



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Mest hverdag, litt fest ...

*Om rektors rolle i partnerskap om utdanning av dagens lærerstudenter
– fremtidens lærere.*

Janne Kristine Johansen

PED- 3902 Masteroppgave i utdanningsledelse Mai 2018



Sammendrag

Sentrale myndigheter signaliserer tydelig at praksisskolen er viktig i lærerutdanningen, blant annet gjennom Mld.St.nr 11 (2008-2009) (Kunnskapsdepartementet 2009). Det signaliseres at en god lærerutdanning *betinges* av en god praksis. Herunder ansvarliggjøres lærerutdanningsinstitusjonene og skoleeiere i arbeidet med å få til en god velfungerende praksis gjennom godt samarbeid i partnerskap.

Jeg har ønsket å finne ut om praksislærerne selv oppfatter seg som lærerutdannere. Vi har gått inn i et forpliktende partnerskap og må forholde oss til de forventningene universitetet har til oss både som praksisskole og universitetsskole. Blant annet er vi forpliktet til å ha praksisforum for våre praksislærere, et møtepunkt for praksislærerne ved den enkelte universitetsskole, ledet av rektor ved skolen. Praksisforum skal fungere som et profesjonsfellesskap. Jeg ønsket å finne ut om praksisforum kan bidra til at praksislærerne opplever seg som lærerutdannere. I tillegg ønsket jeg å finne ut hvilke forventninger praksislærerne har til meg som rektor i arbeidet med praksis.

Mitt masterprosjekt har jeg valgt å gjøre med aksjonsforskning som metodisk tilnærming. Aksjonene har jeg gjort i praksisforum og empirien er møtereferat, tankekart og spørreskjema som praksislærerne har besvart, i tillegg til min egen logg gjennom året.

I teoridelen har jeg valgt å fokusere på partnerskap i lærerutdanningen, skoleledelse og profesjonsfellesskap.

Funnene mine peker i retning av at praksislærerne ønsker å være en del av praksisforum og de mener dette er vel anvendt tid. Praksisforum kan være en faktor som bidrar til at praksislærerne opplever seg bekreftet som lærerutdannere. Det blir en viktig lederjobb å lede dette arbeidet og være det nødvendige bindeleddet til Universitetsskoleprosjektet, samt sørge for at agendaen i møtene har relevant innhold slik at drift og utvikling balanseres. Som rektor har man, på denne måten, en indirekte påvirkning på studentenes praksis.

Forord

I september 2013 startet jeg min lederutdanning gjennom Rektorutdanningen, etter to år som fagleder. Det var en spennende tid som strakk seg over halvannet år. Jeg møtte mennesker, både lærerne i utdanningen og mine medstudenter, som det virkelig var og er inspirerende å jobbe sammen med. Vi etablerte et nettverk av gode kollegaer som heier på hverandre og har inspirert hverandre til å gå videre på masterutdanning. Dette har vært svært berikende.

På fem år er det mange ting som har endret seg. Da jeg startet på rektorutdanningen var jeg fagleder og i 2016 ble jeg rektor. Skolen vår har endret seg på mange måter, og det skjer i takt med resten av samfunnet.

Det er noen mennesker jeg skylder en stor takk fordi de, på hver sin måte, har bidratt til at jeg har greid å fullføre et masterstudium ved siden av jobb og familieliv. Først og fremst min mann Ron, du dytter når jeg trenger det. Også min aller beste rektorkollega, min tidligere leder, Wenke. Takk for at du alltid har så stor tro på meg. Mine kjære barn Magnus, Julie og Jonas, takk for at dere er så tålmodige og har latt meg få arbeidsro når jeg har hatt behov for det. Takk også til alle mine gode nære venner som også gir inspirasjon og motivasjon gjennom gode samtaler og refleksjon.

Kjære veileder Siw. Takk for at du fikk meg til å tro på at jeg kan skrive. Det skjedde en gang i løpet av Rektorutdanningen. Jeg har nå snart avsluttet et masterarbeid mye takket være din inspirerende og verdsettende tilnærming til menneskene rundt deg.

Våre dyktige praksislærere Elin, Freddi, Guro, Marte, Rune, Vibeke og Ulf. Takk for at dere har latt meg forske med dere, det har virkelig vært lærerikt! Takk til vårt fantastiske personale som inspirerer til utvikling og utdanning, med mine fagledere Siv og Hildegunn i spissen. Det er en glede å gå på jobb hver eneste dag. Jeg håper det har en verdi for skolen at jeg har tatt videreutdanning. Det har vært målet. Jeg synes virkelig at jeg er verdens heldigste rektor!

Det har vært lærerike år, og selv om jeg avslutter et masterprosjekt er jeg på ingen måte ferdig utlært. Det er noe av det som er fantastisk med å jobbe med mennesker i en lærende organisasjon. Vi må være på søken etter det som kan skape fest i hverdagen, alt til sin tid.

Tromsø, mai 2018

Innhold

<i>Sammendrag</i>	I
<i>Forord</i>	III
<i>Innhold</i>	V
1 Innledning	1
1.1 Fra praksisskoler til partnerskap	2
1.2 Egen rolle	3
1.3 Praksisforum	4
1.4 Skolen vår.....	5
1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.5.1 Tilnærming	6
1.5.2 Avgrensing	6
1.5.3 Oppbygning	6
2 Teoretiske perspektiver	8
2.1 Partnerskap i lærerutdanningen	8
2.1.1 Samarbeid i partnerskap.....	8
2.1.2 Oppsummering av kapittel 2.1.....	11
2.2 Lærerutdanneren.....	11
2.2.1 Praksisforum for lærerutdannere	12
2.2.2 Oppsummering av kapittel 2.2.....	13
2.3 Et krevende samarbeid.....	13
2.3.1 Rollene i partnerskapet	14
2.3.2 Fra triaden til studentenes læring i sentrum	14
2.3.3 Oppsummering av kapittel 2.3.....	16
2.4 Ledelse og utvikling	17
2.4.1 Verdsettende ledelse og relasjonsledelse.....	17
2.4.2 Skoleutvikling	18
2.4.3 Å lede lærernes læring	20
2.4.4 Fem dimensjoner i elevsentrert ledelse	21
2.4.5 Dimensjon 4 – Å lede lærernes læring og utvikling.....	23
2.4.6 Profesjonsfellesskap	23
2.4.7 Oppsummering av kapittel 2.4.....	24
3 Metodisk tilnærming	27
3.1 Kvalitativ forskning.....	27
3.2 Aksjonsforskning	28
3.3 Etterprøvbarhet.....	29

3.4	Valg av metode.....	30
3.5	Aksjoner og fremdrift i prosjektet.....	30
3.6	Etisk refleksjon og rollebevissthet.....	33
4	Funn – analyse av empirien	35
4.1	Aksjon 1: Evalueringsskjema oktober	35
4.2	Aksjon 2. Praksisforum desember.....	36
4.3	Aksjon 3. Praksisforum januar.....	38
4.4	Aksjon 4: Praksisforum februar og spørreskjema.	40
4.5	Kategorier	42
5	Drøfting og konklusjon	44
5.1	Forskningsspørsmål	44
5.2	Problemstilling.....	47
5.3	Konklusjon.....	50
5.4	Veien videre	52
	<i>Figurer og tabeller</i>	<i>i</i>
	<i>Litteraturliste</i>	<i>ii</i>
	<i>Liste over vedlegg</i>	<i>vi</i>
	Vedlegg 1: <i>Samarbeidsavtale om praksisopplæring</i>	<i>vii</i>
	Vedlegg 2: <i>Evalueringsskjema før praksis – aksjon 1</i>	<i>xi</i>
	Vedlegg 3: <i>Eksempel på møteinnkalling, oktober</i>	<i>xii</i>
	Vedlegg 4: <i>Møtereferat desember – aksjon 2</i>	<i>xiii</i>
	Vedlegg 5: <i>Eksempel på møteinnkalling, januar</i>	<i>xv</i>
	Vedlegg 6: <i>Møtereferat praksisforum januar – aksjon 3</i>	<i>xvi</i>
	Vedlegg 7: <i>Eksempel på tankekart. Hvorfor er jeg praksislærer? – aksjon 3</i>	<i>xx</i>

1 Innledning

Tittelen på min masteroppgave er «*Mest hverdag, litt fest... Om rektors rolle i partnerskap om utdanning av dagens lærerstudenter – fremtidens lærere*».

Skolehverdagen er nettopp det; Hverdag. Hverdager er også det man har mest av i livet for øvrig. Mitt perspektiv på livet er derfor at disse dagene er de viktigste og det er ens egen oppgave å skape litt fest av dem. Man må selv sørge for at det er i hverdagen man har lyst å være, og hverdag innebærer det å gå på jobb. Som leder har jeg også ansvar for de jeg er satt til å lede. Målet mitt er å skape en hverdag som mine medarbeidere har lyst å skape litt fest av, sammen med meg.

Det handler i stor grad om å gripe de muligheter som kommer. En av disse mulighetene grep vi ved å søke om å bli med i universitetsskoleprosjektet i 2011, da anledningen bød seg. Vi var en relativt ny skole som åpnet i 2006, men hadde allerede tatt imot studenter i noen år gjennom å være praksisskole.

Vi fikk være med, og ble universitetsskole. Dette innebærer at vi får være med på å utdanne lærere, våre fremtidige kollegaer, og vi får være med på å legge til rette for en god lærerutdanning. Å utdanne lærere skal skje samtidig med at vi skal skape et godt læringsmiljø og rom for læring for alle våre over 300 elever. Altså må vi stille våre elever til disposisjon for våre fremtidige kollegaer. Dette er et ansvar som vi må sørge for at studentene forvalter til beste for elevene, for sin egen praksis og sin egen læringsprosess. Her hviler et stort ansvar på praksislærerne.

Endringene i norsk skole siden tusenårsskiftet har ført til behov for endring i norsk lærerutdanning. Nå har skolen vår fått være med på en stor endringsprosess innen lærerutdanningen, der denne har blitt et femårig integrert masterstudium. FoU-arbeid¹ er blitt en større del av lærerutdanningen, og dette strekker seg inn i skolehverdagen i grunnskolen, blant annet gjennom at det forskningsbaserte utviklingsarbeidet har fått større plass i skolenes utviklingsarbeid. Lærerutdanningen ved UiT, Norges Arktiske Universitet, har gått i front på landsbasis når det gjelder masterutdanning av lærere og kunne skilte med syv års erfaring med masterprogram da resten av landet kom etter med masterutdanningen høsten 2017.

¹ Forsknings Og Utviklingsarbeid.

Som universitetsskole tar skolen vår imot studenter minst to ganger i løpet av et skoleår. Vi har også, i løpet av de siste årene, tilsatt noen av de nyutdannede lærerne, noen av våre tidligere studenter, som innehar integrert mastergrad i sin lærerutdanning.

1.1 Fra praksisskoler til partnerskap

Etter at kvaliteten i norsk skole ble satt under lupen kom en påfølgende diskusjon om endringer i lærerutdanningen. Å heve nivået på lærerutdanningen ble et av tiltakene skissert av regjeringen gjennom St. Mld. nr. 11 «Læreren Rollen og Utdanningen» (2008-2009) (Kunnskapsdepartementet 2009). Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø fusjonerte i 2009, og det oppstod en idé om «*en ny og helhetlig lærerutdanning med større satsning på økt faglighet, bedre profesjonsinnretning og bedre praksis*»². Dette resulterte i Pilot i Nord, et pilotprosjekt med 5-årig integrert master i lærerutdanning. Det første kullet av lærere med mastergrad gikk ut av UiT i 2015, samme året som det ble bestemt at alle lærerutdanninger i Norge skulle være integrert masterutdanning fra høsten 2017. Gjennom den nye utdanningen skal det stilles høyere krav til faglig fordypning og økt faglig nivå. Man ønsket også å heve nivået på praksis gjennom mer og bedre praksis, samt en bedre kobling mellom teori og praksis og man så et behov for et tettere samarbeid mellom praksisskolene og universitetet. Slik ble Universitetsskoleprosjektet skapt, som i de første fasene var et samarbeid mellom Universitetet i Tromsø (heretter forkortet til UiT) og Tromsø Kommune. Samarbeidsmodellen er inspirert av medisinstudiet og er lagt opp med tett kobling mellom praksisinstitusjon og læringsinstitusjon.

Når den nye lærerutdanningen forankres som profesjonsutdanning betinger dette et sterkere samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisskolene. Regjeringen ved Kunnskapsdepartementet setter dette på agendaen allerede gjennom Mld. St. nr. 11 (2008-2009) (Kunnskapsdepartementet 2009). Det understrekes at det er et ledelsesansvar for den enkelte lærerutdanningsinstitusjon å nå de nasjonale målene for utvikling av den nye lærerutdanningen. I tillegg til at det også er et lederansvar å utvikle partnerskap med skolene som basis for den profesjonelle utviklingen av yrket. I dette ligger en anerkjennelse av praksis som viktig del av utdanningen og den profesjonelle utviklingen

² ProTed 2018

av yrket og for den enkelte student. Videre gis praksis også denne anerkjennelsen blant annet gjennom «Forskrift til rammeplanen for lærerutdanningen» (Kunnskapsdepartementet 2010) hvor det presiseres at praksis skal sidestilles som studiefelt og læringsarena på lik linje med det som skjer ved lærerutdanningsinstitusjonene. Jeg vil komme tilbake praksis og dens plass i lærerutdanningen.

Universitetsskoleprosjektet var et samarbeidsprosjekt mellom UiT og Tromsø Kommune i de to første fasene: fase 1 i 2007-2011 med seks skoler involvert, i fase 2 i 2011-2017 med 8 skoler. I perioden 2018-2020 er prosjektet inne i fase 3 og skal utvides for til å inkludere til sammen 10 skoler, fortrinnsvis med tilskudd av ungdomsskoler. I tillegg har UiT opprettet ytterligere samarbeid i partnerskap med flere samarbeidspartnere: barnehager og videregående skoler. Dette innebærer at Troms Fylkeskommune er blitt samarbeidspart i tillegg til at Alta Kommune som også har fått tre universitetsskoler. Tromsø kommune er samarbeidspartner om universitetsbarnehagene.

Universitetsskoleprosjektet har fire fokusområder; *Utvikling av praksis, skolerelatert forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid), kompetanseutvikling samt nettverk og spredning*. Min forskning fokuserer på områdene *utvikling av praksis samt nettverk og spredning*. Dette kommer jeg tilbake til.

1.2 Egen rolle

Til daglig er jeg rektor ved en av de åtte universitetsskolene i Tromsø. Jeg har vært rektor i snart to skoleår når dette masterarbeidet avrundes. Som relativt nytilsatt rektor hadde jeg en gylden anledning til å finne mer ut av og, om mulig, få til noen endringer i et allerede etablert praksisforum. Jeg har tidligere jobbet 5 år som fagleder ved skolen, og dermed vært deltager i forumet sammen med daværende rektor. Nå er det min jobb å lede skolen og arbeidet i praksisforum. Jeg har også vært nysgjerrig på å finne min rolle i forhold til studentenes praksis og at skolen vår er en del av lærerutdanningen gjennom universitetsskoleprosjektet.

Av prosjektets fire satsningsområder er det *utvikling av praksis samt nettverk og spredning* som dette masterprosjektet omhandler. Min nysgjerrighet er fokusert på dette

blant annet fordi rektors rolle i studentenes praksis er lite beskrevet i tidligere forskning og de modeller som ligger til grunn for forståelsen av arbeidet med studentenes praksis. Disse modellene vil jeg komme nærmere inn på. Det ligger en forventning om at jeg skal lede praksisform og for øvrig sørge for god praktisk tilrettelegging rundt praksis. Dette innebærer en indirekte påvirkning på studentenes praksis som jeg senere vil utdype nærmere.

1.3 Praksisforum

Praksisforum er et forum sammensatt av praksislærerne ved skolen, ledet av rektor. Fagleder for 4.-7. trinn er også deltager i forumet ved vår skole. Som universitetsskole er vi forpliktet til å ha møte i praksisforum minst to ganger året.

Hensikten med praksisforum er at praksislærerne skal være samkjørte slik at studentene møter et felles sett holdninger, prosedyrer og praktiske ordninger, uavhengig av hvilken praksislærer de møter.

Veiviser for praksis (UiT, 2016 s. 17)

Bestillingen fra Universitetet er klar i forhold til hensikten med praksisforum. Veiviser for praksis (ibid.) er ment å være et verktøy med informasjon om praksis for studenter, praksislærere, universitetet og universitetsskolene. Min erfaring er at det er mye praktisk som tas opp i disse møtene, og at møtene ofte omhandler driften rundt praksis, for eksempel organisering. Jeg har vært nysgjerrig på hva som ligger av potensiale for utvikling i forumet. Hvordan vi kan løfte agendaen vår fra drift til utvikling, og hvordan praksislærerne kan utnytte hverandres perspektiver på praksis til utvikling av kvalitet gjennom praksisforum. Her ligger også min nysgjerrighet i å finne ut hva jeg som rektor kan bidra med for å skape denne utviklingen. Som rektor er jeg også deltager i rektorforum som er en samhandlingsarena i partnerskapet hvor alle universitetsskolene er representert ved rektor, samt at skoleeier er representert i tillegg til praksiskonsulent ved UiT, koordinator for universitetsskoleprosjektet, studieleder ved UiT og leder av ProTed (Senter for fremragende lærerutdanning) ved UiT.

