • Hvordan presentere utfordringer fra egen arbeidsplass belyst gjennom datamateriale fra denne og teori om praksisopplæring (ALØ og GE) 	Plenum om person og profesjonelt båret kompetanse ⇒ IGP om kompetanser som praksisveiler og rollen som lærerutdanner
Mandag 14. mars (1430-1600)	<ul style="list-style-type: none"> • Forberede minikonferansen (GE og ALØ) 	Presentere plan for minikonferansen, roller og oppgaver.
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeidskrav 2: Gruppen utarbeider en skisse til eksamensoppgave (2 sider.) Skissen kan bygge på en case. Frist for å levere på it's learning 5. mars 2016. 		
Torsdag 28. april	Åpning <ul style="list-style-type: none"> • Faglig framlegg i plenum (1200– 1245) • <i>Minikonferansen (1300-1530)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppene deles i sesjoner som ledes av Gruppeveiledere.

¹³ https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2014/BS-0414-WEB_Bj%C3%B8rnsrud_Hole_Steiro_og_Stenshorne.pdf

(1200 – 1600)	<ul style="list-style-type: none"> Plenum (1530-1600) 	⇨ Maksimalt 20 minutters presentasjon og 5-10 minutter til kommentarer og spørsmål <ul style="list-style-type: none"> Oppsummering i plenum
Medio juni	Innlevering av eksamensoppgave	

Pensumlitteratur vår 2016:

Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øye*. (Kap. 1,2 og 7.) Oslo: Gyldendal akademisk. (73 sider.)

NB! Boka er også pensum i emne 2.

Engvik, G. (2012). Betydningen av nettverk for nyutdannede lærere i videregående opplæring. I M.B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling, kap. 7*. Trondheim: Tapir akademisk forlag. (26 sider.) I kompendium for vgs.

Engvik, G. og Emstad, A.B. (2014). Skoleledelse og nyutdannede lærere. I M.B. Postholm (red.). *Ledelse og læring i skolen* (s. 61-80). Oslo: Universitetsforlaget. (19 sider.) I kompendium for u.skolen.

Ertsås, T.I. og Irgens, I.J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. I M.B. Postholm (red.). *Ledelse og læring i skolen, kap. 9*. Oslo: Universitetsforlaget. (18 sider.) I kompendium.

Heggen, K. & Thorsen, K.E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole? I *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 5*, 362-374. (12 sider.) I kompendium.

Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget (s. 70-86 og s. 115-134.) (35 sider.) I kompendium.

Ohnstad, F.O. (2014). *Lærerprofesjonens etiske plattform og hvordan lærerutdanning kan bruke den*. Utdanningsforskning 26.4.2014. <http://utdanningsforskning.no/> (7 sider.) I kompendium.

Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. (2. utgave.) (Kap.1, 5, 6, 8, 9, 10 og 12). Oslo: Cappelen

Damm. (90 sider.)

Sund, G.H. (2010). Yrkesfaglærerens arbeid og utfordringer. I T.L. Hoel, G. Engvik og B. Hanssen (red.). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*, (s. 61 – 76). Trondheim: Tapir akademisk forlag. (15 sider.) I kompendium for vgs.

Østern, A-L. (red.)(2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (Kap. 2 og 4) Bergen: Fagbokforlaget. (38 sider.) I kompendium.

Østern, A.L. (2016). Responssløyfer i veiledningsprosesser - en studie i en teori om praksisarkitekturer i utdanning. I A-L. Østern og G. Engvik (red.). *Veiledningspraksiser i bevegelse i skole og utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget. (Under utgivelse.) (18 sider.) Sendt deltakerne.

Selvvalgt pensum: 125 sider. Dette kan være didaktisk/fagdidaktisk/yrkesdidaktisk litteratur. Totalt 500 sider.

Referansestil: <http://kildekompasset.no/referansestiler/apa-6th.aspx>

Referanselitteratur:

Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning 8-13.

<https://uit.no/Content/306730/Nasjonale%20retningslinjer%20PPU%208-13.pdf>

Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for *yrkesfag* for trinn 8-13.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/12_3854/forskrift_rammeplan_praktisk_pedagogisk_uttanning_yrkesfag_trinn_8_13_korrigertversjon050912.pdf

Yrkesetisk plattform for lærere.

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20b_m_ny%2031.10.12.pdf

Partnerskap i lærerutdanningen: Partnerskap i lærerutdanningen. En forskningskartlegging - KSU 3/2014:

<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254003899070&lang=no&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>

Vedlegg 3: Plan for videreutdanning av praksislærere i vgs høst 2016.