1.4 Skolen vår

Vår skole har vært universitetsskole i snart 7 år. Inneværende skoleår har vi syv praksislærere ved skolen. Dette utgjør omtrent en tredjedel av lærerstaben. Praksislærerne er fordelt på de fleste trinn. Noen har vært praksislærere i 9-10 år, mens den som er sist tilkommet praksisforumet har vært praksislærer i snart 2 år. Skolen vår er en barneskole med cirka 310 elever fra 1. til 7. trinn.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

For meg som skoleleder er det viktig å skape en holdning for at vi som universitetsskole er en viktig del av lærerutdanningen gjennom at vi tar imot studenter som igjen blir våre fremtidige kollegaer. Dette synes jeg er en interessant tilnærming til studentene, og det ligger mange muligheter og samtidig et stort ansvar i dette. I henhold til Lærerutdanning 2025³ (Kunnskapsdepartementet 2017), må praksisskolene og praksislærerne være bevisst sin rolle som lærerutdannere. Praksis skal, ifølge nasjonale føringer, sidestilles den øvrige delen av studiet i lærerutdanningen. Det ble dermed interessant å finne ut hvorvidt praksislærerne ser på seg selv som lærerutdannere. Jeg gikk inn i dette prosjektet med en antagelse av at de ikke gjorde det. Jeg har i prosessen blitt nysgjerrig på hvorvidt og hvordan faglærerne og fagmiljøet ved Universitetet ser på skolene, og i særdeleshet praksislærerne, som del av studentenes utdanning. Dette vil jeg komme inn på gjennom teorien jeg har valgt å bruke, og legger i så måte tidligere forskning til grunn. Jeg har også ønsket å finne ut hva som blir mitt bidrag, som rektor.

Problemstillingen for min masteravhandling blir dermed; **Hvordan ser praksislærerne på seg selv i rollen som lærerutdannere, og hvordan kan jeg som rektor bidra til at rollen som lærerutdanner forsterkes for praksislærerne?**

Min nysgjerrighet rundt tematikken har utkrystallisert seg i følgende forskningsspørsmål;

1. Hva skal til for at praksislærerne skal oppleve seg som lærerutdannere?
2. Hvordan kan rektor bidra til at praksislærerne opplever seg som lærerutdannere?

³ Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene

1.5.1 Tilnærming

For å svare på dette har jeg valgt en metodisk tilnærming gjennom aksjonsforskning. Jeg har forsket på egen skole og i eget personale. Empiri og aksjoner er hentet fra møter i skolens praksisforum. Skriftlige evalueringer gjort av praksislærere er også del av empirien. Aksjonene fremstilles i tabell i metodekapittelet. Egen logg fra arbeidet og aksjonene ligger også til grunn for fortolkningen av aksjonene. De mest sentrale har jeg valgt å legge ved som vedlegg.

1.5.2 Avgrensing

Av de fire fokusområdene i universitetsskoleprosjektet har jeg valgt å forholde meg til punktene om *utvikling av praksis* samt *nettverk og spredning*. Jeg har valgt å gjøre mine aksjoner i praksisforum ved egen skole. Vi har gjennomført fem møter så langt dette skoleåret.

Som nevnt legger jeg noen antagelser til grunn. Blant annet er min antagelse at praksislærerne ikke ser på seg selv som lærerutdannere, men at synet på hvem lærerutdanneren er antagelig begrenser seg til de ansatte ved universitet eller høyskoler. Min antagelse er samtidig at mye av tida som brukes i praksisforum allerede er rettet mot praktiske problemstillinger eller drift, og at det ligger potensiale for utviklingsarbeid her.

1.5.3 Oppbygning

Jeg har valgt å bygge opp masteroppgaven ved å starte med de teoretiske perspektivene jeg legger til grunn i oppgaven. Jeg har også koblet teori sammen med sentrale føringer som jeg anser som relevante for å kunne drøfte og besvare problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Jeg går inn i teori om partnerskap mellom universitet og universitetsskolen ved hjelp av Jakhellns m.fl. (2015) teorier om partnerskap, samt gjennom Lillejord og Børtes forskningskartlegging om partnerskap i skolen (2014).

Ledelse, og skoleledelse i særdeleshet, er sentrale tema i mine aksjoner. Jeg har tatt for meg teorier om ledelse. Hovedsakelig gjennom verdsettende ledelse (Skrøvset og Tiller 2011), relasjonsledelse (Spurkeland 2009) og gjennom Robinsons perspektiver på elevsentrert skoleledelse (Robinson 2014). Jeg har også sett på sentrale føringer om profesjonsfellesskap gjennom Mld. St. nr. 21 «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i

skolen» (2016-2017) (Kunnskapsdepartementet 2017), Ekspertgruppas uttalelse om lærerrollen (Dahl mfl. 2016) samt at jeg har koblet dette opp mot den nylig vedtatte Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2017) som vier profesjonsfellesskapet i skolen et helt kapittel.

Videre går jeg inn i den metodiske tilnærmingen ved først å gå inn på teori om kvalitativ forskning, for så å gå nærmere inn på aksjonsforskning.

Jeg redegjør så for fremdriften i prosjektet ved å gå inn i hver aksjon og funnene fra disse. Jeg analyserer mine funn gjennom å ta for meg de fire aksjonene og analyserer hva disse gir av informasjon. Ut av funnene har jeg gjort en analyse og kategorisering.

Til slutt drøfter jeg problemstillingen og forskningsspørsmålene, gjennom å se på funnene opp mot de teoretiske perspektivene. Jeg avrunder med konklusjoner og sier noe om mine refleksjoner om veien videre etter at masterprosjektet er avsluttet.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet redegjør jeg for noen teoretiske perspektiver som ligger til grunn for ledelse av praksisforum ved skolen.

Først redegjør jeg for sentrale føringer for samarbeidet mellom praksisskoler og universitetet. Så ser jeg nærmere på partnerskap i lærerutdanningen og hva forskningen sier om partnerskap. Jeg presenterer videre noen teorier om hvem lærerutdanneren er og noen figurer som illustrerer hvordan samarbeidet kan illustreres og forklares.

Så redegjør jeg for ledelse og utvikling gjennom teorier om ledelse, da særlig det å lede lærernes læring, før jeg avrunder med å redegjøre for profesjonsfelleskapet gjennom sentrale føringer og teori.

2.1 Partnerskap i lærerutdanningen

Velfungerende partnerskap har ambisjoner om og er strategier for å støtte studentenes profesjonslæring, øke kompetansen i de samarbeidende institusjonene, styrke utviklingen av en felles visjon og indre sammenheng og fornye lærerutdanningen.

Jakhelln (2015, s. 73)

2.1.1 Samarbeid i partnerskap

Når den nye lærerutdanningen forankres som profesjonsutdanning betinger dette et sterkere samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisskolene. Regjeringen ved Kunnskapsdepartementet setter denne problemstillingen på agendaen gjennom Mld. St. nr. 11 (Kunnskapsdepartementet 2009). Det understrekes at det er et ledelsesansvar for den enkelte lærerutdanningsinstitusjon å nå de nasjonale målene for utvikling av den nye lærerutdanningen. I tillegg til at det også er et lederansvar å utvikle partnerskap med skolene som basis for den profesjonelle utviklingen av yrket. I dette ligger en anerkjennelse av praksis som viktig del av utdanningen og den profesjonelle utviklingen av yrket og for den enkelte student. Videre gis praksis også denne anerkjennelsen gjennom Rammeplanen for lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet 2010) hvor det

presiseres at praksis skal sidestilles som studiefelt og læringsarena på linje med det som skjer ved lærerutdanningsinstitusjonene av teoretisk arbeid.

Lillejord og Børte (2014) viser til at det tradisjonelt er lærerutdanningsinstitusjonene som har dominert lærerutdanningen. De (ibid.) viser også til at dette er en årsaksforklaring på at andre som bidrar til lærernes utdanning ikke oppfatter seg som lærerutdannere. Hvem lærerutdanneren er vil jeg utdype senere. De (ibid.) viser også til at dette kan endres ved å gjøre skolene til aktive partnere og ved å integrere skolens kunnskap om nye praksisformer i utdanningen.

I år 2000 ble lærerutdanningen ved fem norske høyskoler evaluert av Norgesnettrådet (Lillejord og Børte 2014). Funnene i evalueringen viste at studentene ikke så sammenheng mellom det de opplevde i praksis og fagene, fagdidaktikken og pedagogikk de møtte ved høyskolene. Når det gjaldt praksis ble det pekt på at man burde inngå *avtaler* om praksisopplæring med skolene og ikke med den enkelte øvingslærer. I 2005 gjennomførte NOKUT⁴ en evaluering (ibid.). Både kartleggingen fra år 2000 og evalueringen fra 2005 viste var at det ikke var god nok sammenheng mellom teori og praksis. Et felles svar som fremstår for disse utfordringene er partnerskap mellom skoler og høyskolene. NOKUTs evaluering slo også fast at praksis må være et premissgivende element i lærerutdanningen (ibid.).

Lærerutdanningen ved UiT, tidligere HiTø⁵, har lang tradisjon for samarbeid med praksisskoler, både i Tromsø kommune og i distriktet rundt. Et tiltak gjennomført ved UiT for å etablere partnerskap var å knytte til seg noen utvalgte praksisskoler som universitetsskoler gjennom universitetsskoleprosjektet. Universitetsskoleprosjektet har siden 2011 vært et utviklingsområde i ProTed, Senter for fremragende utdanning, ved UiT og UiO⁶. ProTed har som hovedmål å utvikle integrerte utdanninger. Samarbeidet i Universitetsskoleprosjektet er formalisert i en samarbeidsavtale mellom Universitetet og Universitetsskolene.

Jakhelln (2015) definerer partnerskap i lærerutdanningen som et samlebegrep for ulike måter å organisere samarbeidet på mellom lærerutdanningsorganisasjonen og

⁴ NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga – Faglig uavhengig organ under Kunnskapsdepartementet

⁵ Høgskolen i Tromsø

⁶ Universitetet i Oslo

praksisskolen. Hun henviser til SINTEFs⁷ rapport i studiekvalitet i lærerutdanningen hvor det konkluderes med at et av de viktigste enkeltfunn i deres studie var betydningen av å styrke samarbeidet mellom lærerutdanningsorganisasjonen og praksisskolene. Hun viser til at utviklingen av denne type partnerskap ikke bare er en nasjonal, men også en internasjonal tendens. Jakhelln (ibid.) viser også til en rekke prosjekter i regi av ProTed, innenfor området universitetsskoler og profesjonell praksis. Felles for disse er at de utfordrer det tradisjonelt klare skillet mellom praksis- og teoridel i utdanningene. Dette har ført til at man har etablert strukturer for samhandling og kommunikasjon i universitetsskoleprosjektet.

Et partnerskap på tvers av institusjoner kan oppleves som ressurskrevende. En av de største utfordringene er knyttet til det å få til et jevnbyrdig forhold. Forskningskartleggingen (ibid.) avdekker spenninger på flere nivåer og viser at det er behov for engasjert og kompetent ledelse i alle faser av samarbeidet. Både når samarbeid skal etableres og er i drift, eller når det er tid for fornyelse. Strukturen i et partnerskap og arbeidsfordeling er sentrale faktorer som må avklares for at man skal få samarbeidet til å fungere.

Det vises også til norsk forskning i forskningskartleggingen (ibid.): Halvorsen (2014) har studert partnerskap i lærerutdanningen og konkluderer med at det særlig er to forutsetninger som må være til stede for at man skal utvikle et godt partnerskap: tid til å utvikle partnerskapet og kvaliteten på relasjonene mellom faglærer, praksislærer og student. Jakhelln (ibid.) beskriver at formålet med partnerskapet er å gi utviklingsbidrag til den integrerte lærerutdanning, samt å utvikle grunnlag for en mer profesjonsrettet og kunnskapsdrevet praksis både i skole og universitet. Hun viser også til at universitetsskolesamarbeidet både ved UiT og UiO har strukturer hvor dialogen er sentral. Dette gir grunnlag for ulike samarbeidsprosjekter. Det ligger forventninger til felles arenaer og resultater, og hun (ibid.) viser til at praksislærerne, i økende grad, opplever seg som lærerutdannere på grunnlag av dette. Til forskjell fra andre skoler er universitetsskolene i en særstilling: *de er uttalte lærerutdannere* i sitt samarbeid med universitetene gjennom samarbeidsavtalene mellom universitetet og skolene (Jakhelln

⁷ SINTEF – Skandinavisk uavhengig forskningsorganisasjon

2015). Dette er idealet sett fra Universitetets ståsted. Partnerskapsavtalen definerer dermed praksislærers rolle som lærerutdanner.

2.1.2 Oppsummering av kapittel 2.1

Sentrale føringer gitt gjennom Mld. St. nr. 11 (Kunnskapsdepartementet 2009) understreker viktigheten av et nært samarbeid mellom praksisskolene og lærerutdanningsinstitusjonene. Det er et lederansvar både fra lærerutdanningsinstitusjonen og praksisskolene å få til et partnerskap. Rammeplan for lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet 2010) presiserer at praksis skal sidestilles med den teoretiske kunnskapen som lærerstudentene skal erverve. Det er tradisjonelt lærerutdanningene som har dominert dette feltet. Lillejord og Børtes forskningskartlegging (2014) viser til undersøkelser fra 2000 og 2005. Disse viser at studentene ikke opplever en tilstrekkelig sammenheng mellom teori og praksis. Et svar på denne utfordringen kan være partnerskap mellom praksisskoler og Universitet. UiT, har lang erfaring med samarbeid om praksis med praksisskolene som er tilknyttet UiT, tidligere HiTø. Universitetsskoleprosjektet ble et tiltak for å etablere partnerskap med noen utvalgte praksisskoler. Prosjektet startet i 2011, og er et utviklingsområde i ProTed, senter for fremragende lærerutdanning. Jakhelln (2015) henviser til SINTEFs rapport fra 2011 hvor et av de viktigste enkeltfunn var behovet for å styrke samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisskolene. Jakhelln (ibid.) argumenterer også for at det er et lederansvar på begge arenaer å få til gode strukturer i partnerskapet gjennom tid og gode relasjoner. Dialogen er viktig og det må skapes arenaer for samarbeidet. Jakhelln (2015) mener at praksislærerne gjennom det formaliserte samarbeidet er uttalte lærerutdannere.

2.2 Lærerutdanneren

Nilsen (2014) viser til Bullough (2004) som mener at man ikke kan «erklære» lærere som lærerutdannere slik det gjøres i noen norske dokumenter. Jeg tolker at det siktes til sentrale føringer. Han viser til at lærere står med en fot i skolen og en fot på høyskole/universitet, og at de av naturlige årsaker har sin primære tilknytning til skolen.

Dermed blir identiteten som praksislærer underordnet identiteten som lærer. Nilsen (ibid.) henviser til norske studier ved Munthe og Ohnstad (2008) som viser det samme.

Lillejord og Børte (2014) viser til Zeichner (2010) som påpeker et problematisk trekk ved lærerutdanningen i denne sammenheng: at mange av de universitetsansatte ikke ser på seg selv som lærerutdannere, men som fagpersoner. Han påpeker at den segmenterte sammensetningen av ansatte ved universitetene kan ha bidratt til at praksisdelen i utdanningen ble noe tilfeldig ivaretatt fordi de ulike faglærerne bidro med sin spisskompetanse innen sitt felt slik at helheten manglet. De henviser også til Martin mfl. (2011) som har forsket på sitt eget arbeid som lærerutdannere. De har studert samhandling mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisskoler. Studien viser at samarbeidsrelasjonene er av forskjellig art, befinner seg på ulike nivå og kan plasseres i fire kategorier; 1. Relasjoner lærerutdannere har med universitetet, 2. Individrelasjoner, 3. Relasjoner i grupper, 4. Relasjoner mellom grupper. Disse relasjonene er sammensatte og nødvendige for å kunne støtte studentenes læring. Det konkluderes med at viktigheten av respekt for kompleksiteten i konteksten rundt partene fremheves, samt at *ledelsen* må ha forståelse for denne kompleksiteten.

2.2.1 Praksisforum for lærerutdannere

Kalseth har i sin masteroppgave (2016) skrevet om etablering av praksisforum ved en universitetsskole. Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt hvor hun forsket på etablering av praksisforum, har hun sett på hvorvidt praksisforum kan styrke praksislæreridentiteten. Hun konkluderer med at etablering av praksisforum har hatt betydning for praksislærernes identitet som lærerutdannere ved den aktuelle skolen. Kalseth (ibid.) begrunner sin konklusjon i organisatoriske endringer som gir større rom for samarbeid og refleksjon. Hun har valgt å vinkle sin diskurs inn mot hvordan praksislærerne, med sin stemme, bør påvirke lærerutdanningen. Hun mener at refleksjonen og samarbeidet som oppstår i dette praksisforumet kan bidra til å myndiggjøre lærerne slik at de i større grad kan handle selvstendig, på samme tid som forumet kan bidra til den enkelte praksislærers profesjonelle utvikling. Hun peker også på det særegne ved praksislærerens erfaringsbaserte kunnskap som ikke kommer fra det tradisjonelle forskningsmiljøet. Det at praksislærerne selv anerkjenner denne kunnskapen, og sidestiller sitt bidrag i praksis med den øvrige delen av lærerutdanninga, er viktig for at de øvrige partene i samarbeidet

også skal anerkjenne dette. Kalseth (ibid.) mener at praksisforum kan være med å bidra som redskap for å styrke denne utviklingen hos den enkelte praksislærer.

2.2.2 Oppsummering av kapittel 2.2

Nilsen (2014) viser til studier som hevder at man ikke kan oppnevne eller erklære lærere som lærerutdannere slik sentrale føringer inviterer til. En årsak til dette er at lærernes primære oppgave og tilknytning er elevene og ikke studentene. Dette gjør at praksislæreropp-gaven blir underordnet det å være lærer for elevene. Lillejord og Børte (2014) viser til at mange av de universitetsansatte heller ikke ser på seg selv som lærerutdannere men snarere som fagpersoner innen de fag de underviser i. Dette førte igjen til at praksisdelen i lærerutdanningen ble tilfeldig ivaretatt. De (ibid.) henviser også til studier som viser til at de ulike relasjonene i samarbeidet om studentene er viktige for studentenes læring. Dette er også en kompleksitet som ledelsen må ha forståelse for. Kalseth (2016) konkluderer med at etablering av praksisforum, ved en skole, hadde betydning for praksislærernes identitet som lærerutdannere. Hun mener at praksisforum er en viktig arena for refleksjon og samarbeid, og fremhever praksislærernes erfaringsbaserte kunnskap og viktighetene av at praksislærerne selv må anerkjenne og sidestille denne med den øvrige delen av lærerutdanninga. Hennes forskning viser også at praksisforum kan være et redskap for å styrke den enkelte praksislærers utvikling.

2.3 Et krevende samarbeid

«... Den gjennomgåtte forskningen tilsier et oppgjør med tradisjonelle oppfatninger av forholdet mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skolene.»