Emne 2: Utviklingsarbeid og praksisnær utforskning

Faser	Dato/Tidspunkt	Tema/Ansvarlig	Pensum/anbefalt lesing
Innføring – oversikt	Uke 32 Torsdag 11.8. (0830-1130) PLU - Moholt	<ul style="list-style-type: none"> Ankomst, kaffe fra 0800 Åpning, velkommen Innføring i utviklingsarbeid og praksisnær utforskning, v/ May Britt Postholm 	Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). <i>Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.</i> Kristiansand: Høyskoleforlaget. (150 sider.)
Utvikle problemstillinger. Hvordan gjennomføre utforskning?	Uke 35: Onsdag 31.8. 0815-1015	<ul style="list-style-type: none"> Utvikling av problemstillinger? v/Ela Sjølie og Anne Berit Emstad 	Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). <i>Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.</i> Kristiansand: Høyskoleforlaget. (150 sider.)
	Arbeidskrav 1: Studenter skal i en gruppe på 2-3 utarbeide og presentere en plan for hvordan utforske praksisopplæringer. Frist for å levere planen er 30. september 2016. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.		
Utvikle et opplegg for utforskning og innsamling av data	Uke 40 Onsdag 5.10. 0815-1015	<ul style="list-style-type: none"> Læreres læring og voksnes læring, v/Anne Berit Emstad og Ela Sjølie 	Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling. I M.B. Postholm (red.), <i>Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling, kap. 2.</i> Trondheim. Tapir akademisk forlag. (29 sider.) Illeris, K. (2012). Læring og livsførløp. I K. Illeris, <i>Læring</i> , kap. 11. Oslo: Gyldendal Akademisk. (20. sider.)
Analysar	Uke 46 Onsdag 16.11. 0815-1015	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan analysere og forholde seg kritisk til ulike strategier i utforskning av egen praksisopplæring? v/Ela Sjølie og Anne Berit Emstad 	Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). <i>Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.</i> Kristiansand: Høyskoleforlaget. (150 sider.)
Refleksjon og læring	Arbeidskrav 2: Delta i en skolebasert FoU-konferanse mot slutten av studiet der studenter i en gruppe (2-3) presenterer og drøfter gruppens utviklingsarbeid.		
	Uke 47 Fredag 25.11. (1000-1530)	FoU-konferanse <ul style="list-style-type: none"> Åpning (1000 – 1015) Faglig framlegg i plenum v/ prof. Kaare Skagen (1015– 1130) <i>Minikonferansen (1230-1500)</i> 	Skagen, K. (2016). <i>Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs.</i> (Kap. 3.)

		<ul style="list-style-type: none">• Plenum (1500-1530)	
	Januar 2017	Innlevering av eksamensoppgave, 29. januar 2017.	

Vedlegg 4: Plan for videreutdanning av praksislærere i ungdomsskole høst 2016.

Emne 2: Utviklingsarbeid og praksisnær utforskning

Faser	Dato/Tidspunkt	Tema/Ansvarlig	Pensum/anbefalt lesing
Innføring – oversikt	Uke 32 Torsdag 11.8. (0830-1130) PLU - Moholt	<ul style="list-style-type: none"> Ankomst, kaffe fra 0800 Åpning, velkommen Innføring i utviklingsarbeid og praksisnær utforskning, v/ May Britt Postholm 	Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). <i>Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter</i> . Kristiansand: Høyskoleforlaget. (150 sider.)
Utvikle problemstillinger. Hvordan gjennomføre	Uke 35: Tirsdag 30.8 (0800-0930) Torsdag 1.9. (1430-1530)	<ul style="list-style-type: none"> Utvikling av problemstillinger? v/Ela Sjølie og Anne Berit Emstad Kort om veiledning på elevens vilkår, v/Ela Sjølie 	Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). <i>Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter</i> . Kristiansand: Høyskoleforlaget. (150 sider.) Helgevold, N. & Munthe, E. (2016). <i>Veiledning på elevens vilkår</i> . (Kap. 5.)
	Arbeidskrav 1: Studenter skal i en gruppe på 2-3 utarbeide og presentere en plan for hvordan utforske praksisopplæringer. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.		
Utvikle et opplegg for utforskning og innsamling av data	Uke 40 Tirsdag 4.10.(0800-0930) Torsdag 6.10.(1430-1530)	<ul style="list-style-type: none"> Læreres læring og læring og livsforløp, v/Anne Berit Emstad 	Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling. I M.B. Postholm (red.), <i>Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling, kap. 2</i> . Trondheim. Tapir akademisk forlag. (29 sider.) Illeris, K. (2012). Læring og livsforløp. I K. Illeris, <i>Læring, kap. 11</i> . Oslo: Gyldendal Akademisk. (20 sider.)
	Uke 42 Tirsdag 18.10.(0800-0930)	<ul style="list-style-type: none"> Fra individuell erfaring til felles kunnskap, v/Eirik Irgens. (Dette er et tema som skulle vært presentert vår 2016.) 	Irgens, E.J. (2007). <i>Profesjon og organisasjon</i> . Bergen: Fagbokforlaget (s. 70-86 og s. 115-134.) (35 sider.) I kompendium. Ertsås, T.I. og Irgens, I.J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. I M.B. Postholm (red.). <i>Ledelse og læring i skolen, kap. 9</i> . Oslo: Universitetsforlaget. (18 sider. I kompendium.
Analysar	Uke 45 Tirsdag 8.11.(0800-0930) Torsdag 10.11.(1430-1530)	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan analysere og forholde seg kritisk til ulike strategier i utforskning av egen praksisopplæring? v/Ela Sjølie og Anne Berit Emstad 	Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). <i>Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter</i> . Kristiansand: Høyskoleforlaget. (150 sider.)

Refleksjon og læring	Arbeidskrav 2: Delta i en skolebasert FoU-konferanse mot slutten av studiet der studenter i en gruppe (2-3) presenterer og drøfter gruppens utviklingsarbeid.		
	Uke 48 Torsdag 1.12. (1200-1530)	FoU-konferanse <ul style="list-style-type: none"> • Åpning • Faglig framlegg i plenum (1200– 1245) • <i>Minikonferansen (1300-1500)</i> • Plenum (1500-1530) 	Sjølie, E. (2016). Å lære teori: en studie av lærerstudenters læringspraksiser. (Kap. 4.) Skagen, K. (2016). <i>Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs.</i> (Kap. 3.)
	Januar 2017	Innlevering av eksamensoppgave	

Pensumitteratur høst 2016

Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øye.* (kap. 3,4,5, 6 og 8) Oslo: Gyldendal akademisk. (75 sider.)

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Kristiansand: Høyskoleforlaget. (150 sider.)

Østern, A-L. & Engvik, G. (red.). *Veiledningspraksiser i bevegelse – i skole, utdanning, kunstliv.* Kap. (2), 3,4,5,6, (12) og 13. Bergen: Fagbokforlaget. (120 sider.)

Forfattere:

Ahlbom, A. & Østern, A-L. (2016). Den veilededes livsrom - en studie i Vance Peavys sosiodynamiske teori for veiledning. (Kap. 6.)

Emstad, A.B. (2016). Nyutdannede læreres opplevelse av utfordrende situasjoner i skolen, og implikasjoner for lærerutdanningen. (Kap. 13.)

Helgevold, N. & Munthe, E. (2016). Veiledning på elevens vilkår. (Kap. 5.)

Sjølie, E. (2016). Å lære teori: en studie av lærerstudenters læringspraksiser. (Kap. 4.)

Skagen, K. (2016). Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. (Kap. 3.)

Supplerende litteratur fra boka:

Engvik, G. (2016). Skolens yrkeskultur som grunnlag for veiledning og læring i lærernes første yrkesår. (Kap. 12.)

Østern, A-L. (2016). Betydningen av responsløyfer i veiledningsprosesser. (Kap. 2.)

Helstad, K. (2015). Ledelse for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon. I A.B. Emstad & E. Angelo (red.). *Ledelse for læring i mulighetenes skole.* Kap. 2. Oslo: Cappelen Damm akademiske. (18 sider.) Kopi i its learning.

Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling, kap. 2.* Trondheim. Tapir akademisk forlag. (29 sider.) Kopi i its learning.

Illeris, K. (2012). Læring og livsforløp. I K. Illeris, *Læring, kap. 11*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
(20. sider.) Kopi i its learning.

Totalt 400 sider

Selvvalgt pensum: 100 sider. Det kan være didaktisk/fagdidaktisk/yrkesdidaktisk litteratur. Totalt 500 sider.

Vedlegg 5: Sensorveiledning arbeidskrav 2 i emne 1

Arbeidskrav 2: Gruppen skal utarbeide en skisse til eksamensoppgave. Skissen kan bygge på en case. Omfang 1,5-2 sider og linjeavstand 1,5. Skrifttype Times New Roman, 12 punkt. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.

Arbeidskravet omfatter også en presentasjon av arbeidet med eksamensoppgaven i minikonferansen 20. april 2016 (0815-1515).

Godkjent arbeidskrav omfatter:

1. En problemstilling som utforsker praksisopplæring og som knyttes til utfordringer på egen arbeidsplass
2. En case/datamateriale som grunnlag for analyser og vurderinger i eksamensoppgaven.
3. En korte beskrivelse av teori som gruppen ønsker å speile casen/datamaterialet i.
4. En kort beskrivelse av hvordan gruppen vil gå fram for å svare på problemstillingen.

Disse fire punktene må være med i arbeidskrav 2.

Arbeidskrav 2 og eksamensoppgaven

Arbeidskrav 2 er starten på arbeidet med eksamensoppgaven. Til eksamen skal studenter i grupper på 3 innen samme fagområde levere en fagtekst på inntil 2000 ord. Eksamenstekst skal sette utviklingen av profesjonskompetanser som praksislærere inn i en faglig kontekst. I denne teksten drøfter studentene utfordringer fra egen arbeidsplass belyst gjennom case/datamateriale fra denne og teori om praksisopplæring. Studentene skal vise at de er i stand til å anvende kunnskap tilegnet i en problemstilling fra egen skole, med relevans for praksisopplæring i fagområdet.

Moholt 8.3.2016

Vedlegg 6: Kriterier for vurdering av fagtekst

1. Teksten skal ha klart avgrenset og faglig relevant problemstilling/tema.
2. Teksten skal vise at du kan bruke relevant teori på problemstillingen. Det er ikke tilstrekkelig bare å gjengi teori.
3. Teksten skal vise at du kan føre en faglig argumentasjon ("Why should we believe you?").
4. Teksten skal være stringent, dvs. at den skal ha en logisk sammenheng fra problemstilling til slutt.
5. Når teksten starter med en problemstilling, er det naturlig å besvare denne i avslutningen av teksten.
- 6.. Teksten skal vise at du kan håndtere formkrav som paginering, kildehenvisning i tekst og litteraturliste.

Det finnes flere stiler for referanser og litteraturliste. Bruk APA. (Typiske feil er: Fornavn eller forlag i kildehenvisningen i teksten. At man ikke bruker sidehenvisning i direkte sitat eller når man ligger tett opp til en annen kilde. At litteraturlisten ikke er alfabetisk eller konsistent satt opp, osv.)