(Forskningsrådet 2015)

Jeg har valgt å innlede med forskningsrådets uttalelse om samarbeidet i partnerskapet. I fortsettelsen vil jeg se på de ulike rollene i partnerskapet for så å komme tilbake til forskningsrådets uttalelse.

2.3.1 Rollene i partnerskapet

Lillejord og Børte (ibid.) skriver at det er tradisjon for at det er institusjonen som utsteder vitnemål som «eier» utdanningen, og at dette kan være en forklaring på en asymmetri i samarbeidet mellom institusjonene. De mener at praksis delvis har vært degradert til et slags «frempek» på livet etter utdanningen. Teorien, som erverves ved utdanningsinstitusjonen, har hatt en forrang og en privilegert posisjon. De (ibid.) henviser til Allen (2010) som mener at det å bli lærer er å passivt ta imot noe som er utviklet av andre. Språket som brukes i denne sammenhengen indikerer at det er forskjell på det som skjer «inne» ved utdanningsinstitusjonen og «ute» i skolene. Dette er et utdatert syn på kunnskap og læring som ikke fungerer i et moderne kunnskapssamfunn. Dette synet harmonerer heller ikke med sentralt gitte føringer omhandlende praksis. I et profesjonsstudium må praksis være integrert i studiedesignet. Dermed utfordres det tradisjonelle språket om praksis som del av lærerutdanningen. Det må tas et oppgjør med de tradisjonelle rollene som sitatet innledningsvis i kapitlet viser til (Lillejord og Børte 2014).

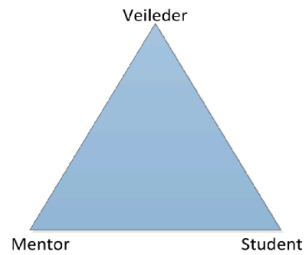
Forskningskartleggingen (ibid.) viser at jevnbyrdighet ansees som en viktig forutsetning for et vellykket samarbeid og den viser at partnerskap utgjør en ryggrad i masterprogrammet for lærerutdanningen. Den akademiske kunnskapen og praksiskunnskapen kan forsterke hverandre gjensidig. Et partnerskap omhandler, i denne sammenhengen, å få til en best mulig dialog og samhandling mellom lærerne i skolen og lærerutdanningsinstitusjonene.

For å få til en god helhet i partnerskapet må man få til en best mulig dialog og samhandling mellom lærere i skolen og lærere på lærerutdanningsinstitusjonen (Lillejord og Børte 2014). Målet er å få til en arena hvor praksiskunnskap og kunnskap fra forskning kan integreres slik at de fremstår samlet, og ikke separat som to motstridende kunnskapskilder.

2.3.2 Fra triaden til studentenes læring i sentrum

Lillejord og Børte (2014) mener at lærerutdanningen bør organiseres etter modell for praksisfellesskap bestående av mentorer fra skolen (praksislærerne), veiledere fra universitetet (faglærerne) og studentene. De ønsker å trekke frem betydningen av

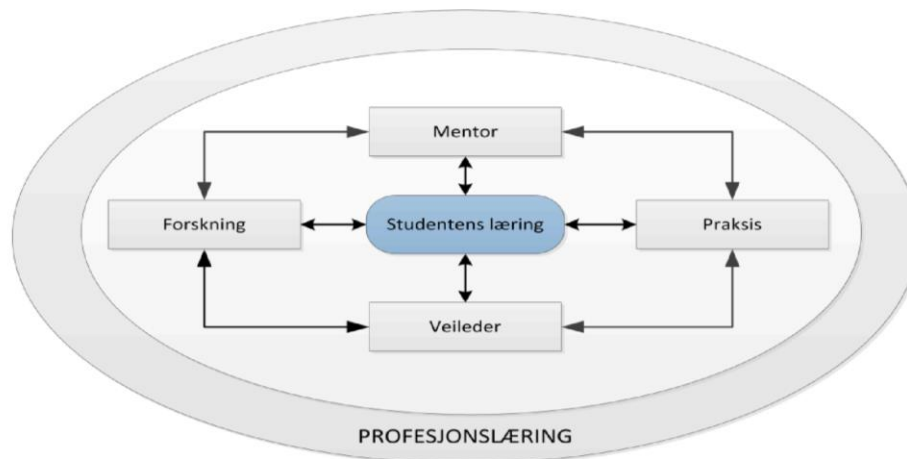
likeverdighet i partnerskapet. Hvor det tradisjonelt har vært triaden mentor-student-veileder som har vært den viktigste lærende enhet ved lærerutdanningen. Når samarbeidet skal illustreres har det vært vanlig å bruke trekant som symbol på triaden; trepartssamarbeidet mellom student, mentor (praksislærer) og veileder (faglærer fra universitetet).



Figur 1: Triaden (Lillejord og Børte, 2014, s.21)

Klemp og Nilsen (2017) skriver om posisjonering i «den umodne triade». De har forsket på implementering av et digitalt verktøy for samskriving i praksis mellom student, veileder og mentor. Deres studie bekrefter tidligere funn (Lillejord og Børte 2014) som tilsier at relasjonene i triaden ofte er uavklarte, det oppstår utfordringer i kommunikasjonen og dynamikken er komplisert og utfordrende. De fant blant annet at det var utfordrende å holde «trykket» oppe mellom alle partene slik at alle tre var like involvert i hele prosessen. Når en veileder (faglærer) eksempelvis tok mye plass, så de at mentor (praksislærer) trakk seg gradvis ut. De viser også til spenningene som kan finnes i partnerskapet rundt studentene og hvordan disse kan utvikle seg til det de kaller den umodne triade. Altså noe som ikke er helt avklart og som fremdeles har et potensial.

Asymmetrien i samarbeidet er utfordrende, og den eksisterer også på et formelt grunnlag. Det poengteres derfor at det må tas hensyn til at aktørene deltar på ulike premisser. Dette er en nødvendig erkjennelse ifølge Lillejord og Børte (ibid.) som derfor foreslår en alternativ modell for å illustrere samarbeidet.



Figur 2: Studentens læring i sentrum for aktivitetene (Lillejord og Børte, 2014, s.22)

Figur 2 viser modellen som foreslås som alternativ til triaden. Modellen tar høyde for at partene må forholde seg til hverandre gjennom andre og mer likeverdige relasjoner. Både i forhold til hverandre og til det de skal utvikle sammen – nemlig studentens læring, som illustrativt er satt i sentrum for modellen. Både mentor og veileder skal sørge for å forstå praksisfeltets utfordringer og være oppdatert på forskning. Dette skal de på likeverdig vis knytte opp mot studentens læring. Ved å sette studentenes læring i sentrum vil man kunne bidra til profesjonslæring for alle partene, samt unngå noen av spenningene beskrevet i forskningskartleggingen (ibid.). Modellen illustrerer også hvordan alle prosesser går begge veier og er systematiske, samtidig som den forutsetter at alle parter har oppdatert teoretisk kunnskap, også gjennom erfaring, og oppdatert kunnskap om hva god praksis er. Det er en likeverdighet mellom mentor og veileder, og mellom forskning og praksis. Noe som gir en helhet i modellen, og som illustrerer profesjonslæringen som innramming for aktørene og prosessene rundt studentenes læring.

2.3.3 Oppsummering av kapittel 2.3

Det eksisterer en tradisjon for at det er lærerutdanningsinstitusjonen som «eier» utdanningen i kraft av å utstede vitnemål (Lillejord og Børte 2014). Dette kan bidratt til å skape en asymmetri og at praksis, som skjer utenfor lærerutdanningsinstitusjonen, har blitt degradert samt at den teoretiske kunnskapen har vært gitt forrang. Dette er en utdatert oppfatning og samsvarer heller ikke med sentrale føringer for viktigheten av praksis. Noe som heller ikke samsvarer med forskningen (ibid.) som viser til at likeverdighet og jevnbyrdighet om lærerutdanningen anses som en viktig forutsetning for et godt

samarbeid. Samarbeidet betinges av gjensidig forsterking og best mulig dialog og samhandling mellom partene i samarbeidet. De (ibid.) mener at lærerutdanningen bør organiseres etter en modell, og ser at den tradisjonelle triaden som symbol på trepartssamarbeidet ikke er tilstrekkelig. Klemp og Nilsen (2017) argumenterer for at relasjonene i triaden ofte er uavklarte, og at kommunikasjonen og dynamikken ofte ikke er optimal. Dette kan skape uhensiktsmessige spenninger. Lillejord og Børte (ibid.) foreslår derfor en alternativ modell som setter studentenes lærings i sentrum (Figur 2). Denne modellen illustrerer samarbeidet som en dynamisk prosess innrammet av profesjonslæringen. Forskning og praksis er sidestilt og det samme er mentor (praksislærer) og veileder (faglærer).

2.4 Ledelse og utvikling

Teoriene jeg har valgt om ledelse er i stor grad rettet mot ledelse på generelt grunnlag, samt teorier om skoleutvikling og skoleledelse i særdeleshet. Jeg har også valgt å ta med teori om profesjonsfelleskap. Dette har en overføringsverdi til arbeidet med ledelse av praksislærere og praksisforum som jeg vil komme tilbake til.

Ledelse handler om å få noen til å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort. Verdsettende ledelse innebærer å gjøre dette på en måte som tar emosjonens betydning på alvor.

(Skrøvset og Tiller 2011, s.150)

2.4.1 Verdsettende ledelse og relasjonsledelse

Lederskap kan være både ledelse og styring. Ladegård og Vabo (2010) definerer lederskap som et samlebegrep for bruk av virkemidler for koordinering i en organisasjon. Å utøve lederskap innebærer at man må ha kunnskap om det aktuelle fagfeltet og kunnskap om utøvelse av ledelse. I tillegg bør man vite hva som betinger hvilken lederatferd som utgjør klokt lederskap i ulike situasjoner. For å forstå hva ledelse er kan man sette ledelsesbegrepet opp mot styring som begrep. Ledelse er personorientert tilnærming til et definert mål, mens styring er systemorientert, på samme måte som det å organisere. Røvik (2007) definerer styring som noe sentralisert og direktivlignende som påvirker indirekte gjerne gjennom formelle strukturer og prosedyrer. Skrøvset og Tiller

(2011) tydeliggjør ledelsesbegrepet i sitatet over, samt klargjør hva verdsettende ledelse er. Spurkeland (2009) beskriver ledelse som det å skape målsatte resultater sammen med andre. Han understreker videre at «*ledelse utvikles når klokskap, kunnskap og atferd forenes til et overbevisende grep på lederrollen*» (Spurkeland 2009, s15). Det skjer i relasjon mellom to eller flere mennesker. Spurkeland (ibid.) mener at det ikke fins noen oppskrift som kan følges for godt lederskap, men at relasjoner mellom mennesker og kunnskap om relasjoner må ligge til grunn. Dette synet harmonerer med forståelsen om verdsettende ledelse. Det er en fellesnevner for begge syn på ledelse at man må ta emosjonene som oppstår på alvor, samt at det må ligge gode relasjoner til grunn for at man skal kunne skape gode resultater gjennom lederskap. Dette er et lederansvar å få til.

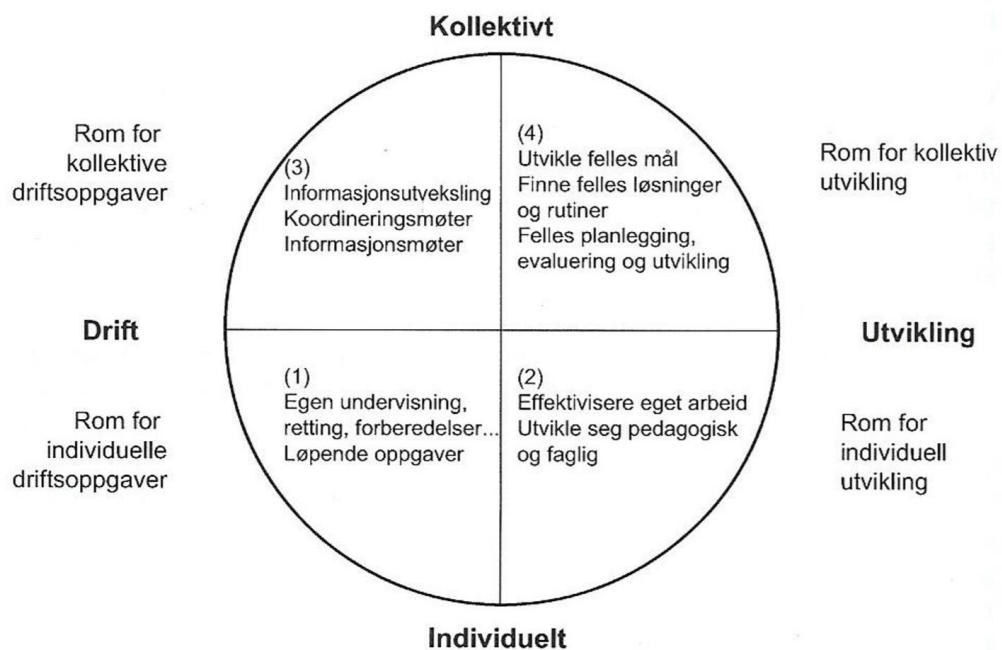
Robinson (2014) skriver at det å være skoleleder aldri har blitt møtt med større forventninger enn det gjør i dag. Ekspertgruppa (Dahl mfl. 2016) har skrevet om lærerrollen i et norsk perspektiv. De bygger opp om Robinsons teori og forklarer hvordan lederrollen har endret seg på lik linje med lærerrollen. Robinson (2014) peker også på at de økte forventningene til resultater i skolen har bragt med seg en større forståelse av hvor viktig ledelse er i arbeidet med å nå gode resultater for elevene. Hun henviser til forskning som viser at ledelseskvalitet har stor påvirkning på elevenes resultater. I skoler med gode resultater er ledelsen fokusert på å forbedre læring og undervisning. Hun mener at fokuset på abstrakte begreper om ledelse, for eksempel transaksjonsledelse, transformasjonsledelse, demokratisk eller autentisk ledelse, må vike for fokus på den konkrete *lederhandlingen*. Dette skaper et større fokus på inkluderende og fleksibelt lederskap, mener Robinson. Det er altså de praktiske lederhandlingene som har betydning, ikke teorien bak. Robinson fokuserer særlig på ledelse som skal fremme elevenes læring; elevsentrert ledelse.

2.4.2 Skoleutvikling

Skrøvset og Tiller (2011) henviser til Moos (2003) som skriver at skoleutvikling drives ved å legge til rette for en god balanse av indre driv og ytre press. Videre at ledelse av skoleutvikling blant annet handler om å legge til rette for "passelige forstyrrelser". Altså ved å balansere indre driv og ytre press. Slike passe forstyrrelser fører til at lærerne reflekterer over og diskuterer vanetenking og rutiner. Ut fra denne refleksjonen vil de kanskje velge å endre atferd. At forstyrrelsen er passelig innebærer at den verken er for sterk eller for svak. Hvis den er for sterk vil lærerne kunne agere med motstand. Hvis den

er for svak blir den ikke oppfattet. Forstyrrelsen må også oppleves som relevant dersom den skal føre til endring. Lærerne må skjønne hvorfor det er hensiktsmessig å gjøre endringer.

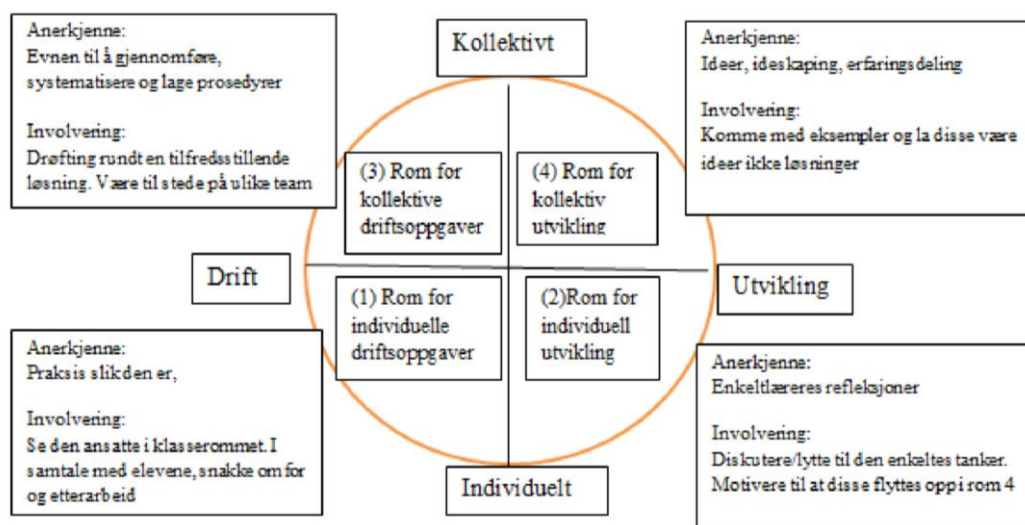
Om man skal jobbe godt med skoleutvikling gjennom utviklingsarbeid er det klokt å ha et reflektert forhold til hva som er driftsoppgaver og hva som er utvikling i skolen. Irgens (2010) poengterer at kollektivt orienterte skoler kjennetegnes ved en kollektiv bevissthet og at de har en felles praksis som preger det de gjør også i sitt individuelle arbeid. Lærerne opplever en mindre belastende hverdag, og på samme tid større grad av individuell autonomi. I en travel skolehverdag kan man fort få stort fokus på driftsoppgaver dersom man ikke har en bevissthet om utviklingsarbeid og i hvilken retning man ønsker å ta organisasjonen. Irgens (2010) mener at forholdet mellom drift og utvikling er et reelt dilemma for en skoleleder. Han understreker at det ikke er kun den enkelte lærers innsats som kvalitetsvurderingen skal basere seg på, men også den kollektive innsats.