Nyttig informasjon om plagiering, kildehenvisninger, referanser og akademisk skriving:

www.ntnu.no/viko/

Vedlegg 7: Karakterbeskrivelser

Generell kvalitativ beskrivelse	Fagspesifikk beskrivelse - masteremner
A Fremragende	Kandidaten viser et særdeles høyt kunnskapsnivå, innsikt i relevant teori fra pensum og evne til kritisk refleksjon. Begreper, teorier og evt. empirisk kunnskap anvendes sikkert, selvstendig og reflektert i drøfting av oppgitt eller selvvalgt oppgave. Drøftingen bærer preg av analytiske problemstillinger, framstillingen er klart resonnerende og argumentativ. Korrekt bruk av referanse og kildehenvisninger.
B Meget god	Kandidaten viser et meget høyt kunnskapsnivå, innsikt i relevant teori fra pensum og evne til kritisk refleksjon. Begreper, teorier og evt. empirisk kunnskap anvendes selvstendig i drøfting av selvvalgt eller oppgitt oppgave. Framstillingen er resonnerende og argumentativ. Korrekt bruk av referanser og kildehenvisninger.
C God	Kandidaten viser en ryddig og god innsikt i relevant teori fra pensum og evne til kritisk refleksjon. Relevante begreper, teorier og empirisk kunnskap brukes i drøftingen av selvvalgt eller oppgitt oppgave. Besvarelsen viser svakheter når det gjelder presisjon i begrepsbruk og evne til analytisk anvendelse av kunnskapen, kritisk refleksjon og argumentasjon. Inkonsekvent bruk av referanser og kildehenvisninger.
D Nokså god	Kandidaten kan gjøre greie for deler av relevant teorien fra pensum, men viser usikkerhet liten evne til kritisk refleksjon. Besvarelser preges av gjengivelse og i liten grad drøfting av teorier, begreper og empirisk kunnskap, samt upresis og til dels feilaktig begrepsbruk. Mangelfull bruk av referanser og kildehenvisninger.
E Tilstrekkelig	Kandidaten viser noe kunnskap om, men en svært mangelfull innsikt i relevant teori fra pensum. Viser også en svak evne til kritisk refleksjon. Begreper og teorier er til dels feilaktig gjengitt. Ingen relevant drøfting av oppgitte problemstillinger. Svært mangelfull bruk av referanser og kildehenvisninger.
F Ikke bestått	Kandidaten har kun svært overflatisk innsikt i relevante teori fra pensum, og viser store hull i kunnskapen om emnets sentrale temaer.

Vedlegg 8: Studieplan for emne 1 og emne 2

Studieplan for utdanning av Praksislærere for lærerstudenter Studieåret 2016/2017

Målgruppe

Studiet henvender seg til lærere på ungdomstrinnet og/eller i videregående skole, som ønsker å kvalifisere seg som praksislærere for lærerstudenter.

Profesjons- og yrkesmål

Studiet gir formell **kompetanse** i praksisopplæring som kan kvalifisere for veilederoppgaver for lærerstudenter på ungdomstrinnet og i videregående skole.

Læringsmål for praksisopplæring i lærerutdanningene

Målet med emne 1 er at studenten skal utvikle profesjonsidentitet som praksislærere innenfor sitt fagområde. Det er også et mål at studiet skal bidra til skoleutvikling og at praksisopplæring blir en integrert del av skolens faglige utviklingsarbeid. Utdanningen i praksisopplæring skal kvalifisere for veilederoppgaver for lærerstudenter på ungdomstrinnet og i videregående skole. Utdanningen skal gi økt forståelse for profesjonsutvikling av praksislærere, og hvordan utvidet kompetanse som praksislærer kan bidra til å utvikle lærerstudentens kompetanse i et praksisfellesskap.

Emne 2 skal gi innsikt i og erfaring med og utforske og å analysere kritisk veiledningspraksiser og veiledningsprosesser. Gjennom et selvstendig, avgrenset forsknings- og utviklingsarbeid under veiledning og i tråd med forskningsetiske normer, skal studenten kunne anvende sine kunnskaper og ferdigheter i et profesjonelt samarbeid mellom praksislærer og lærerstudent. Kunnskaper om utviklingsarbeid og praksisnær utforskning vil gi grunnlag for å forbedre lærerstudentens praksis og egen veiledningspraksis. Det er også et mål at studenten kan formidle selvstendig arbeid og slik bidra til at praksisopplæring blir en integrert del av skolens faglig utviklingsarbeid.

Prøveformer i emne 1:

Arbeidskrav 1: Studenter skal i en gruppe på 2-3 beskrive kjennetegn på profesjonell praksisopplæring i fag/yrkesopplæring. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.

Arbeidskrav 2: Studenter skal i en gruppe på 2-3 utarbeide og presentere grunnleggende kompetanser som praksislærere i sitt fagområde, i lys av teorien om praksisarkitekturer. Dette skjer i en minikonferanse mot slutten av studiet. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.

Eksamen: Studenter skal i grupper på 2-3 innen samme fagområde levere en fagtekst på inntil 2000 ord. Dette er emnets eksamenstekst som setter utviklingen av profesjonskompetanser som praksislærere inn i en faglig kontekst. I denne teksten drøfter studentene utfordringer fra egen arbeidsplass belyst gjennom datamateriale fra denne og teori om praksisopplæring. Studentene skal vise at de er i stand til å anvende kunnskap tilegnet i en problemstilling fra egen skole, med relevans for praksisopplæring i fagområdet. Tekstene vurderes etter skalaen A-F, hvor F er stryk.

For å levere eksamensoppgaven, må studenten ha deltatt i samlingene (minimum 80 % frammøte) og gjennomført de obligatoriske arbeidskravene som knytter seg til studiet.

Prøveformer i emne 2:

Arbeidskrav 1: Studenter skal i en gruppe på 2-3 utarbeide og presentere en plan for hvordan utforske praksisopplæringer. Dette skjer tidlig i studiet. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.

Arbeidskrav 2: Delta i en skolebasert FoU-konferanse mot slutten av studiet der studenter i en gruppe (2-3) presenterer og drøfter gruppens utviklingsarbeid.

Eksamen: Studenter i grupper på 2-3 innen samme fagområde skal levere en fagtekst på inntil 2000 ord. Dette er emnets eksamenstekst som setter utforskning og analyser av veiledningspraksiser inn i en teoretisk sammenheng. Studentene skal vise at de er i stand til å anvende kunnskap tilegnet i en problemstilling fra egen skole, med relevans for praksisopplæring i fagområdet. Tekstene vurderes etter skalaen A-F, hvor F er stryk.

For å levere eksamensoppgaven, må studenten ha deltatt i samlingene (minimum 80 % frammøte) og gjennomført de obligatoriske arbeidskravene som knytter seg til studiet.

Opptakskrav

Godkjent lærerutdanning. Det anbefales at studentene arbeider med veiledningsoppgaver.

Læringsmiljø, undervisnings- og læringsformer

Utdanningen av praksislærere ved NTNU/PLU er et handlingsorientert, kunnskaps- og verdibasert studium der prosesslæring og egenutvikling står sentralt. Det forutsettes at studentene deltar aktivt både på og mellom samlingene. De tar ansvar for egen læring, men også for fellesskapets læring, slik at vi sammen skaper et utfordrende og konstruktivt læringsmiljø. Studentene skal gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt innebærer at studentene praktiserer kunnskaper og ferdigheter i autentiske situasjoner i løpet av studieperioden. Studiet har fem læringsrom: Plenum, grupperommet, skolerommet, veilederrommet, og det personlige rommet.

Studiet er skolebasert. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle deltakere i studiet, deltar aktivt i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass.

Utdanningen av praksislærere ved NTNU er et handlingsorientert, kunnskaps- og verdibasert studium der prosesslæring og egenutvikling står sentralt. At studiet er handlingsorientert, innebærer at vi velger innhold og arbeidsmåter som er relevant for de utfordringene praksislærerne og mentorer står

overfor. Utfordringer som har/får konsekvenser for praksis, blir vektlagt. At studiet er kunnskapsbasert, innebærer at studiet er basert på akkumulert kunnskap fra forskning og utviklingsarbeid som er relatert til oppgaven som praksislærere og mentor.

At studiet er verdibasert, innebærer at studiet bygger på Utdanningslovens verdigrunnlag og lærerprofesjonens etiske plattform. At prosesslæring står sentralt, innebærer at det legges vekt på dialog, gruppearbeid, praktiske øvelser og andre former for ferdighetsutvikling. Deltakerne får her erfaring med verktøy som de kan bruke og prosesser som de kan drive i praksisfellesskaper på skolen.

At egenutvikling står sentralt, innebærer at deltakerne skal utvikle sine personlige forutsetninger for å utøve praksisopplæring og veiledning av nyutdannede lærere. Det forutsettes at studentene deltar aktivt både på og mellom samlingene. De tar ansvar for egen læring, men også for fellesskapets læring, slik at man sammen skaper et utfordrende og konstruktivt læringsmiljø.

Studiet veksler mellom presentasjoner, drøftinger og praktiske øvinger. Studiet er skolebasert med samlinger i ett semester. Studiet har arbeidskrav som må være godkjent for at studenten skal kunne gå opp til eksamen. I arbeidskravet kan det også inngå at studentene gir respons på medstudenters utkast til fagtekst.

Arbeidskrav (obligatorisk undervisningsaktivitet)

For å levere eksamensoppgaven, må studenten ha deltatt i samlingene (minimum 80 % frammøte) og gjennomført de obligatoriske arbeidskravene som knytter seg til studiet.

Prøveformer

Emnebeskrivelsene redegjør for hvordan emnet skal evalueres.

Pensum

Pensumlitteraturen for 7,5 studiepoeng er ca. 500 sider. Studentene kan selv velge 25 % av dette som er knyttet til eget fag/egne fag.

Kvalitetssikring og studentevaluering

Det skal gjennomføres en nettbasert spørreundersøkelse etter alle emner der studentene gis muligheter til å kommentere forhold knyttet til erfart læringsutbytte, etiske spørsmål, kvalitet og kommunikasjon.

Ansvarlig for emnet sammenfatter tilbakemeldingene fra deltakerne på kurset og sender skriftlig rapport til PLUs faglige leder og til rektor ved involverte skoler. Evalueringen danner grunnlag for eventuell revidering.

Skolenes PPU-koordinatorer vil normalt være representert i arbeidet som angår opplæringsprogrammet.

Ansvarlig institutt/avdeling

Utdanningen i praksisopplæring er organisatorisk forankret ved NTNU, Program for lærerutdanning.

Anbefalte forkunnskaper

Emner som inngår

Omfang i studiepoeng

15 studiepoeng (7,5 + 7,5).

Oppbygging

Emne 1: *Kompetanser og forståelser* har avsluttende eksamen.

Emne 2: *Utviklingsarbeid og praksisnær utforsking* har avsluttende eksamen.

Emnebeskrivelse til studieplan 2016/2017

Utdanning av praksislærere - kompetanser og forståelser

Alle felt må fylles ut/evt. Skriv ”ikke aktuelt”

Fagansvarlig (tittel og navn)	Førstelektor Gunnar Engvik
Fagansvarliges epost	Gunnar.engvik@plu.ntnu.no
Telefon	735998153
Institutt	Program for lærerutdanning
Fakultet	SVT
Eksterne samarbeidspartnere (kunde, kontaktperson)	<i>Rammeavtale om Universitetsskoler ved NTNU, med Charlottenlund VGS, Charlottenlund ungdomsskole, Sør-Trøndelag fylkeskommune, Trondheim kommune.</i>
Samarbeidspartnere v/NTNU	Universitetsskolesatsningen har en styringsgruppe med en lederrepresentant for henholdsvis TK, STFK og NTNU. Universitetsskolesatsningen har et arbeidsutvalg. Prosjektlederen er leder for arbeidsutvalget.
Kunde, kontaktperson (v/bedriftsinterne kurs)	Praksislærere ved Charlottenlund VGS og Charlottenlund ungdomsskole.
Emnekode (kurset har gått tidligere)	
Ønsket emnekode (skal være i 6000-serien)	Studiet er på 6000-nivå og kan inngå som en del av en mastergrad.
Emnenavn, bokmål	Utdanning av praksislærere for lærerstudenter.
Emnenavn, nynorsk	Utdanning av praksisretteiarar for lærarstudenter.
Emnenavn, engelsk	Education of supervision for teacher students