Figur 3: Utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens 2010, s.136)

Irgens illustrerer forholdet mellom drift og utvikling gjennom utviklingshjulet (Irgens 2010, s. 136). Han skiller mellom drift og utvikling, på samme tid som han skiller mellom det kollektive og det individuelle. Irgens (ibid.) mener at man bør vektlegge de forskjellige rommene i hjulet for at hjulet skal være i bevegelse. Hvis man får for mye vekt i et av områdene stopper utviklingen opp på andre områder. Målet er at man skal ha

definert tid og rom for alle oppgaver i skolen, slik at man skal kunne bruke den nødvendige tiden også for å få til kollektiv utvikling. Dette krever en bevissthet hos skolelederen som forvalter lærernes kapasitet. Johansen og Skrøvset (2017) viser til funn som tyder på at lærere ønsker å være i utvikling, og de har behov for å bli sett og verdsatt alle delene av virksomheten. Rektoren, som deres artikkel omhandler, har brukt modellen til å illustrere sin rolle i utviklingsarbeidet. Bakgrunnen for dette var at han innså at for mye fokus på kollektiv utvikling førte til at lærerne ikke opplevde verdsettelse av arbeidet i de andre «rommene» i hjulet. Dermed gikk ikke utviklingsarbeidet i riktig retning.



Figur 4: Et fokushjul for involvering og anerkjennelse (Johansen og Skrøvset, 2017 s.185)

De (ibid.) argumenterer også for at man, ved å ta rektors rolle inn i utviklingshjulet øker sjansen for å lykkes med utviklingsarbeidet. Dette gjøres ved å være konkret på hva som skal verdsettes gjennom anerkjennelse i de ulike rommene, og på samme tid beskrive hvordan involveringen skal skje.

2.4.3 Å lede lærernes læring

Å jobbe for felles skolebasert kompetanseutvikling i skolens profesjonsfelleskap er en strategi for å jobbe med lærernes læring. Ungdomstrinn i utvikling nasjonalt (UiU⁸) banet vei for denne strategien, som senere har modellert utviklingsarbeidet også i barneskolene

⁸ Nasjonal satsing med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving.

i Tromsø kommune. Dette gjennom Tromsø Kommunes Kvalitetsutviklingsplan (Tromsø Kommune 2015), hvor man nå jobber i prosjektet TiU – Tromsøskolen i Utvikling. Hvor barneskolene og ungdomsskolene er satt sammen i felles prosjekt etter at UiU ble avsluttet i 2017.

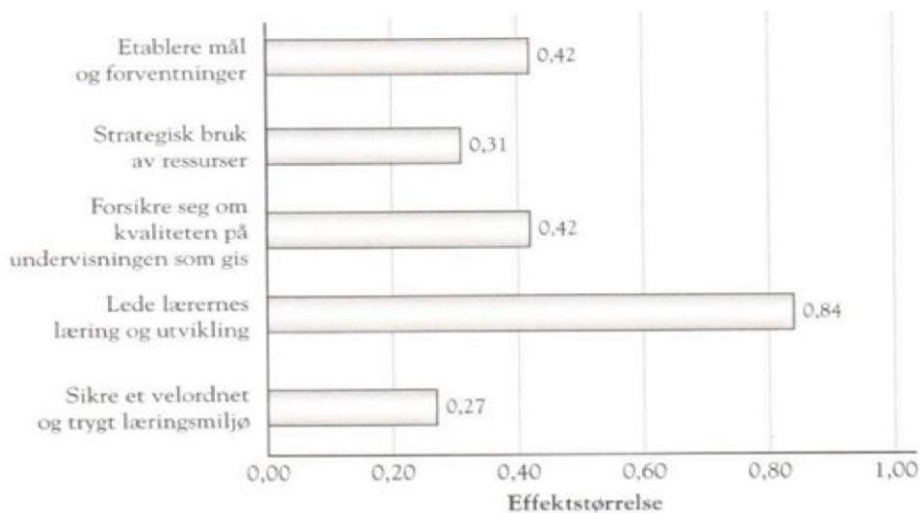
Utdanningsdirektoratet definerer skolebasert kompetanseutvikling slik;

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

(Utdanningsdirektoratet 2016)

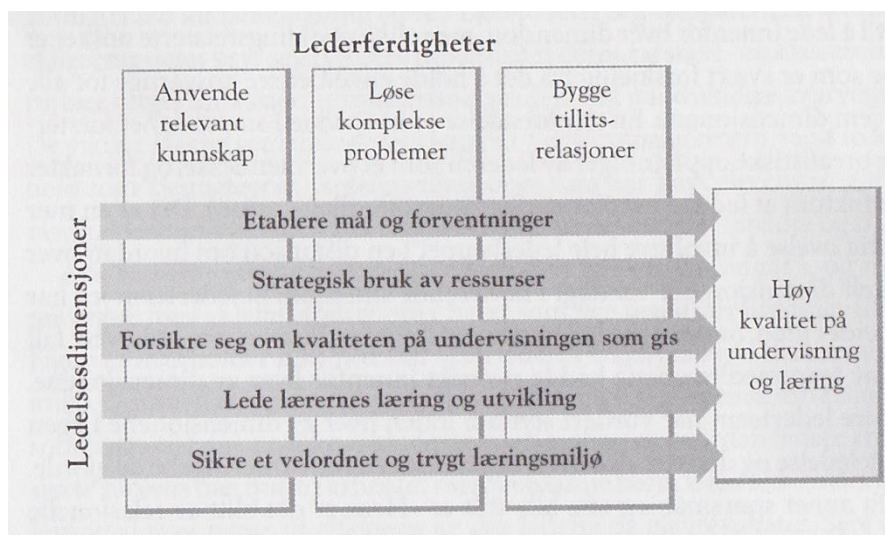
2.4.4 Fem dimensjoner i elevsentrert ledelse

Robinson (2014) har forsket på hvilke ledergrep som gir gode resultater for elevene. Hun henviser til forskning på utdanningsledelse som viser at kvaliteten på ledelsen som utføres har stor betydning for elevenes læring. Dette betinges av at ledelsen har fokus på å forbedre læring og undervisning. Robinson (ibid.) skriver om elevsentrert ledelse som omhandler det å se elevenes læring som sentrum for den ledelse som utøves. En skoleleders påvirkning på elevene er indirekte. Hun har undersøkt fem dimensjoner hun mener har effekt på elevenes læring; *Etablerte mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærerens læring og utvikling samt sikre et velordnet og trygt læringsmiljø*. Figuren viser effektstørrelsen på de fem dimensjonene.



Figur 5: Fem dimensjoner i elevsentrert ledelse (Robinson 2014, s.20).

Robinson (ibid.) viser de fem dimensjonenes betydning med denne modellen. De fem dimensjonene henger sammen ved gjensidig påvirkning og kan vanskelig sees separat og upåvirket av hverandre. Robinson (ibid.) mener at elevsentrert ledelse handler om å vite hva man skal gjøre og hvordan. Figuren over forteller hva, men ikke hvordan. For å tydeliggjøre hvordan har hun i tillegg fokusert på tre sentrale lederferdigheter, ut fra sin forskning, som disse dimensjonene må krysses med for å oppnå høy kvalitet på undervisning og læring. Disse er å *anvende relevant kunnskap*, å *løse komplekse problemer* samt å *bygge tillitsrelasjoner*. Dette har hun illustrert med følgende modell:



Figur 6: De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson 2014, s.26)

2.4.5 Dimensjon 4 – Å lede lærernes læring og utvikling

Den dimensjonen som er mest aktuell i forbindelse med mitt forskningsprosjekt er den dimensjonen som her sees som den fjerde; å lede lærernes læring og utvikling. Derfor har jeg valgt å konsentrere meg om den videre. Det er for øvrig også denne dimensjonen som, ifølge Robinson, har størst effekt på elevenes læring. Jeg forutsetter også at den har effekt for studentenes læring.

Robinson (ibid.) argumenterer for at denne dimensjonen omhandler å fremme og å delta i lærernes læringsprosesser og at hun anser involveringen strekker seg ut over å organisere og bruke andre verktøy som ressurser for lærernes utvikling. Dette skjer på flere arenaer både i det formelle møtet og i det uformelle møtet med lærerne. Studiene hennes viser at elever presterer bedre på skoler med lederinvolvering enn på skolene hvor lærerne rapporterer mindre grad av involvering. Studiene viser også at lærerne gjerne rapporterte at de ønsket å diskutere undervisning med rektorene sine på de høyt presterende skolene, i motsetning til på de lavere presenterende skolene. Det antydes videre at rektorene ved de høyt presterende skolene var mer tilgjengelig for lærerne sine. I undersøkelsen svarer rektorene at en mulig årsak til dette kan være den symbolske virkningen. At rektor prioriterer å arbeide med elevenes læring blir således en modellering for lærerne. Robinson (ibid.) mener at den profesjonelle interaksjonen mellom rektor og hennes personale har stor betydning for denne ledelsesdimensjonen. At man som leder er nok tett på til å bruke samme vokabular og begreper om elevene og deres læring, samt å kjenne til lærernes utfordringer, gjør at det kan oppstå en tillit i dette som gjør at lærere ser på sin rektor som ressurs i arbeidet. Rektor kan dessuten lede med troverdighet fordi lærerne er trygge på at rektor har nødvendig kunnskap og kompetanse til å forvalte ressursene hensiktsmessig.

2.4.6 Profesjonsfellesskap

Profesjonsfellesskap legger til rette for at lærerrollen utvikles innenfra.

(Mld. St. nr. 21 (Kunnskapsdepartementet 2017), s. 26)

Robinson (2014) argumenterer for at lærernes læring er en kollektiv fremfor en individuell innsats. Dette har en verdi på flere plan: man er prisgitt sine kollegaers gode

arbeid for at ens egne elever skal nå de ønskede målene, altså er det hensiktsmessig at det tas et kollektivt ansvar for elevene. Gode refleksjoner skjer dessuten i fellesskap. Hun argumenterer videre med at et godt og velfungerende profesjonelt læringsfellesskap vil sørge for et større mangfold inn i diskusjonene. Lærerne trenger også et felles språk som gjør at de kan forstå hverandres utfordringer og diskutere disse. Det felles språket er en forutsetning for at man skal kunne hjelpe hverandre.

I Mld. St. nr. 21 (Kunnskapsdepartementet 2017) understrekes viktigheten av at det profesjonelle fellesskapet skal styrkes. Det er ikke lenger den autonome enkeltlæreren elevene, eller studentene møter i skolehverdagen. Det fremkommer også av Mld. St. nr. 21 (ibid.) at det er en skoleleders ansvar å legge til rette for at samarbeidet finner sted i egen organisasjon. Det henvises til Ekspertgruppas rapport om lærerrollen (Dahl mfl. 2016) som blant annet skriver at profesjonalitet utøves både individuelt og i fellesskap med andre. Rapporten påpeker at lærerne i fellesskap med kollegaer kan styrke det profesjonelle skjønnet. De mener, med henvisning til Hargreaves og Fullan (2012), at det er mange grunner til at profesjonelle beslutninger forbedres i samhandling og interaksjon med andre. Ekspertgruppa (ibid.) mener at en slik kollektiv dimensjon derfor bør være en del av definisjonen på lærerprofesjonalitet. Altså at profesjonsfellesskapet utgjør grunnlaget for den profesjonelle lærer. Profesjonsfellesskapene utvikles på den enkelte skole, mellom lærere og på makronivå utenfor skolen. De kan sees på som en forutsetning for profesjonaliseringen innenfra (Dahl mfl. 2016, s. 40). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* har fått et eget kapittel i ny Overordnet del av læreplanverket⁹. Det fremheves at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap hvor det skal foregå refleksjon over verdier, vurderinger og videreutvikling av praksis.

2.4.7 Oppsummering av kapittel 2.4

Jeg har i dette kapittelet valgt å bruke teori om ledelse som jeg anser relevant. Gjennom å sette ledelse og styring opp mot hverandre forsterkes viktigheten av å lede verdsettende og på en måte som tar emosjoner og relasjoner på alvor (Skrøvset og Tiller 2011). Ledelse har en personorientert tilnærming, mens styring har en mer mekanisk tilnærming som er

⁹ Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnopplæringen vedtatt september 2017. Erstatte Generell del av læreplanverket når Fagfornyelsen trer i kraft høsten 2019.

systemorientert. Klokt lederskap kan dermed betinges av at man må legge de mellommenneskelige relasjonene mellom leder og den som ledes til grunn (Spurkeland 2009). Ekspertgruppa (Dahl mfl. 2016) forklarer hvordan lederrollen har endret seg på lik linje med lærerrollen. Robinson (2014) viser til at de økte forventningene til resultater i skolen illustrerer hvor viktig ledelse er i dette målrettede arbeidet. Hennes forskning viser at ledelseskvalitet er av avgjørende betydning for elevenes resultater, til tross for at skolelederens påvirkning er indirekte.

Skoleutvikling drives i balansen mellom indre driv og ytre press (Skrøvset og Tiller 2011). Skoleledere legger til rette for passende forstyrrelser for å skal skape en ønsket endring. Ved å ha med seg en bevissthet om hva som er drift og hva som er utvikling skaper man nødvendig rom for begge deler både i det kollektive og det individuelle. Dette har Irgens (2010) illustrert gjennom utviklingshjulet (Figur 3). Han mener at lærere i kollektivt orienterte skoler opplever en mindre belastende hverdag og større grad av autonomi. Han påpeker at forholdet mellom drift og utvikling er et reelt dilemma for en skoleleder. Johansen og Skrøvset (2017) har satt rektors rolle inn i utviklingshjulet (Figur 4). De mener at en på den måten øker forutsetningene for å få til utvikling ved å tydeliggjøre hva som skal anerkjennes og på hvilken måte det skal skje en involvering. Skolebasert kompetanseheving i skolens profesjonsfelleskap er en nasjonal (UiU)¹⁰ og lokal satsing (TiU)¹¹. Dette innebærer felles kompetanseheving i personalet for å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter. Robinsons forskning (2014) peker mot at rektor eller skoleleder påvirker elevenes resultater indirekte. Hun skriver om de fem dimensjonene hun mener har effekt på elevenes læring (Figur 5). Av disse er det den fjerde; *lede lærerens læring og utvikling*, som har størst effekt på elevenes læring. Jeg anser at dette er en dimensjon som også påvirker studentenes praksis. Denne dimensjonen handler om å delta i lærernes læreprosesser, da særlig ved å involvere seg og være tilgjengelig for observasjoner og drøfting, samt modellere prioritering. Rektor må tilegne seg det samme vokabularet og gjøre seg kjent med relevante problemstillinger for å diskutere aktuelle tema. Robinson (ibid.) argumenterer videre for at lærernes læring er en kollektiv innsats. Hun beskriver viktigheten av et godt profesjonsfelleskap; et felles læringsfelleskap med mangfoldige diskusjoner og forståelse for hverandres utfordringer.

¹⁰ Ungdomstrinn i utvikling

¹¹ Tromsøskolen i utvikling

Det profesjonelle fellesskapet skal også styrkes i henhold til Mld. St. nr. 21 (Kunnskapsdepartementet 2017). Det er skoleleders ansvar å legge til rette for dette. Ekspertgruppa (Dahl mfl.) skriver at den kollektive dimensjonen er definisjonen på lærerprofesjonalitet. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling er et eget kapittel i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

3 Metodisk tilnærming

Jeg har hatt som mål å bruke masterprosjektet mitt til å utvikle egen skoles praksisforum, og skolens samarbeid mot UiT. Utgangspunktet for forskningen er et aksjonsforskningsprosjekt i praksisforum. Jeg har valgt å bruke metodetriangulering ved å legge til grunn evalueringsskjema og referatstudier, samtaler og refleksjon samt egen loggskrivning som empirisk grunnlag. Jeg vil komme tilbake til hvordan jeg har tatt i bruk de forskjellige elementene i empirien.

3.1 Kvalitativ forskning

Jeg har gjennomført et kvalitativt forskningsprosjekt. Å forske kvalitativt innebærer å ta deltagernes perspektiv (Postholm 2010). Forskeren retter blikket mot menneskenes hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Forskerblikket vil også være påvirket av forskerens teoretiske ståsted. Den kvalitative forskningen skiller seg fra den kvantitative ved at den søker å få frem hvordan mennesker fortolker og forstår sin situasjon. Dette vil jeg komme inn på i min beskrivelse av aksjonsforskning som metodisk tilnærming. En styrke for den kvalitative forskningen er at den oppleves som åpen og nyansert (Jacobsen 2005). Med det menes at den ikke er fastlåst i kategorier og svaralternativer beskrevet av forskeren, som en kan finne i kvantitative studier. Dette mener Jacobsen (ibid.) vil få frem en forståelse av et fenomen. Kvalitative tilnærminger er også mer fleksible enn kvantitative studier. Prosessen er interaktiv i den forstand at problemstillingen som skal belyses kan endres etter hvert som man får mer informasjon om emnet.

Nilsen (2014) skriver at kvalitativ tilnærming bygger på noen grunnleggende filosofiske antagelser eller forutsetninger. I følge den ontologiske forutsetning eksisterer det mange virkeligheter. Virkeligheten må forstås som kompleks, i stadig forandring og konstruert av den enkelte som er involvert i forskningssituasjonen. Kvalitative forskere vil ha tak på forskerdeltagernes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten. Det vil finnes mange slike virkeligheter. Vi vil få mange svar, men ikke *svaret*. På samme måte som naturvitenskapen søker etter lovmessigheter vil også samfunnsvitenskapen søke å finne dette i forskningen. Det å forske samfunnsvitenskapelig innebærer ofte at en baserer seg på andre metoder enn naturvitenskapen. Sagt litt overfladisk, men likevel godt

beskrivende, i samfunnsvitenskapen vil ikke alt kunne måles og telles på samme måte som når en forsker naturvitenskapelig.

3.2 Aksjonsforskning

Som rektor er jeg aktør i prosjektet med aksjonsforskning som metodisk tilnærming. Jeg forsker i egen organisasjon og på egen rolle. Dette kan medføre noen utfordringer det er viktig å være seg bevisst, dette vil jeg også komme tilbake til.

Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis, og forskningene har som grunnpremiss at resultatene som genereres skal komme praktikerne til gode i en eller annen form.

(Tiller 2006, s. 45)

Dette er en kort og konkret beskrivelse av aksjonsforskning. Tiller (2006) går inn i begrepet ved å skille mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Han beskriver aksjonslæring som aksjonsforskningens lillebror. *Aksjonsforskning* er det forskere gjør når de forsker i samarbeid med lærerne og skoleledere på praksis i praksisfeltet, mens *aksjonslæring* er den prosessen som foregår i hverdagen når lærere og ledere går aktivt inn for å endre sin praksis.

Tiller (ibid.) henviser til Kemmis og Wilkinson (1998) som peker på at aksjonsforskningen på den ene siden skal hjelpe mennesker til å forske på sin egen situasjon for å kunne endre den, og på den andre siden er målet å endre menneskers situasjon slik at de kan utforske den. Dette betegner de som menneskets frigjøring.

En viktig forutsetning for aksjonsforskningen er autentisk deltagelse. Dette betyr at kunnskapen deles og drøftes med deltagerne før den offentliggjøres. I aksjonsforskning uttrykkes mål og virkemidler. Målet er å skape endring. Forskeren deltar i et partnerskap med forskningsdeltagerne. Dette gir deltagerne mulighet til å være med å påvirke, fremfor bare å være informanter som i tradisjonell kvalitativ forskning.

Hjardemaal (2013) beskriver aksjonsforskning som en lærings og bevisstgjøringsprosess for både forsker og forskningsdeltageren. Han beskriver aksjonsforskning som en strategi en kan bruke i en metodologisk refleksjon og benytte på basis av en frigjørende erkjennelsesinteresse. Dette er et positivt syn på aksjonsforskning som beskriver

forskeren som refleksjonspartner og aktiv deltager i prosjektet. Tiller (2006) skriver at selve aksjonen retter oppmerksomheten mot en aktiv handling, og at forskeren går inn i handlingen, påvirker systemet og setter det i bevegelse.

Olsen (2014) skriver i sin masteroppgave om aksjonsforskning som metode. Han mener at metoden er et godt utgangspunkt for kunnskapsutvikling i skolen fordi den skaper rom for, og legger til rette for, kritisk analyse og refleksjon over egen praksis. For han blir dette hva Kalleberg (1992) kaller for konstruktivt forskningsopplegg. Dette begrunner Olsen (2014) med forskerens intervensjon i feltet som studeres, med tanke på utvikling hvor også teoriutvikling står sentralt. Han beskriver at konstruktive forskningsopplegg innebærer å identifisere bedre alternativer og finne måter å komme dit på ved å endre på det som er. Han henviser igjen til Kalleberg (1992) som skiller mellom aksjonsforskning som profesjonell virksomhet og aksjonsforskning som forskning. Olsen (2014) skriver at aksjonsforskning som forskning må omfatte begge deler, være både handlingsrettet og orientert om teoriutvikling.

3.3 Etterprøvbarehet

Mitt mål med prosjektet har ikke vært å finne *svaret* eller en endelig sannhet. Målet har snarere vært å finne ut noe om et etablert forum i skolen vår, samt å videreutvikle dette. Funnene trekker jeg fram gjennom de analysene jeg gjør av funnene, og videre knyttes dette opp mot teorien. På den måten kan elementer brukes til å foreslå tiltak for å endre eksisterende praksis, eller å videreutvikle feltet jeg har forsket på.

Jeg har tidligere vist til ulikheter mellom den naturvitenskapelige forskningen og den samfunnsvitenskapelige. Et annet aspekt i denne forskjellen er etterprøvbarehet eller validitet. Skrøvset (2008) bruker begrepet *transparens* som erstatning for *etterprøvbarehet* innen aksjonsforskningen. Altså hvorvidt resultatet av prosjektet kan gjøre seg gjeldende for andre skoler eller i andre sammenhenger.

Dersom man anser at praksisforum ved vår skole utgjør en representativ gruppe for øvrige praksislærere, vil overføringsverdien være til stede. På den ene siden er det en del rammer i dette som gjør at sammenligningen kan være utfordrende. Blant annet at skolen er, sett i sammenheng med andre skoler, en relativt ny skole. De kulturer som gjør seg gjeldende innenfor skolens vegger er etablert i stor grad av de lærerne som arbeider der i dag. På

den andre siden vil det være mulig å hente erfaring og metoder for gjennomføring av praksisforum fra vår skole slik at andre skoler kan dra nytte av dette.

3.4 Valg av metode

Jeg har valgt aksjonsforskning som metodisk tilnærming fordi jeg har ønsket å videreutvikle eksisterende praksis. Jeg er ny i rektorrollen, og jeg anså tidspunktet for å gå i gang med prosjektet som gunstig. Jeg har ønsket å bygge videre på noe som eksisterte fra før, samt at jeg har ønsket å jobbe aktivt inn mot egen bevisstgjøring av rollen som rektor og bindeledd mellom universitetet og skolen. Mitt utgangspunkt er tanken om at det kan ligge et uutnyttet potensial i akkurat dette. Når jeg har valgt aksjonsforskning som metodisk tilnærming er det også fordi jeg ser på prosjektet mitt som en læringsprosess, både for meg selv og for praksislærerne. Jeg er deltager i forumet jeg har forsket på, dette gjør at prosessen har vært kontinuerlig, altså ikke bare gjennom aksjonene som har vært gjennomført, men også i eget mellomarbeid.

I arbeidet med skolens utviklingsarbeid, som pågår med lærerkollegiet gjennom året, har vi tatt med elementer både til og fra praksisforum som har vært nyttige. I særdeleshet tanken om å skille mellom drift og utvikling. Dette er forankret i teori som er nært knyttet opp mot Irgens utviklingshjul (Figur 3) som også ligger til grunn for arbeidet med Tromsø Kommunes Kvalitetsutviklingsplan for 2015-2020 og Tromsøskolen i Utvikling.

3.5 Aksjoner og fremdrift i prosjektet

For å tegne et klart bilde på prosjektet vil jeg starte med å gi en skjematisk oversikt over aksjonene:

Tabell 1: Skjematisk fremstilling av aksjoner i prosjektet

Tidsrom	Aksjoner	Hva	Hvem	Dokumentasjon
Mai -august 2017		Avklaringer Planlegging	Praksisforum Rektor	Forskerlogger Møtereferat
September - oktober 2017	Aksjon 1	Praksisforum Skjema; «Ringstabekk- kryss»	Praksislærerne Rektor	Forskerlogger E-post med «bestilling» Utfylte skjema

Oktober- november 2017		Tolkning av skjema Fremdriftsplan	Forsker	Forskerlogger
Desember 2017	Aksjon 2	Praksisforum	Praksislærere Forsker	Forskerlogger Møtereferat Fremdriftsplan
Januar 2018	Aksjon 3	Praksisforum med besøk fra USP	Praksisforum Prosjektleder	Møtereferat Møtereferat
Februar 2018	Aksjon 4	Praksisforum	Praksisforum	Møtereferat Spørreskjema om praksisforum

Videre vil jeg beskrive aksjonene slik de ble gjennomført. Fra starten i den første fasen våren 2017 til siste aksjon vinteren 2018. Skrøvset (2008) beskriver at et aksjonsforskningsprosjekt kan arte seg mer som en runddans enn noe som kan beskrives som et lineært prosjekt. Dette kan gjøre det vanskelig å tegne et klart bilde på forhånd av hva man kan vente å få ut «i andre enden». Denne beskrivelsen kan jeg kjenne igjen i mitt prosjekt. Det har vært en kontinuerlig prosess, som allerede nevnt, uten at jeg så helt klart for meg ved oppstarten hvordan det hele ville utarte seg.

I juni 2017 la jeg frem mine ideer om masterprosjektet for praksisforum ved skolen. Denne gruppen av lærere, som utgjør en tredjedel av lærerkollegiet, fremstår for meg som en positiv gjeng det er lett å engasjere med spennende prosjekter. Ikke overraskende stilte de seg ubetinget positive til å være med. Jeg beskrev prosjektet slik jeg så det for meg da: at jeg ville bruke vårt praksisforum og møtene våre til å finne ut om det fantes et potensial som kunne utnyttes bedre, og hvordan min rolle som rektor påvirker studentenes praksis. Det ble for meg viktig å få tak på hvordan praksislærerne ser på seg selv i rollen som lærerutdannere, og hvilke refleksjoner de har rundt samarbeidet med universitetet.

Den første aksjonen ble gjennomført i begynnelsen av oktober 2017. Tidlig i september ble det innkalt til praksisforum som vi hadde planlagt i begynnelsen av oktober. Det gikk som det ofte går når man er inne i en hektisk periode: det ble vanskelig å møtes. Blant annet ble flere av praksislærerne innkalt til møte på lærerutdanningen på samme tidspunkt. Vi greide å få til et kort møte i langfriminuttet uka i forkant av praksis, uten at det ble tid for den planlagte aksjonen min. Jeg valgte derfor i stedet å sende ut et brev til lærerne med tilhørende evalueringsskjema med følgende spørsmål; I forhold til

samarbeidet med universitetet; Hva er bra? Hvorfor? Hva kan bli bedre? Hvordan? Dette utformet jeg som et såkalt "Ringstabekk-kryss", et evalueringsskjema utviklet ved Ringstabekk skole (Skrøvset og Tiller 2011). Noen fylte ut alene mens andre, som jobber på samme trinn, fylte ut sammen i par. Jeg fikk svar fra seks av syv praksislærere (vedlegg 1).

Den andre aksjonen ble gjennomført mot slutten av et møte i praksisforum 6. desember. (Vedlegg 4) Etter at vi hadde evaluert og avklart en del praktiske ting rundt den nylig avsluttede praksisperioden brukte vi 10 minutter på refleksjon over følgende to spørsmål; "Hvem er lærerutdanneren?" og "Hva skal til for at jeg skal se på meg selv som lærerutdanner?". Det oppsto et stort engasjement hos lærerne. De så ut til å like å snakke om dette, og tok ordet både etter tur og for å utfylle hverandre. Etter møtet satt jeg selv igjen med en stor motivasjon for å jobbe videre med lignende refleksjoner i gruppa.

Den tredje aksjonen ble gjennomført 8. januar (Vedlegg 5 og 6) etter god inspirasjon fra praksisforum i desember. Formen på dette møtet er hentet delvis fra oppstartsukene på lærerutdanningen ved UiT høsten 2017, hvor det ble gjennomført cafedialog rundt emner som studentene skulle reflektere over (Oppstart med STIL, UiT 2017). Prosjektkoordinator for Universitetsskoleprosjektet var også invitert for å møte praksislærere for å få innspill etter høstens praksis, samt å informere om vinterens nært forestående praksis. For at han skulle bli kjent med vårt praksisforum ønsket jeg å få til en "myldring" over noen problemstillinger rundt en «cafe-dialog». Vår gruppe er ikke større enn at vi utgjør "ett cafebord", slik at denne myldringen ble gjennomført stillesittende med meg som sekretær på flippover, mens fagleder skrev referat fra møtet, som hun pleier i praksisforum. Målet mitt var å gjenkalle engasjementet som oppsto under refleksjonen i desember. Jeg oppfattet at det skjedde igjen. Også denne runden med refleksjon ble interessant, inspirerende og spennende

I etterkant av vinterens praksis gjennomførte vi på nytt praksisforum for å evaluere og for å finne noen områder å jobbe videre med før neste skoleår. Dette møtet ble avholdt midt i den tyngste influensaperioden, og kun tre av sju møtte. Jeg fikk likevel snakket med de andre som ikke møtte, både i forkant og i etterkant. Møtet startet med at vi gjennomgikk noen praktiske saker. Til tross for at kun tre av praksislærerne var tilstede hadde vi gode diskusjoner og møtet varte hele den tilmålte timen. Mot slutten av møtet forklarte jeg at

jeg gjerne ville ha deres synspunkter på praksisforum, og ba dem fylle ut et spørreskjema om deres synspunkter. Dette valgte jeg å gjøre på denne måten for å få deres stemme tydeligere frem, uten min tolkning imellom. I håp om at de skulle «tørre» å være helt ærlige ba jeg dem også om å legge sine svar i felles konvolutt som jeg ikke åpnet før jeg hadde fått alle svarene. Jeg fikk til sammen seks av syv svar. Svarene er sammenfattet i figur 7.

3.6 Etisk refleksjon og rollebevissthet

Samfunnsvitenskapelige undersøkelser dreier seg oftest om å studere mennesker. Dette gjør at forskere som gjennomfører samfunnsvitenskapelige studier stilles ovenfor noen etiske dilemmaer som man bør reflektere over og være seg bevisst (Jakobsen 2005).

Det ble viktig for meg å reflektere over min rolle som leder *og* som forsker, på samme tid. Postholm (2010) understreker at man som forsker må være tydelig på hvilken rolle man har til enhver tid, for så å klargjøre dette for deltagerne. Dette blir utfordrende i et aksjonsforskningsprosjekt som mitt. Som leder kan man ikke velge å ta av seg «lederhatten» for så å gå inn i rollen som forsker. Det er en asymmetri i forholdet mellom forsker, i dette tilfellet meg, og lærerne, på grunn av min lederrolle. Vi er altså ikke likeverdige parter.

Jeg ville legge frem prosjektet så tydelig som mulig på et tidlig stadium, for så å forespørre om dette var noe praksislærerne kunne tenke seg å være med på. Gruppen var positive. I ettertid ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig å innhente deres individuelle samtykker, gjerne skriftlig. Det ville gitt meg rom for å gå inn i svarene og muligens også gjort noen dybdeintervjuer ved interessante funn. Jeg gjorde ikke dette, fordi jeg ikke forutså at det kunne bli aktuelt.

Ettersom jeg ikke ville behandle personvernopplysninger i forskningen min anså jeg at det ikke var nødvendig å melde prosjektet inn til NSD- Norsk senter for forskningsdata.

Funnene jeg gjør i et slikt forskningsprosjekt kan være preget av asymmetrien mellom meg og lærerne. På den ene siden vil man kunne anta at en ekstern forsker vil kunne gjøre andre funn enn hva jeg har gjort, på den andre siden kan det være en verdi i at jeg kjenner

lærerne så godt som jeg gjør. På den måten kunne jeg forberede aksjonene godt slik at fikk nødvendig empiri, uten å bruke mer tid enn nødvendig fordi jeg kjenner gruppa godt.

4 Funn – analyse av empirien

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for funnene mine. Jeg har delt aksjonene opp i kapittel hvor jeg gjengir innholdet i aksjonene og hva jeg analyserer og leser ut av empirien aksjonene har gitt meg. Jeg gjør en analyse av hver aksjon. Avslutningsvis har jeg kategorisert empirien.

4.1 Aksjon 1: Evalueringsskjema oktober

Da jeg gjennomførte den første aksjonen i høst ba jeg lærerne fylle ut et evalueringsskjema som vi kaller «Ringstabekk-krysset». Dette er et skjema praksislærerne kjenner godt. Fremgangsmåten er beskrevet i kapittel 3. Sammenfattet skjema ligger som vedlegg 2. Svarene med samme farge er fra samme respondent(er). Noen av praksislærerne valgte å fylle ut skjemaet sammen. Jeg fikk svar fra seks av sju praksislærere.

Det kommer tydelig frem at praksislærerne er godt fornøyd med å få komme til universitetet på møter i forkant av praksis. De svarer at de får god og nyttig informasjon som er relevant i forkant av høstens praksisperiode. Møtet med studentene og faglærerne dras frem som positivt. Forventningsavklaring er et viktig element. Erfaringsdeling oppleves som nyttig og lærerikt. Noen skriver at de har fått god informasjon på e-post. Det kommer også frem at møtet med faglærer og informasjon om hva som vektlegges i veiledning når faglærerne kommer på praksisbesøk har vært positivt. Til tross for at de opplever den informasjonen de har fått som god har de også savnet noe informasjon. Det er ønskelig at informasjonen kommer tidligere ut. Det kommer frem at de ønsker mer og bedre informasjon på universitetets hjemmeside, og at de ønsker en tydeligere klargjøring på de formelle kravene rundt praksis og hvem som avklarer dette med studentene. Noen savner en klar rollefordeling mellom praksislærer og universitetet. Dette ser ut til å omhandle informasjon som gis, og om ansvar for denne.

Ut av funnene i denne aksjonen tolker jeg at praksislærerne har et ønske om å fremstå samlet med universitetet om studentene. De ønsker å signalisere det samme av forventninger og krav, slik at dette skal være tydeligst mulig for studentene. Informasjonsflyt er et viktig element som går igjen på de fleste svarskjemaene.

4.2 Aksjon 2. Praksisforum desember

Vi gjennomførte praksis i november og evaluerte praksisperioden i møte i praksisforum 6. desember. Det empiriske grunnlaget fra aksjonen er møtereferat og egne notater i form av logg fra møtet. Møtet startet med at vi fikk avklart at gruppa gjerne ønsker å møte prosjektleder for universitetsskoleprosjektet. Så gikk vi over til å evaluere praksis, særlig i tilknytning til «åpen dag» i november. Vi gikk så videre til å informere om prosjekter hvor noen av praksislærerne er delaktige, før vi brukte cirka ti minutter på de to siste spørsmålene jeg hadde forberedt til gruppa. Jeg valgte å bruke lite tid mot slutten av møtet av respekt for lærernes tid. Det var viktig for meg at mine planlagte aksjoner ikke skulle være noe som kommer i tillegg, eller gi opplevelsen av merarbeid, for praksislærerne. Da jeg stilte disse spørsmålene oppfattet jeg et stort engasjement. Dette var noe jeg oppfattet at de likte å snakke om. De utfylte og støttet hverandre i argumentasjonen og resonnementene, og på den måten fremsto de samlet og enige. Det er viktig å understreke at dette var på en positiv måte, i den forstand at det også ville vært rom for uenighet. Vi hadde lite tid til disse spørsmålene, og måtte avslutte fordi resten av personalet sto klare utenfor døren og skulle inn til neste møte. Hadde vi hatt bedre tid ville jeg ha stilt oppfølgingsspørsmål for å få ytterligere begrep synspunktene som fremkom i diskusjonen.