Navn/kode på studieprogram emnet primært er knyttet til	
Kursets epost	post@plu.ntnu.no
Kursets URL	Ikke opprettet.
Er kurset en del av ett eller flere studium (for eksempel Spesialutdanning, Bachelor eller Mastergrad)? Hvis ja, hvilke?	Ikke aktuelt.
Antall studiepoeng	7,5
Målgruppe	Studiet henvender seg til lærere på ungdomstrinnet og/eller i videregående skole, som ønsker å kvalifisere seg praksislærere for lærerstudenter innen sitt fagområde.
Opptakskrav	Arbeider med veiledningsoppgaver
Anbefalte forkunnskaper	Godkjent lærerutdanning
Ingress	Målet med studiet er at studenten skal utvikle profesjonskompetanse som praksislærere innenfor sitt fagområde. Det er også et mål at studiet skal bidra til skoleutvikling og at praksisopplæring blir en integrert del av skolens faglige utviklingsarbeid.
Faglig innhold	Emne 1: Kompetanser og forståelser (7,5 studiepoeng) Utdanningen skal gi økt forståelse for profesjonsutvikling av praksislærere, og hvordan utvidet kompetanse som praksislærer kan bidra til å utvikle lærerstudentens kompetanse i et praksisfelleskap. I tillegg er det et mål at kunnskaper om utviklingsarbeid og praksisnær utforskning vil gi grunnlag for å forbedre lærerstudentens praksis og egen veiledningspraksis.
Pensumlitteratur/kursmateriell	Bjørndal, C.R.P. (2011). Det vurderende øye. (Kap. 1,2 og 7.) Oslo: Gyldendal akademisk. (73 sider.) NB! Boka er pensum i emne 2. Engvik, G. (2012). Betydningen av nettverk for nyutdannede lærere i videregående opplæring. I M.B. Postholm (red.). Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling, kap. 7. Trondheim: Tapir akademisk forlag. (26 sider.)

	<p>Ertsås, T.I. og Irgens, I.J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. I M.B. Postholm (red.). Ledelse og læring i skolen, kap. 9. Oslo: Universitetsforlaget. (18 sider.)</p> <p>Heggen, K. og Thorsen, K.E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole? I Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 5, 362-374. (12 sider.)</p> <p>Irgens, E.J. (2007). Profesjon og organisasjon. Bergen: Fagbokforlaget (s. 70-86 og s. 115-134.) (35 sider.)</p> <p>Ohnstad, F.O. (2014). Lærerprofesjonens etiske plattform og hvordan lærerutdanning kan bruke den. Utdanningsforskning 26.4.2014. http://utdanningsforskning.no/ (7 sider.)</p> <p>Skagen, K. (2013). I veiledningens landskap. (2. utgave.) (Kap.1, 5, 6, 8, 9, 10 og 12). Oslo: Cappelen Damm. (90 sider.)</p> <p>Sund, G.H. (2010). Yrkesfaglærerens arbeid og utfordringer. I T.L. Hoel, G. Engvik og B. Hanssen (red.). Ny som lærer – sjansespill og samspill, s. 61 – 76. Trondheim: Tapir akademisk forlag. (15 sider.)</p> <p>Østern, A-L. (red.)(2014). Dramaturgi i didaktisk kontekst. (Kap. 2 og 4) Bergen: Fagbokforlaget. (38 sider.)</p> <p>Østern, A.L. (2016). Praksisarkitekturer, praksisøkonomier og praksislandskap i bevegelse. I G. Engvik og A-L. Østern (red.). Veiledningspraksiser i bevegelse i skole og utdanning. Bergen: Fagbokforlaget. (Under utgivelse.) (18 sider.)</p> <p>Selvvalgt pensum: 125 sider. Dette kan være didaktisk/fagdidaktisk/yrkesdidaktisk litteratur.</p> <p>Totalt 500 sider.</p>
<p>Dataverktøy el. programvare som skal benyttes</p>	<p>LMS-verktøyet it's learning.</p>
<p>Innhold på kursbeviset</p> <p>Sett opp en kort stikkordliste på hva som er gjennomgått på kurset max ¼ til ½ A4-side</p>	<p>Emne 1: Kompetanser og forståelser (7,5 studiepoeng)</p> <p>Kjennetegn på profesjonell praksisopplæring.</p>