Mitt første spørsmål var «Hvem er lærerutdanneren?». Praksislærerne fikk svare etter tur og jeg styrte ordet. De fremsto enige i sine svar og tok ordet for å utfylle hverandre. Det kom frem at de anser at universitetet har hovedansvaret, men at praksisskolene og praksislærerne er viktige. De relaterte til sin egen praksis og utdanning og én sier; «Da jeg gikk på lærerutdanningen var det ikke mye som handlet om det å være lærer. Der lærte man fag. Å være lærer har man lært etter at man begynte å jobbe.» En annen av praksislærerne sa at lærerutdanneren er kombinasjonen av praksislæreren og alle rundt en. Da svarte en av praksislærerne mer billedlig og sier; «Enig. Men som en paraply. ILP¹² er øverst. Skolen er stanga, som får dette ned på gulvet. Det er vi som bevisstgjør dagen». Denne fremstillingen av lærerutdanneren signaliserer helheten mellom universitetet og praksisskolen. Med «dagen» menes skolehverdagen. Det er hverdagen i

¹² Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

skolen som praksisskolen bidrar med. De svarte at lærerutdanneren er «mange», og at det er praksislærerne i samarbeid med faglærerne fra universitetet som utgjør lærerutdannerne. De anser at teorien skal tilegnes på universitetet, mens den erfaringsbaserte kunnskapen tilegnes i praksis når de er ute i skolene. Det var flere som dro frem samarbeidet, og som uttrykte at vi som praksisskole og universitetet står i et gjensidig utfyllende forhold til hverandre om å være lærerutdannere. Også i denne samtalen kommer det frem at praksislærerne er fornøyde med møteforaene mellom dem og universitetet som var i forkant av høstens praksis, og at de har opplevd en positiv utvikling når det gjelder faglærernes engasjement for praksis og praksisbesøkene faglærerne har hatt på skolen.

Mitt spørsmål nummer to var «Hva skal til for at vi skal se på oss selv som lærerutdannere?». Dette ble litt uklart for noen og jeg måtte tydeliggjøre med å spørre; Hva skal til for at vi skal anse oss selv som lærerutdannere, for at det for eksempel skal være noe av det vi skriver på CV-en? Den første som tok ordet svarte «*Vi er der, men det må gjøres noe med lønna*». Den neste som tok ordet sa «*Det uttrykket bruker vi ikke, så da må vi legge om vokabularet*». Etter hvert dreide diskusjonen seg rundt hva som behøves for å heve status som praksislærer. Her kom det frem elementer som kurs, mer nedsatt tid, endring i praksislæreravtalen, samt tittel og ytterligere kompetanseheving som praksislærer. De ønsket flere felles fagdager for praksislærere. Noen kom inn på at statusen på det å være praksislærer kan høynes, og at man på den måten lettere vil kunne rekruttere praksislærere.

Som jeg har beskrevet tidligere oppfatter jeg et engasjement hos praksislærerne når de får snakke om praksis og det å være praksislærer. Når jeg stiller disse spørsmålene og praksislærerne svarer som de gjør, på den måten de gjør det, tolker jeg at de liker å snakke om det å være praksislærer. Det ligger stolthet i det, slik jeg ser det. Svarene praksislærerne gir peker i den retningen. Også her leser jeg ut av svarene fra praksislærerne at de ønsker å opptre som en helhet med universitetet om studentene. De anser det å være praksislærer som meningsfylt, og de ønsker å bidra inn mot lærerutdanningen. Hvorvidt de opplever seg som lærerutdannere er, i denne settingen, noe uklart. De svarer at de ikke anvender begrepet, men at de ser at de utgjør helheten i lærerstudentenes utdanning. Praksislæreravtalen kommer frem som et viktig element i det å være praksislærer. Både i forhold til at den motiverer, men også at de ønsker den

forbedret med tanke på lønn og tid for å gjøre praksislærerjobben mer attraktiv. Jeg tolker at de har et ønske om å heve status for praksislærerrollen, men at de ikke er bekvem med bruken av begrepet *lærerutdanner*.

4.3 Aksjon 3. Praksisforum januar.

Etter praksisforum i desember ble det viktig for meg å gjenskape en arena hvor praksislærerne kunne få snakke mer om dette, som jeg oppfattet opptok dem på en veldig positiv måte i desember. Jeg hadde invitert Universitetsskolekoordinatoren til vårt praksisforum. Bakgrunnen for dette var at vi tidligere har hatt besøk fra universitetet i praksisforum av den tidligere universitetsskolekoordinatoren. Praksislærerne hadde tidligere beskrevet at dette var en fin måte å bli sett fra Universitetet på. Jeg ønsket at den nye universitetsskolekoordinatoren skulle få oppleve det sterke engasjementet i praksisforum når praksislærerne får snakke om det de er opptatt av. Etter modell av høstens oppstartsuke for de nye lærerstudentene (ProTed 2017) ønsket jeg å få til en cafedialog hvor praksislærerne skulle besvare noen spørsmål som vi igjen fikk ned på papiret i form av noen tankekart.

Møtet hadde tre hovedpunkter på agendaen; Del 1 informasjon, del 2 evaluering av praksis så langt og del 3 refleksjon om det å være praksislærer.

Møtet startet med informasjon fra universitetet. Vi gikk så over på å evaluere og gi tilbakemeldinger fra skolen som praksislærerne ønsket skulle tas med tilbake til universitetet. I referatet er dette gjengitt som «oppsummering av praksis så langt». Her er det særlig to punkter som ble diskutert; Håndbok for praksisopplæring og vurderingsrapport for praksis. Også her lot praksislærerne seg engasjere.

Vi gikk så over til del tre på agendaen og lot lærerne, etter tur, komme med svar på spørsmålene jeg stilte. Universitetsskolekoordinatoren var her observatør og kom med noen utdypende spørsmål.

Det første spørsmålet var «Hvorfor er jeg praksislærer?». Svarene var både av korte og av litt lengre art. De svarte «gøy», «man holder seg oppdatert», «det er et avbrekk og en variasjon». «Man får lønn for arbeidet og nedsatt tid». Og det kom mer utdypende svar

som; «være med å utvikle fremtidige lærere», «videreføre erfaringsbasert kunnskap», «man utvikler seg selv», «det oppleves meningsfullt», «man får nye ideer» og «det skaper en dynamikk å få å andre inn».

Det neste spørsmålet var «Hva slags praksislærer vil jeg være?». Svarene her var; «engasjert», «inspirerende», «motiverende», «en som legger til rette for en god praksisopplevelse», «modellerer», «trygghet for dialog», «klare forventninger», «humor». Det kom også litt lengre svar; «en som får frem gode kreative prosesser», «en som får frem god refleksjon hos den enkelte», «veiviser uten å gå veien», «god rollemodell».

Vi delte neste spørsmål i tre. Omhandlende hvilke forventninger man har til seg selv, til skoleleder og til universitetet.

Først spurte vi «Hva skal til av meg selv?». Her svarte praksislærerne; «Være en god rollemodell», «bevisst sin egen rolle», «være godt forberedt», «være oppdatert», «ha fokus på arbeidsoppgavene det innebærer å være praksisveileder».

Så spurte vi «Hva skal til fra skoleleder/rektor?» Her svarte praksislærerne; «Et fungerende praksisforum». «Ha møtepunkter, være en del av noe». «Ikke enkeltstående praksisveiledere, men en helhet». «Noen som leder og kaller inn til møter». «Ledelse som er tilstede». «Ledelsen er aktiv i arbeidet med studentene». «Gode rutiner, legge til rette for». «Engasjert og bryr seg om studentene».

Til slutt spurte vi «Hva skal til fra universitetet?» Her svarte praksislærerne; «God avtale». «Legge til rette for møtepunkter». «Heve status for praksislærerne- det er ikke for alle». «Møteplass for praksisveilederne». «Kurstilbud». «Gode maler». «Informasjon i god tid til oss og studentene». «Veiledningspedagogikk er med på å heve praksis betraktelig. Det burde vært en gulrot forbundet med dette».

Også i dette praksisforumet så vi et stort engasjement hos praksislærerne, noe universitetsskolekoordinatoren poengterte i etterkant av møtet. Ut fra svarene leser jeg at de brenner for det å være praksislærer. De har forventninger til seg selv, og til omgivelsene. De opplever det å være praksislærer som meningsfylt, og at det er en viktig og motiverende del av det å være lærer.

Praksislærerne er opptatt av anseelsen i det å være praksislærer. De vil at det skal ligge en status i det, og en svarer at det ikke skal være for alle. Av det tolker jeg at det ligger et ønske og en forventning om kvalitet i det vi har å tilby studentene. I dette ligger en forventning til sine kollegaer, til tross for at dette er noe vi ikke konkret har etterspurt. De finner motivasjon i det å være praksislærer, og de beskriver det som utviklende. Her tolker jeg at de ser på seg selv som en del av helheten rundt studentene, og at dynamikken utgjør samarbeidet med universitetet.

Forventningene til meg og oss i skoleledelsen er også klare. Av svarene leser jeg at de ikke har et ønske om å stå alene om lærerstudentenes praksis. Tvert imot; de vil at rektor og ledelsen deler deres engasjement om studentene, både med å være til stede samt å legge til rette for en god praksis. De ønsker at vi skal sørge for praksisforum å ta ansvar for innkalling til dette. De finner nytte i praksisforum og ønsker ikke å stå alene som enkeltlærere i forhold til studentene og universitetet.

Praksislærerne er klare i sine forventninger til universitetet. De ønsker å fortsette med de møteforumene de allerede har, og de ønsker at universitetet skal jobbe for en bedre praksislæreravtale. Her tolker jeg at de vil at praksislærerjobben på den måten skal anerkjennes fra universitetets side. De har et ønske om tydeligere maler fra universitetet. Her tolker jeg at det ligger en forventning og et ønske om kvalitet, slik jeg ser det. Praksislærerne er opptatt av at studentene skal møte de samme formkrav uansett praksisskole og praksislærer.

4.4 Aksjon 4: Praksisforum februar og spørreskjema.

I etterkant av vinterens praksisperiode gjennomførte vi nytt praksisforum for å evaluere siste praksisperiode. Gjennom denne aksjonen ønsket jeg å få en klarere oppfatning om hva praksislærerne vil med praksisforum. Jeg ønsket å få deres stemme inn i dette, uten mine tolkninger. Jeg valgte derfor å dele ut et skjema hvor de skulle krysse av graden på ulike utsagn knyttet til praksisforum. Også dette gjorde jeg helt mot slutten av møtet hvor andre saker var gjennomgått først. De øvrige sakene var i stor grad praktiske forhold rundt den nylig avsluttede praksisen. Her ble det satt noen mål for veien videre og hvordan vi skal jobbe i praksisforum inn mot neste års praksis.

Skjema praksisforum februar 2018

Praksisforum bidrar til at vi praksislærere opplever et profesjonelt fellesskap.

Helt uenig	Litt uenig	Hverken enig eller uenig	Litt enig	Svært enig
			1	5

Praksisforum bidrar til å heve kompetansen vår på praksis i lærerutdanningen.

Helt uenig	Litt uenig	Hverken enig eller uenig	Litt enig	Svært enig
			2	4

Praksisforum bidrar til å bedre kvaliteten på praksis.

Helt uenig	Litt uenig	Hverken enig eller uenig	Litt enig	Svært enig
			1	5

Praksisforum bidrar til at jeg opplever meg selv som lærerutdanner.

Helt uenig	Litt uenig	Hverken enig eller uenig	Litt enig	Svært enig
			3	3

Praksisforum bidrar til at jeg ikke opplever at jeg er alene i rollen som praksislærer.

Helt uenig	Litt uenig	Hverken enig eller uenig	Litt enig	Svært enig
			1	5

Praksisforum er et forum som kan utnyttes for å heve kvaliteten på praksis ytterligere.

Helt uenig	Litt uenig	Hverken enig eller uenig	Litt enig	Svært enig
				6

Jeg opplever praksisforum som nyttig bruk av tid

Helt uenig	Litt uenig	Hverken enig eller uenig	Litt enig	Svært enig
				6

Annet du har lyst å kommentere?

<i>P.forum skaper et fellesskap med konkret fokus. Arena som er positiv.</i>

Figur 7: Skjema praksisforum februar 2018

Jeg har valgt å sette inn skjemaet som figur 7. Dette for å skape en helhet med analysen. Skjemaet inneholdt syv utsagn hvor praksislærerne krysset av i en femdelt skala fra «helt uenig» til «svært enig». Det var et spørsmål til slutt om; «Annet du har lyst å kommentere?». Praksislærerne svarte individuelt og jeg fikk totalt seks av syv svar. Noen fylte ut skjema i møtet, og andre i etterkant av møtet. Jeg oppfattet at praksislærerne stilte seg positive til å besvare skjemaet. Jeg har valgt å gjengi svarene i skjemaet for å tydeliggjøre svarene. (Figur 7.) Som jeg skrev innledningsvis om skjemaet var dette ment for å få fram praksislærernes stemme, uten noen fortolkningsramme eller bakteppe av egne betraktninger fra meg som forsker. Stemmen fikk jeg gjennom svarene på skjemaet.

Jeg hadde en antagelse i forkant av denne aksjonen, av at praksislærerne stilte seg positive til praksisforum, men jeg var noe overrasket over at de var så positivt innstilt til praksisforum som svarene viste. På den andre siden harmonerer dette med min oppfatning fra den andre aksjonen min hvor jeg også beskriver et sterkt engasjement.

Det jeg leser ut av svarene er at de mener at praksisforum er et profesjonelt fellesskap for dem, og at det bidrar til å heve deres kompetanse om studentenes praksis. De mener at praksisforum hever kvaliteten på praksis ved skolen vår. De svarer at praksisforum bidrar til at de opplever seg som lærerutdannere, og at fellesskapet er positivt i den forstand at man ikke står alene som praksislærer. Praksislærerne svarer at de opplever potensiale i praksisforum fordi det kan utnyttes til å heve kvaliteten på praksis ytterligere. Til slutt svarer de at de opplever praksisforum som nyttig bruk av tid. En har i tillegg skrevet en kommentar hvor det oppleves at praksisforum er en positiv arena som skaper et fellesskap med konkret fokus. Ut av dette leser jeg at praksisforum er et nyttig forum for praksislærerne. Jeg leser også at vi kan utvikle praksisforum til å bli enda mer rettet rundt konkrete problemstillinger i praksis.

4.5 Kategorier

Etter å ha gjennomført aksjonene i løpet et halvt år hadde jeg etter hvert mye informasjon som skulle systemiseres og analyseres. Postholm (2010) kaller analyser som innebærer koding og kategorisering for *deskriptiv analyse*. Dette innebærer at materialet blir samlet og delt inn i mindre deler. Disse kodene og kategoriene oppstår også underveis i forskningsforløpet, og pågår dermed både underveis og etter datainnsamlingen.

Oversikt over aksjonene kan sees i en skjematisk oversikt i tabell 1. Kodingen gav meg blant annet følgende informasjon; Jeg vet noe om hva praksislærerne mente om kommunikasjon med universitetet i forkant av praksis. Jeg vet noe om hva de tenker om praksisforum ved egen skole. Jeg vet noe om hvordan de ser på sin egen rolle som praksislærer. Jeg vet også noe om hva de ønsker videre med praksisforum, og hva de tenker om dets potensiale. Det jeg vet ut fra aksjonene vil jeg igjen kunne sette inn i følgende kategorier. Praksislærernes tanker om;

- forventninger til Universitetet
- syn på seg selv som praksislærer
- nytteverdi av praksisforum og potensialet i dette
- hva praksislærerne forventer av meg som rektor

De aksjonene jeg har beskrevet kan ikke sees helt separat og enkeltstående. Mellom praksisforum og praksisperioder har det vært gjennomført jevnlig møter mellom universitetet og rektorene på alle universitetsskolene – rektorforum. Vi rektorer ved Universitetsskolene er forpliktet til å delta på disse møtene som avholdes cirka fire ganger i året. I rektorforum har vi rektorer anledning å komme med tilbakemeldinger og evalueringer fra egne skoler, for igjen å kunne utvikle praksis og sørge for at informasjonsflyten mellom skolene og universitetet er god.

5 Drøfting og konklusjon

Jeg vil starte med å drøfte forskningsspørsmålene, for så å drøfte problemstillingen. Dette vil jeg gjøre ved å se på funnene mine for så å koble de sammen med teorien jeg har valgt å fokusere på. På bakgrunn av drøftingen vil jeg til sist gjøre noen konklusjoner før jeg sier noe om veien videre på egen skole og for andre som kan dra nytte av mitt forskningsprosjekt. Til slutt formidler jeg noen ideer til videre forskning.

5.1 Forskningsspørsmål

1. Hva skal til for at praksislærerne skal oppleve seg som lærerutdannere?

Innledningsvis skriver jeg at jeg har en antagelse av at praksislærerne ikke opplever seg som lærerutdannere. Funnene mine viser at de ser på seg selv som en del av helheten rundt studentene og det som, sammen med UiT utgjør studentenes lærerutdanning. Et av utsagnene fra en praksislærer er godt beskrivende på deres oppfatning av sin rolle; «... *Men som en paraply. ILP er øverst. Skolen er stanga, som får dette ned på gulvet. Det er vi som bevisstgjør dagen*». Jeg oppfatter at utsagnet er representativt for gruppa. Utsagnet forteller at praksislærerne ser på seg selv som en del av lærerutdanningen og dermed som lærerutdannere. Dette vil jeg komme tilbake til.

Funnene mine forteller at praksislærerne i økende grad involveres i arbeidet med studentene fremfor å være en adskilt og separat del i lærerutdanningen som tilfellet antagelig var tidligere. Lillejord og Børte (2014) beskriver dette som asymmetri i forholdet mellom praksisskolene og lærerutdanningsinstitusjonene, som degraderte praksis til noe som skulle forberede studentene på det som kom etter studiene. Forskningsrådets klare melding (ibid.) om at den tradisjonelle oppfatningen må justeres, ser ut til å ha gjort seg gjeldende for våre praksislærere.

Funnene mine forteller at praksislærerne ikke kjenner seg helt igjen i Jakhelln (2015) som argumenter for at praksislærerne, gjennom å være i partnerskap i Universitetsskoleprosjektet, er *uttalte* lærerutdannere. Til tross for at dette samsvarer med sentrale dokumenter hvor praksislærerne tildeles roller som lærerutdannere. De uttrykker at de ikke kjenner seg igjen i begrepet. De ønsker høynet status på praksislærerjobben. Forskningskartleggingen viser til at man må justere synet og sidestille praksis, den

erfaringsbaserte kunnskapen, med forskningsbasert kunnskap ervervet gjennom studiene, for at samarbeidet skal lykkes. Praksislærerne svarer at deres bidrag til studentene er den erfaringsbaserte kunnskapen. Gjennom dette tolker jeg at det ligger en bevissthet hos praksislærerne om denne ansvarsfordelingen. Metaforen med paraplyen kan tyde på det. Praksislærerne anser sitt bidrag som en viktig del av lærerutdanningen.

Å tilhøre profesjonsfellesskapet som praksisforum representerer kan forsterke følelsen av å bidra som lærerutdanner. Funnene mine styrker med dette Kalseths teori (2016) om at praksisforum styrker profesjonsfellesskapet mellom praksislærerne. Mine funn viser at praksislærerne verdsetter struktur og tydelige møteforum der det er klart hva som forventes av dem og hvor de kan bygge nettverk med andre praksislærere. Dette gjelder særlig i praksisforum ved egen skole, men også sammen med praksislærere fra andre skoler gjennom møter ved Universitetet i for- og etterkant av praksis. De gir uttrykk for at dette gjør praksislærerjobben mindre ensom og skaper muligheter for å utvikle seg som praksislærere. Dette samsvarer med teorien om profesjonell utvikling i fellesskap, og Robinsons (2014) henvisning til den kollektive innsatsen som den mest effektive.

Gjennom mine funn ser det ut til at det er viktig for praksislærerne å oppleve seg sett og anerkjent fra universitetets side. Det betyr at jeg også bør se helhetlig på dette. Anerkjennelsen fra Universitetet er vel så viktig som anerkjennelsen i det daglige fra meg. Johansen og Skrøvset (2017) har videreutviklet Irgens utviklingshjul (2010) for å få med rektors verdsetting og involvering i modellen for utvikling. Ser man dette i sammenheng med Lillejord og Børtes forskningskartlegging (2014), som blant annet viser til viktigheten av at man som leder sørger for og ivaretar relasjonene i partnerskapet, tror jeg man er inne på noe sentralt: at Universitetet og praksisskolen, ved rektor, må dra i samme retning når det gjelder verdsetting og involvering rundt arbeidet med studentene for at praksislærerne skal se på seg selv som lærerutdannere.

Funnene aksjonene har gitt peker i retning av at praksislærerne anser seg som en del av lærerutdanningen, men at de ikke er fortrolige med begrepet lærerutdanner. Det som har vært interessant å observere er at det har skjedd en endring i begrepsbruken gjennom dette året. Jeg har overhørt at flere av praksislærerne har tatt begrepet i bruk. Aksjonene hvor dette har vært et tema for refleksjon kan ha påvirket dette.

2. Hvordan kan rektor bidra til at praksislærerne skal oppleve seg som lærerutdannere?

Aksjonene har gitt meg interessant informasjon om min rolle i forhold til praksis og studentene. Funnene viser tydelig at praksislærerne har en klar forventning til meg både når det kommer til å innkalle og lede praksisforum, engasjere meg i praksis, samt være et bindeledd mellom vår skole og Universitetet.

Det er viktig for praksislærerne å oppleve seg sett, og at arbeidet de legger ned med studentene anerkjennes, som jeg tidligere har vært inne på. Særlig funnene fra aksjonene hvor vi hadde felles refleksjoner tyder på det. Praksislærerne ønsker å være en del av en større helhet. Her får Robinsons teorier (2014) relevans. Gjennom de fem dimensjonene og de tre lederferdighetene tydeliggjør hun hva som bidrar til elevenes, og i denne sammenhengen, studentenes læring. Det er den fjerde dimensjonen – *å lede lærernes læring og utvikling* som anses som dimensjonen med størst effekt for elevenes læring. Lederferdighetene; å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer samt å bygge tillitsrelasjoner, blir viktige i denne sammenhengen. Slik jeg ser det er det viktig at rektor er tilstrekkelig tett på for å vite noe om hva som mestres og hva som utfordrer. I henhold til Robinson (ibid.) vil dette omhandle å stille seg disponibel, samt vise interesse, slik at praksislærerne ønsker å reflektere og diskutere sammen med meg. Min kontakt med Universitetet, og at jeg ivaretar relasjonen på et overordnet nivå, kan se ut til å styrke vårt profesjonsfelleskap i praksisforum. Jeg tolker at dette kan være med på å gi meg den troverdigheten, som Robinson (ibid.) skriver om. Det blir viktig for meg å bidra i praksisforum med å støtte opp om, og legge til rette for, lærernes læring og utvikling. Dette vil kunne komme studentene til gode.

Mine funn forteller meg at det blir viktig at rektor skaper rammene for praksisforum gjennom å sette agenda for møtene. Her mener jeg det blir viktig å skille mellom drift og utvikling i arbeidet med praksis. Som jeg skrev innledningsvis har vi antagelig hatt en kultur hvor driftsoppgaver og praktiske oppgaver har vært viet stor plass i forumet. Det som skjer i praksisforum når agenda løftes til å omhandle utvikling gir slik jeg ser det en indikasjon på at vi har et enda større potensial for nettopp dette. Teorien om profesjonsfelleskap og skolebasert kompetanseutvikling forteller at det ligger muligheter her, og at det vil være mulig å få til et større fokus på kollektiv utvikling i praksisforum. Funnene mine viser dette klart og tydelig gjennom praksislærernes svar om at forumet kan utnyttes for å heve kvalitet på praksis ytterligere. Det kan være mulig å skape et

parallelt utviklingsarbeid i praksisforum. Med parallelt mener jeg i tillegg til utviklingsarbeidet som skjer for øvrig i personalet gjennom året i henhold til Kvalitetsutviklingsplanen og TiU. Her mener jeg det blir viktig å skape en balanse i forhold til arbeidsmengde og forventet innsats for praksislærerne.

For at praksisforum skal bli et profesjonsfelleskap, som jeg beskriver over, må praksisforum ledes. Det er et av mine konkrete bidrag. Teorien jeg har forankret i oppgaven, som fokuserer på ledelse gjennom fokus på mellommenneskelige relasjoner, fokuserer på at dette må skje med ledelse, og ikke gjennom styring. Dersom man drar paralleller mellom elevenes læring, som Robinsons (2014) forskning fokuserer, og studentenes læring, kan man se på skoleleders rolle som sentral opp mot studentenes læring og utvikling. Dette vil også støttes dersom man ser på modellen for studentenes (figur 2) læring i denne sammenhengen. Profesjonslæring er et nøkkelbegrep. Både fordi man skal læres og øves inn i en profesjon og fordi modellen tydeliggjør hvor viktig kommunikasjon mellom praksislærer og veileder er, hvor studentenes læring settes sentrum for all aktivitet. Irgens utviklingshjul (figur 3) tydeliggjør hvordan det individuelle og det kollektive må balanseres for å få til utvikling, samtidig som fokuset på drift og utvikling balanseres. Johansen og Skrøvset (figur 4) rydder ytterligere i modellen når de setter rektors rolle og påvirkning gjennom å beskrive hvordan involveringen og verdsettingen kan skje. Jeg anser derfor at utviklingshjulet (figur 4) kan være en relevant modell å bruke for praksisforum.

5.2 Problemstilling

Hvordan ser praksislærerne på seg selv i rollen som lærerutdannere, og hvordan kan jeg som rektor bidra til at praksislærerne forsterker sin rolle som lærerutdannere?

Funnene mine gir meg tydelige indikasjoner på hvordan praksislærerne ser på seg selv i praksislærerrollen. Praksislærerne har ikke vært helt fortrolige med å bruke begrepet *lærerutdanner* om seg selv, som jeg har vært inne på. Her har jeg sett en endring gjennom dette skoleåret. De ser på seg selv som en del av helheten som utgjør studentenes utdanning. De opplever å være en del av en større helhet rundt lærerstudentene. Som jeg tidligere også har drøftet kan metaforen om paraplyen sees som et uttrykk for det. Vi har

mange praksislærere ved skolen vår. Gruppen utgjør en tredjedel av lærerpersonalet. Gjennom aksjonene har jeg fått forståelsen av at de opplever en sterk gruppetilhørighet, og de bidrar som drivkrefter også for hverandre. Ut av funnene tolker jeg at de ser ut til å oppleve et eget profesjonsfellesskap som de liker, og ønsker, å være en del av.

Praksislærerne gjør en viktig og betydningsfull jobb som praksislærere. Funnene mine viser at de får bekreftelse og anerkjennelse på dette, blant annet ved å være en del av helheten jeg har beskrevet over. Partnerskapet gjennom universitetsskoleprosjektet kan være en årsak til dette. En sentral faktor er at praksislærerne får komme til Universitetet på møter i forkant og etterkant av praksis, og at de får gitt tilbakemeldinger direkte til faglærerne om studentenes praksis. Funnene gjennom evalueringsskjemaet viser dette. Et tett samarbeid i partnerskapet legger til rette for gjensidig læring både for praksislærerne og universitetet. Dette kan bidra til å heve kvaliteten på studentenes praksis og utdanning.

Lillejord og Børte (2014) har foreslått modellen som setter studentenes læring i sentrum (Figur 2). Modellen er et alternativ til triaden (figur 1). Etter mitt syn er dette en bedre modell på studentenes læring enn triaden. Praksislærer og faglærer sidestilles på samme tid som praksis og forskning fremstilles likeverdige. Pilene går alle veier og signaliserer med det en dynamikk som er innrammet av profesjonslæring i sirkelen rundt. Rektors rolle er ikke tydelig beskrevet, men jeg anser at rektors rolle vil være i rammen rundt omhandlende profesjonslæring. Her ser jeg en parallell til Robinsons (2014) teori; rektors rolle påvirker slik studentens læring indirekte.

Funnene viser at praksislærerne opplever seg som en del av et profesjonelt fellesskap gjennom praksisforum, og jeg tolker det som en stolthet over det å være praksislærer. Dette kommer blant annet frem gjennom metaforen med paraplyen, som jeg tidligere har drøftet. I henhold til sentrale føringer gitt gjennom blant annet Mld. St. nr. 21 (Kunnskapsdepartementet 2017) om profesjonsfellesskap, har vi beveget oss i riktig retning. Det er ikke den ensomme autonome praksislæreren man møter i praksis ved skolen vår. De er opptatt av den forskningsbaserte kunnskapen og ønsker å få til en utvikling *sammen*.

Lillejord og Børte (2014) henviser til forskning som forteller at praksislærernes identitet og lojalitet først og fremst er knyttet til det å være lærer for elevene. Jeg tolker av mine funn at praksislærerne ikke opplever et motsetningsforhold mellom disse to rollene. Dette

kommer særlig frem i aksjonen i januar hvor praksislærerne svarte på hvorfor de er praksislærere. Et fellestrekk for svarene var at de uttrykker en faglig utvikling gjennom det å være praksislærer på samme tid som oppgaven som praksislærer oppleves betydningsfull. Det framkom gjennom svarene på spørsmål om forventninger til eget arbeid at de har høye faglige forventninger til seg selv. De opplever også at det er en viktig jobb å være med å utdanne fremtidige kollegaer.

Gjennom partnerskapet i Universitetsskoleprosjektet er vi forpliktet til noen møtefora. Både på egen skole gjennom praksisforum og gjennom at jeg som rektor er deltaker i rektorforum for rektorer ved Universitetsskolene. Dette samsvarer med teorien som Lillejord og Børte (2014) viser til hvor det fremheves at man bør jobbe ut fra en forutsetning om jevnbyrdighet og se sammenhengen og nytten i hverandres bidrag inn mot helheten i lærerutdanningen. At jeg som rektor er oppdatert på Universitetets forventninger og aktualiteter inn mot praksisforum, er avgjørende for at praksislærerne skal se skolen vår i sammenheng med universitetet. Dette arbeidet må prioriteres fra min side som rektor. Jeg tolker funnene mine dit hen at aktualiteten i praksisforum er viktig, og dermed min rolle i partnerskapet og samarbeidet med universitetet. Som rektor modellerer jeg gjennom mine prioriteringer: Jeg bør signalisere, både til universitetet og til lærerne, at jeg prioriterer dette samarbeidet. Dette mener jeg er viktig for kvaliteten på praksisforum og hvorvidt praksislærernes forventninger kan innfris.

Praksislærerne har tydelige forventninger til meg. Jeg tolker at det er av avgjørende betydning at jeg signaliserer positivitet om praksis, studentene og samarbeidet med studentene. De ønsker at jeg skal være tett på. Dette kobler jeg opp mot Robinsons (2014) modell (figur 6) for ledelsesdimensjonene som krysses med lederferdighetene. Når jeg som leder involverer meg i studentenes læring ønsker de å diskutere studentenes læring med meg. Jeg tolker også at det er av avgjørende betydning at jeg prioriterer dette og signaliserer engasjement og troverdig kunnskap om lærerutdanningen.

5.3 Konklusjon

Videre vil jeg besvare problemstillingen.

Hvordan ser praksislærerne på seg selv i rollen som lærerutdannere, og hvordan kan jeg som rektor bidra til at rollen som lærerutdanner forsterkes hos praksislærerne?

Funnene i mitt aksjonsforskningsprosjekt har gitt meg tydelige svar. Praksislærerne ser på seg selv som lærerutdannere gjennom å være en viktig del av lærerutdanningen. De ser at de har en viktig rolle for studentenes læring, og de ser ut til å motiveres av dette. Det er begrepet *lærerutdanner* de ikke er fortrolige med. Metaforen med paraplyen er et godt eksempel på at praksislærerne ser på deg selv i en større sammenheng, der beskrives praksisskolen som stanga altså det som binder universitetet og hverdagen i skolen sammen.

Funnene peker i retning av det tidligere forskning, for eksempel Jakhelln (2015), viser. For at praksislærerne skal oppleve seg som lærerutdannere har de behov for å være i et fellesskap med andre praksislærere. De trenger at forholdene legges til rette gjennom eksempelvis god og samkjørt informasjon fra universitetet. Det er med andre ord forsterkende for praksislærerrollen at vi er i partnerskap.

I følge mine funn har praksislærerne behov for praksisforum som samarbeidsarena. Dette samsvarer med Kalseths funn (2016). Praksisforum bidrar til at praksislærerne opplever seg som lærerutdannere og som en sentral del av lærerutdanningen. Fellesskapet, og det faglige fokuset, gjør at de opplever profesjonalitet og å være en del av et profesjonsfelleskap.

Jeg mener at rektor bør ha nærhet til de ansatte og arbeidet man skal lede. Teoriene om verdsettende ledelse og relasjonsledelse underbygger dette. Som leder bør man legge passe press for å få til en utvikling. Slik jeg ser det er det viktig å jobbe ut fra et verdsettende perspektiv både av den jobben som gjøres, samt at man anerkjenner og involverer seg slik at man er tett nok på til å vite hvor tett på det er nødvendig å være (Skrøvset og Tiller 2011). Det er ulike problemstillinger som dukker opp rundt studentenes praksis. Jeg tolker ikke at det ligger en forventning om at jeg som rektor skal

kunne besvare alt, men det forventes at jeg skal vite hvor svaret kan ligge, og hvordan oversettingen skal skje mellom universitetet og skolen vår.

Denne tryggheten trenger og fortjener praksislærerne. De fortjener at den jobben de gjør anerkjennes. De påtar seg en jobb ved siden av den daglige lærerjobben. De har en egen arbeidstidsavtale som skal kompensere med lønn og tid for denne jobben. Forskningen (Nilsen 2014, og Lillejord og Børte 2014) viser at rollen som lærerutdanner er underordnet rollen som praksislærer. Mine funn peker i retning av at praksislærerne opplever status tilknyttet det å være praksislærer. Jeg anser at en del av min rolle er ved alle høvelige anledninger å framsnakke det å være praksislærer og lærerutdanner, samt å anerkjenne praksislærerjobben gjennom handling og prioritering i hverdagen.

Funnene viser også at det ligger forventninger knyttet til administrasjon av praksis. Rektor har ansvaret for at forholdene legges praktisk til rette rundt praksis. Dette anser jeg også som noe som signaliserer verdsetting av praksislærerjobben. Jeg må sørge for at arbeidet med praksis prioriteres i alle ledd. Som rektor må jeg jobbe for å forsterke lærernes anerkjennelse av jobben de selv gjør som *lærerutdannere*. Kalseth (2016) sier det tydelig gjennom at praksislærerne selv må anerkjenne den kunnskap praksis bidrar til for studentene, og sidestiller sitt bidrag i praksis med den øvrige delen av lærerutdanninga. Dette er viktig også for at de andre partene i samarbeidet skal anerkjenne praksislærerjobben.

Jeg har drøftet hvordan Irgens (2010) utviklingshjul kan illustrere arbeidet i praksis. For at praksislærerne skal oppleve seg som lærerutdannere og viktige bidragsytere inn mot praksis, blir det en felles oppgave mellom universitetet og praksisskolen å sørge for at praksislærerne opplever verdsetting og involvering i henhold til Johansen og Skrøvset (2017) sin konkretisering av utviklingshjulet. Jeg analyserer ut fra mine funn at min rolle er viktig her, som leder av praksisforum og som link mellom Universitetet og praksisforum ved vår skole.

Vi skoleledere, og rektorer især, bør være innforstått med hva som ligger av forventninger til oss gjennom å være en del av partnerskapet med Universitetet. Triaden, eller trepartssamarbeidet, som trekanten illustrerer (Figur 1) har lenge vært brukt som illustrasjon på samarbeidet om praksis. Gjennom partnerskapet, som Universitetsskoleprosjektet er tuftet på, er ikke dette en tilstrekkelig illustrasjon for

samarbeidet, etter mitt syn. Modellen bør utvides for å se hele profesjonslæringen for studentene i en helhet, som det Lillejord og Børte (2014) foreslår (Figur 2). Dette innebærer et samarbeid med flere aktører i skolen, blant annet rektor.