	<p>Har inngående kunnskap om praksis og praksisarkitekturer.</p> <p>Utvikle kompetanser som praksislærer og rollen som lærerutdanner.</p> <p>Bidra til kompetanseutvikling i skolen.</p> <p>Formidle selvstendig arbeid og beherske fagområdets uttrykksformer.</p>
Annen relevant informasjon	<p>Rammeavtale om Universitetsskoler ved NTNU, med Charlottenlund VGS, Charlottenlund ungdomsskole, Sør-Trøndelag fylkeskommune, Trondheim kommune har som mål å gi praksislærere ved NTNUs Universitetsskoler utdanning i veiledning.</p>
<p>Kunnskaper</p> <p>(Etter fullført kurs kan/skal deltakeren...)</p>	<p>Kandidaten:</p> <p>har inngående kunnskap om praksis og praksisarkitekturer</p> <p>kan anvende kunnskap til å videreutvikle lærerstudentens kompetanser i et praksisfellesskap</p> <p>kan analysere profesjonell praksisopplæring og kartlegging av studentens livsrom</p> <p>kan analysere faglige problemstillinger med utgangspunkt i betydningen av nettverk for praksislærere og lærerstudenter</p>
<p>Ferdigheter</p> <p>(Etter fullført kurs kan/skal deltakeren...)</p>	<p>Kandidaten:</p> <p>kan analysere undervisningsforløp (planlegging, gjennomføring, vurdering) med støtte i begrepene praksisarkitekturer og praksisøkologi</p> <p>kan analysere kompetanser som praksislærer og rollen som lærerutdanner</p> <p>kan analysere og forholde seg kritisk til ulike informasjonskilder og anvende disse til å strukturere og formulere faglige resonnementer</p>

<p>Generell kompetanse (Etter fullført kurs kan/skal deltakeren...)</p>	<p>Kandidaten:</p> <p>kan formidle egen praksiskunnskap til studentene</p> <p>kan bidra til kompetanseutvikling i skolen</p> <p>kan formidle selvstendig arbeid og behersker fagområdets uttrykksformer</p> <p>kan kommunisere synspunkter og erfaringer med andre med bakgrunn i lærerprofesjonens etiske plattform</p>

Vurdering og eksamen

<p>Faglige krav for å bli vurdert og for å få avlegge eksamen</p>	<p>Emne 1: Arbeidskrav 1: Studenter skal i en gruppe på 2-3 beskrive kjennetegn på profesjonell praksisopplæring i fag/yrkesopplæring. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.</p> <p>Arbeidskrav 2: Studenter skal i en gruppe på 2-3 utarbeide og presentere grunnleggende kompetanser som praksislærere i sitt fagområde, i lys av teorien om praksisarkitekturer. Dette skjer i en minikonferanse mot slutten av studiet. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.</p>
<p>Aktiviteter som skal vurderes under veis og som inngår i sluttarakter</p>	<p>Ingen.</p>
<p>Karakterskala for vurdering</p>	<p>Godkjent/Ikke godkjent.</p>

Avsluttende eksamen: Form og tidspunkt	<p>Emne 1: Studenter skal i grupper på 2-3 innen samme fagområde levere en fagtekst på inntil 2000 ord. Dette er emnets eksamenstekst som setter utviklingen av profesjonskompetanser som praksislærere inn i en faglig kontekst. I denne teksten drøfter studentene utfordringer fra egen arbeidsplass belyst gjennom en case fra denne og teori om praksisopplæring. Studentene skal vise at de er i stand til å anvende kunnskap tilegnet i en problemstilling fra egen skole, med relevans for praksisopplæring i fagområdet.</p> <p>Frist for å levere: Medio juni 2016.</p>
Karakterskala for avsluttende eksamen	A-F, hvor F er stryk.
Hjelpemidler ved avsluttende eksamen	Hjelpemidler kan brukes.
Vekting av delvurderinger	Ikke aktuelt.
Vekting av avsluttende eksamen	Ikke aktuelt.

Emnebeskrivelse til studieplan 2016/2017

Utviklingsarbeid og praksisnær utforskning

Emnekode	SKOLE6011
Emnenavn	Utviklingsarbeid og praksisnær utforskning
Emnenavn, engelsk	Research and development
Emneansvarlig	Gunnar Engvik
Emneansvarliges epost	gunnar.engvik@plu.ntnu.no
Telefon	73 59 81 53 / 470 52 912
Institutt	Program for lærerutdanning (PLU)
Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Undervisningssemester	Høsten 2016
Studieprogram	
Antall studiepoeng	7,5
Anbefalte forkunnskaper	
Opptakskrav	Godkjent lærerutdanning
Anbefalte forkunnskaper	Arbeider med veiledningsoppgaver

<p>Læringsmål</p>	<p><i>Kunnskaper</i></p> <p>Kandidaten</p> <p>har inngående kunnskap om hvordan utviklingsarbeid og praksisnær utforskning kan utvikle lærerstudentens praksis og egen veiledningspraksis</p> <p>kan anvende kunnskap om hvordan praksisopplæring bidrar til skoleutvikling og at praksisopplæring blir en integrert del av skolens faglige utviklingsarbeid</p> <p>kan analysere og har innsikt i veiledningspraksiser og -prosesser i lys av pedagogisk grunnsyn</p> <p>har inngående kunnskap om kommunikative rom i praksisopplæring</p> <p><i>Ferdigheter</i></p> <p>Kandidaten</p> <p>kan gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt under</p> <p>veiledning og i tråd med gjeldende forskningsetiske normer</p> <p>kan analysere og forholde seg kritisk til ulike strategier i utforskning av egen praksisopplæring</p> <p>kan formidle selvstendig arbeid og behersker fagområdets uttrykksformer</p> <p>kan analysere eksisterende teorier, metoder og fortolkninger innenfor profesjonell praksisopplæring</p> <p><i>Generell kompetanse:</i></p> <p>Kandidaten</p>
--------------------------	--

	<p>kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter i et profesjonelt samarbeid mellom praksislærer og lærerstudent</p> <p>kan bidra til at praksisopplæring blir en integrert del av skolens faglige utviklingsarbeid</p> <p>kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter til å utvikle rollen som lærerutdanner</p>
Faglig innhold	<p>Profesjonell praksisopplæring</p> <p>Metodekunnskap</p> <p>Praksislærer som lærerutdanner</p> <p>Skole-/organisasjonsutvikling</p>
Læringsformer og aktiviteter	<p>Pensumlitteraturen for 7,5 studiepoeng er ca. 500 sider. Studentene kan selv velge 25 % av dette som er knyttet til eget fag/egne fag.</p>
Obligatorisk aktivitet	<p>For å levere eksamensoppgaven, må studenten ha deltatt i samlingene (minimum 80 % frammøte) og gjennomført de obligatoriske arbeidskravene som knytter seg til studiet.</p> <p>Arbeidskrav 1: Studenter skal i en gruppe på 2-3 utarbeide og presentere en plan for hvordan utforske praksisopplæringer. Dette skjer tidlig i studiet. Vurdering: Godkjent/Ikke godkjent.</p> <p>Arbeidskrav 2: Delta i en skolebasert FoU-konferanse mot slutten av studiet der studenter i en gruppe (2-3) presenterer og drøfter gruppens utviklingsarbeid.</p>

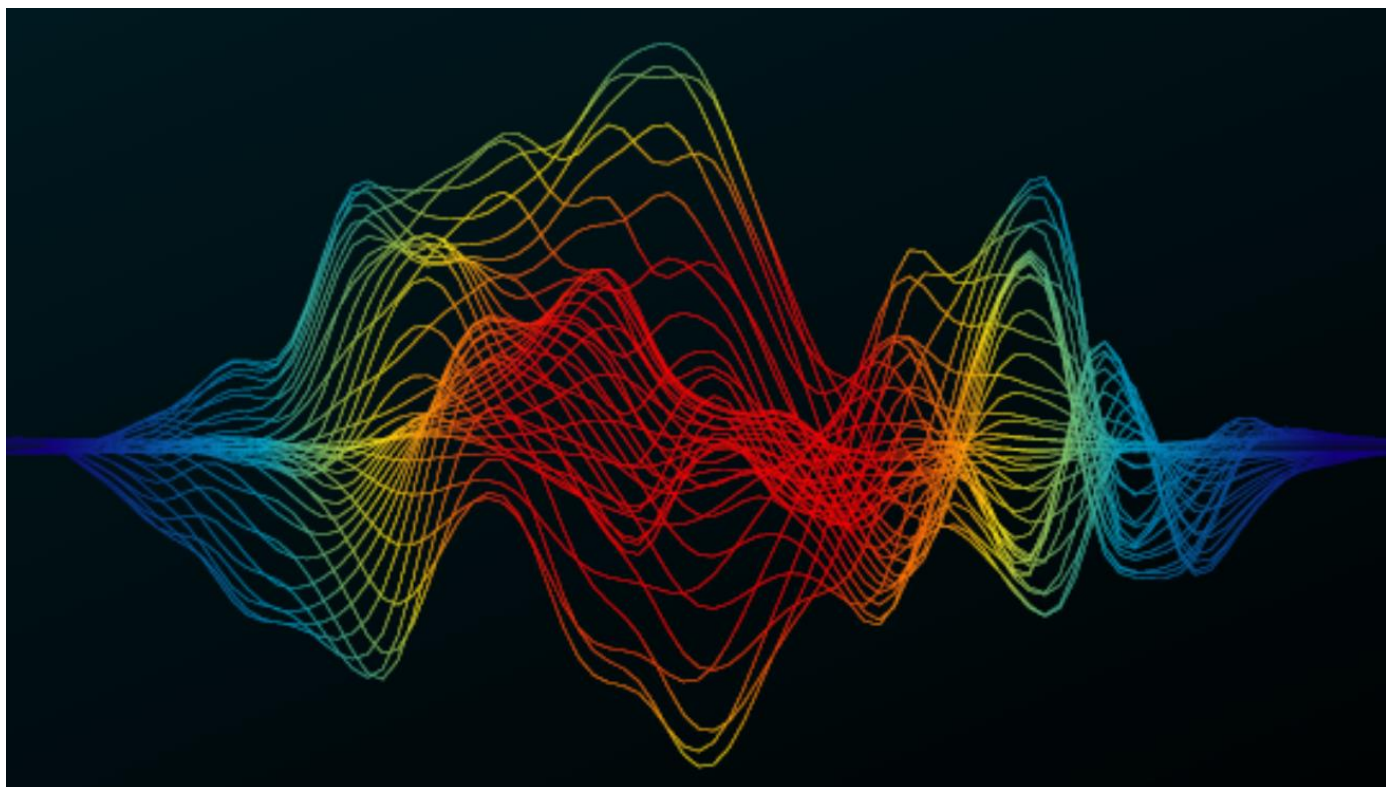
Vurderingsform/eksamen	Eksamen: Studenter i grupper på 2-3 innen samme fagområde skal levere en fagtekst på inntil 2000 ord. Dette er emnets eksamenstekst som setter utforsking og analyser av veiledningspraksiser inn i en teoretisk sammenheng. Studentene skal vise at de er i stand til å anvende kunnskap tilegnet i en problemstilling fra egen skole, med relevans for praksisopplæring i fagområdet.
Karakterskala	Eksamensteksten vurderes etter skalaen A-F, hvor F er stryk.
Annen relevant informasjon	Studiet er på 6000-nivå og kan inngå som en del av en mastergrad. Studiet kan fullføres innenfor en ramme på to år.

Dato Institutt

Signatur

Dato Fakultet

Signatur



ISBN 978-82-7923-085-4