Praksisforum er et viktig bidrag for at praksislærerne skal oppleve et profesjonsfellesskap om studentene. Det er også en viktig arena hvor det ligger et potensial for å få til utvikling. Dette betinger, slik jeg ser det, at jeg engasjerer meg i praksis gjennom praksisforum, og leder arbeidet. Praksisforum ved min skole er en inspirerende gruppe praksislærere å jobbe med. Det blir min oppgave å fortsatt lede arbeidet slik at de skal få oppleve involvering, anerkjennelse og verdsetting i jobben som praksislærere. Jeg skal være et bindeledd og lede arbeidet i praksisforum.

Praksislærerne ser på seg selv som lærerutdannere. De forventer og trenger av meg som rektor at jeg har en aktiv rolle opp mot deres studenter, både før, under og etter praksis hvor praksisforum er en sentral arena.

5.4 Veien videre

Dette aksjonsforskningsprosjektet har gitt meg verdifull kunnskap, både gjennom teoriene jeg har satt meg inn i og gjennom funnene mine som jeg også har analysert og drøftet. Dette har gitt meg et noe forenklet kart over et tidligere uoversiktlig terreng. Sentrale føringer, gjennom Stortingsmeldinger og forskrifter, har gitt praksis en større og viktigere plass i lærerstudentenes studier.

Jeg gleder meg over at praksislærerne har tatt i bruk begrepet lærerutdanner i større grad enn tidligere, og kanskje dette er begynnelsen på en enda større bevissthet om seg selv som lærerutdanner. Jeg gleder meg til å gripe fatt i det jeg har identifisert som et utviklingspotensial i praksisforum. Vi har allerede diskutert hvor vidt det går an å få til en felles veilederutdanning i praksisforum, eller som utviklingsarbeid for Universitetsskoler, og ideen er formidlet til Universitetet. Gjennom dette skoleåret har vi også jobbet med noen metoder innen skolebasert kompetanseutvikling i hele personalet. Disse metodene vil jeg ta med til praksisforum. Jeg har gjennom studiene mine dette året kommet over en del artikler og problemstillinger som jeg vil ta med til praksisforum for lesing, drøfting og videreutvikling av praksisforum.

Det kan finnes en overføringsverdi i mitt forskningsprosjekt til andre skoler som ønsker å utnytte et potensial i praksisforum, eller som ønsker å øke fokuset på rollen som praksislærer og som lærerutdanner. Det viktigste bidraget fra mine funn kan da være strukturen på praksisforum som samarbeidsarena. At rektor er tett på, og selv leder dette forumet, mener jeg er av avgjørende betydning. Både for å involvere seg i et interessant og viktig arbeid, og gjennom å prioritere dette arbeidet ved å forvalte egen og lærernes tid. Det har vært nyttig å reflektere sammen med lærerne om roller og forventninger. Dette er også en anbefaling fra meg, for de som ønsker å ta med noe videre fra mitt arbeid. Selv har jeg erfart å komme tettere på lærernes tanker om egen rolle og deres forventninger til meg. Det har vært nyttig. På den måten har jeg større mulighet for å bidra mot praksis, på samme tid som jeg har anledning å videreformidle deres ønsker til universitetet i rektorforum eller gjennom annen kontakt.

Dersom jeg skulle gi noen anbefalinger for videre forskning på emnet, eller om jeg selv skulle sette i gang et aksjonsforskningsprosjekt i forlengelsen av dette, ville jeg gått videre på de samme områdene i universitetsskoleprosjektet; *utvikling av praksis og nettverk og spredning*. Da ville jeg jobbet for å finne ut noe om hvilken måte studentenes praksis påvirkes av et strukturert praksisforum, samt å finne ut hvilke forventninger studentene har til leders eller rektors involvering når de kommer i praksis. Gjerne gjennom å involvere flere skoler. Jeg ville da ha skaffet meg en beskrivelse av førsituasjonen før jeg satte i gang aksjoner for å tydeliggjøre og forsterke praksisforum som utviklingsarena for praksislærerne.

Ved vår skole skal vi også i fortsettelsen sørge for å lage litt fest i hverdagen. Vi skal utvikle oss i våre profesjonsfellesskap gjennom å skape glede og engasjement, ikke bare rundt elevenes opplæring men også *som lærerutdannere*. Vi skal ta medansvar for våre fremtidige kollegaers utdanning, både for studentenes og elevenes utvikling i tråd med samfunnsmandatet vi er gitt.

Figurer og tabeller

Figur 1: Triaden (Lillejord og Børte, 2014, s.21)	15
Figur 2: Studentens læring i sentrum for aktivitetene (Lillejord og Børte, 2014, s.22)	16
Figur 3: Utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens 2010, s.136)	19
Figur 4: Et fokushjul for involvering og anerkjennelse (Johansen og Skrøvset, 2017 s.185)	20
Figur 5: Fem dimensjoner i elevsentrert ledelse (Robinson 2014, s.20).....	22
Figur 6: De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson 2014, s.26).....	22
Figur 7: Skjema praksisforum februar 2018.....	41
Tabell 1: Skjematisk fremstilling av aksjoner i prosjektet	30

Litteraturliste

- Dahl, T., B. Askling, K. Heggen, L. I. Kuldbrandstad, T. Lauvdal, L. Qvortrup, K.G. Salvanes, K. Skagen, S. Skrøvset, F.W. Thue og S. Mausethagen (2016): *Ekspertgruppa om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Forskningsrådet (2015) *Partnerskapsmodeller i lærerutdanningen*. Hentet fra: <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254003899070&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal> (oppdatert 1.5.15) (lastet 23.10.17)
- Irgens, E (2010) I: Andreassen, R-A, Irgens, E og Skaalvik, E M (red) (2010): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Irgens, E (2007): *Profesjon og organisasjon, - å arbeide som profesjonsutdannet*. 3.opplag. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jakhelln, R (2015) I: Rindal, U., Lund, A. og Jakhelln, R (red.) (2015): *Veien til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jakobsen, D (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254003899070&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>ode 2. utgave, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jarvis, P (2002): *Praktiker-forskeren - utvikling af teori fra praksis*. København: Alinea A/S
- Johansen, M og Skrøvset, S (2017) Kap.6 - *En lærende rektor*. I Postholm (red) mfl: *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalseth, G (2016): «Det er jo vi som er praksisfeltet!» *Praksisforum som arena for å styrke praksislærerens rolle som lærerutdannere*. Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot aksjonsforskning. Göteborgs Universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Klemp, T. og Nilsen, V (2017): *Positioning in an immature triad in teacher education*. Artikkel publisert 23.01.17 i *European journal of Teacher Education* (lastet 16.03.17)
- Kleven, T. A (red.), Hjordemaal, F. & Tvedt, K. (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, 2.utgave. Oslo: Unipub

- Kunnskapsdepartementet (2009): *Læreren; rollen og utdanningen*. Mld. St. nr.11 (2008-2009)
- Kunnskapsdepartementet (2010): *Forskrift til Rammeplan for lærerutdanningen*. Oslo: KD
- Kunnskapsdepartementet (2017): *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Mld. St. nr. 21 (2016-2017)
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Lærerutdanning 2025, Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.
- Ladegård og Vabo. (2010) *Styring og ledelse*. Oslo: Fagbokforlaget
- Lillejord, S og Børte, K (2014) *Partnerskap i lærerutdanningen*. En forskningskartlegging. KSU 3/2014. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning, Norges forskningsråd.
- Nilsen, V (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. 2. opplag (2014) Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, V (2014): *Ny som praksislærer - motivasjon, inspirasjon og frustrasjon*. Tidsskrift FoU i praksis 2/2014.
- NOKUT (2018): *Om NOKUT* <https://www.nokut.no/om-nokut/> (Lastet 02.03.18)
- Olsen, G (2014): «*Hvor blir det av det hvite i snøen når snøen smelter?*» *Muligheter og barrierer i å lede og være i utviklingsprosesser*. Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2014, PED- 3902, UIT Norges arktiske universitet
- Postholm, M (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- ProTed (2017) *Rapport- Oppstart med STIL, Læringslyst og læringsbehov*, ProTed, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT, September 2017, (Refr.nr: 2018-72-1) hentet fra: http://result.uit.no/proted/wp-content/uploads/sites/45/2018/01/Evalueringsrapport-Oppstart-med-STIL_2017.pdf (Lastet 01.04.18)
- Robinson, V (2014): *Elevsentrert skoleledelse*. 1. utgave. 3. opplag 2015. Oslo: Cappelen Damm AS
- Røvik, K.A (2007): *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Røvik, K.A (2015) *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skrøvset, S (2008): *Skolevandring - et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka forlag
- Skrøvset, S og Tiller, T (2011): *Verdsettende ledelse*. 1. utgave 2. opplag (2012) Kristiansand: Høgskoleforlaget AS
- Spurkeland, J (2009) *Relasjonsledelse* 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Tiller, T (2006): *Aksjonsforskning - forskende partnerskap i skolen* 2. Utgave. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS
- Tiller, T (red) (2016): *Aksjonsforskning I skole og utdanning*. 1. utgave 3. opplag. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Tromsø Kommune (2015) *Sammen for en framtidsrettet skole, Kvalitetsutviklingsplan for Tromsøskolen 2015-2020*. Hentet fra: <http://www.tromso.kommune.no/getfile.php/3065974.1308.effuecqrkd/KUP+til+publisering+på+hjemmesiden.pdf>
- Universitetet i Tromsø (2016) *Veiviser for praksis 2016-2017*. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetsskoleprosjektet i Tromsø, 2016
- Universitetet i Tromsø (2017) *Om prosjektet* Hentet fra: https://uit.no/prosjekter/prosjektsub?p_document_id=554794&sub_id=554795 (lastet 12.02.18)
- Universitetet i Tromsø (2018) *Veiviser for praksis på nett*. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetsskoleprosjektet i Tromsø. Hentet fra: <https://uit.no/Content/431314/VEIVISER-FOR-PRAKSIS-NY.pdf> (lastet 13.02.18)
- Universitetet i Tromsø (2018) *Proted – senter for fremragende lærerutdanning* <https://result.uit.no/proted/om-proted/> (lastet 13.02.18)
- Universitetet i Tromsø (2018) *Pilot i Nord: Profesjonelle lærere på alle trinn*. Hentet fra <https://result.uit.no/proted/pilot-i-nord/> (lastet 12.02.18)
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Skolebasert-komputv> (sist endret 07.04.16) (lastet 12.02.18)

Utdanningsdirektoratet (2018) *Ungdomstrinn i utvikling* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/> (lastet 13.02.18)

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Samarbeidsavtale om praksisopplæring	vii
Vedlegg 2: Evalueringsskjema før praksis – aksjon 1.....	xi
Vedlegg 3: Eksempel på møteinnkalling, oktober	xii
Vedlegg 4: Møtereferat desember – aksjon 2	xiii
Vedlegg 5: Eksempel på møteinnkalling, januar.....	xv
Vedlegg 6: Møtereferat praksisforum januar – aksjon 3.....	xvi
Vedlegg 7: Eksempel på tankekart. Hvorfor er jeg praksislærer? – aksjon 3.....	xx

Vedlegg 1: Samarbeidsavtale om praksisopplæring



SAMARBEIDSAVTALE OM PRAKSISOPPLÆRING INTEGRERT MASTER I LÆRERUTDANNING (IMA-LU) 1.-7. OG 5.-10. TRINN

Avtale inngått mellom UiT Norges arktiske universitet/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (UiT/ILP) og

Praksisskole/universitetsskole i Tromsø kommune

For universitetsskoler gjelder avtalen i perioden 1.januar 2014 til 31. desember 2017.

Avtalen bygger på:

- Øvingslæreravtalen av 2002, revidert 2005
- Partnerskapsavtale mellom Tromsø kommune og UiT - Norges arktiske universitet og Universitetsskoleprosjektet fase I og II
- Gjeldende Studieplan for IMA-LU - integrert masterprogram for lærerutdanning 1.-7.trinn og 5.-7.trinn
- Forskrift om skikkethet i lærerutdanningene

Tromsø den

Tromsø den

.....
Instituttleder UiT/ILP

.....
Rektor

Formål

UiT/ILP og praksisskolene samarbeider om styrket integrasjon mellom teori og praksis. Det må derfor være tette samarbeidsformer og gode rutiner for stadig bedre koordinering mellom de to læringsarenaene. Samarbeidet må i større grad omfatte utveksling av kunnskap og lærerkrefter. Praksislærere bør i større grad inn i undervisning på campus, og faglærere og forskere ved ILP må oftere bidra i skolens virksomhet. Studentene skal utfordres til å reflektere over og bruke teoretisk kunnskap i lærerarbeidet.

Målsetting

Praksisopplæringen skal være en integrert del av IMA-LU ved UiT/ILP, holde høy kvalitet og bidra til utvikling av studentenes faglige, didaktiske og relasjonelle kompetanse samtidig som den legger til rette for ledelseskompetanse og utviklings- og endringskompetanse. Avtalen skal avklare roller og ansvar for partene i praksissamarbeidet.

Universitetsskoleprosjektet

Universitetsskoleprosjektet i Tromsø (USPIT) er et samarbeid mellom UiT/ILP og Tromsø kommune som skal bidra til at nye og bedre samarbeidsformer utvikles, forsknings- og utviklingsarbeid styrkes, og arenaer for erfaringsutveksling og spredning sikres.

ILP sitt ansvar for samarbeidet med praksisskolene

ILP skal

- hvert år å arrangere innføringskurs for nye praksislærere og nye skoleledere
- gjennomføre dialog- og samarbeidsmøter for praksislærere i forkant og etterkant av praksis
- arrangere årlige samarbeidsmøter med skoleledere ved praksisskoler
- legge til rette og motivere for hospitering og FoU-arbeid i og sammen med praksisskoler
- legge til rette for at nye faglærere blir koblet til en erfaren i praksissamarbeidet
- presentere praksissamarbeidet på sin hjemmeside
- ha en sentral rolle i forbindelse med vurdering, særlig ved fare for stryk, og når det gjelder skikketshetsvurdering av studenter

Tillegg for USPIT

1. støtte og utvikle profesjonell praksisopplæring med høy kvalitet
2. støtte og utvikle praksisnære FoU-prosjekter
3. tilby universitetsskolene skolebaserte kurs og foredrag
4. tilby etter- og videreutdanning for universitetsskolenes lærere
5. delta på informasjonsmøter for skolens personale og foreldre om USPIT og aktuelle FoU-prosjekter
6. delta på samarbeidsmøter for universitetsskolenes skoleledere
7. delta på møter i universitetsskolenes praksisforum
8. legge til rette for formidling av aksjonslæringsprosjekter

Faglærerne ved ILP skal

- ivareta god kompetanseflyt mellom ILP og praksisskolene
- trekke praksiserfaringer inn i teoriundervisningen
- gjennomføre praksisoppfølging i samarbeid med praksiskonsulenten og praksislærere
- delta på samarbeidsmøter mellom ILP og praksisskolene

- utveksle fagplaner med praksislærere
- invitere praksislærere inn i undervisning på campus
- gjøre bruk av muligheter for hospitering og praksisnære FoU-arbeider
- være oppdatert vedrørende reformer i skoleverket
- være i dialog med praksislærere i forbindelse med vurdering av bestått/ikke bestått praksis

Tillegg for USPIT

1. invitere universitetsskoler og praksislærere til samarbeid om FoU-prosjekter
2. utvikle praksisnære FoU-prosjekter med relevans for universitetsskoler og Tromsø kommune
3. gjennomføre praksisoppfølging i henhold til «Veiviser i praksis»

PRAKSISSKOLENE og USPIT sitt ansvar for samarbeidet med ILP

Rektors ansvar

- samarbeide med ILP om tilsetting av praksislærere og sette seg inn i gjeldende tilsetningsvilkår
- legge gode rammer for praksisopplæringen, ha ansvar for organisering og samkjøring av praksis på skolen og så langt det er mulig utvikle teamorganisering av praksisopplæringen
- sørge for at praksislærere deltar på samarbeidsmøter og dialogmøter på ILP
- sørge for at studentene får tilstrekkelig tid til undervisning og veiledning i henhold til Øvingslæreravtalen av 2005
- ha samtaletime (rektortime) med studentene om skolens pedagogiske utviklingsarbeid, skolen som organisasjon, taushetsplikt m.m. jfr. «Veiviser for praksis»
- bidra ved vurdering av studenter, særlig når det gjelder fare for stryk ved midtveisvurdering og avsluttende vurdering og i forbindelse med skikkethetsvurdering
- delta på faste årlige samarbeidsmøter på ILP
- legge til rette for at skolen tar imot faglærere og studenter i hospitering fra ILP, FoU-arbeid, bachelor- og mastergradsarbeid
- omtale seg selv og praksisskolen som en del av lærerutdanningen og markedsføre denne positivt
- presentere skolen som praksisskole for ILP på egen hjemmeside

Tillegg for rektor ved USPIT

1. universitetsskolene har et spesielt ansvar for at ILP sitt behov for praksislærere til IMA-LU 1.-7. og 5.-10 dekkes
2. lærere med veilederutdanning og videreutdanning i aktuelle fag bør kunne være praksislærere
3. arbeide for at USPIT involverer hele skolens personale
4. delta i samarbeidsfora for utvikling av profesjonell praksisopplæring og bidra til kvalitetsutvikling av denne
5. i særlig grad legge til rette for at skolen tar imot ILP sine faglærere og studenter i hospitering, FoU-arbeid, bachelor- og mastergradsarbeid
6. gjennomføre minimum to årlige møter i skolens praksisforum
7. bidra til spredning av informasjon om USPIT
8. legge til rette for kompetanseheving for lærere ved egen skole

9. gi lærerutdanningen årlig oppdatert informasjon om personalets kompetanse i fag og veiledning
10. følge retningslinjene for USPIT, beskrevet i "Veiviser for praksis"

Praksislærernes ansvar

- gjennomføre praksisopplæring henhold til Studieplanens emneplaner for praksis, i samarbeid med praksiskonsulenten og faglærere ved ILP
- sikre at studentene får praksisopplæring i fag i samsvar med den avtalen som er gjort med ILP
- omtale seg selv som lærerutdannere i praksis og markedsføre lærerutdanningen positivt
- delta på ILP sine praksismøter og dialogseminar
- delta på innføringskurs for nye praksislærere ved ILP
- søke å tilegne seg videreutdanning i veiledning i samsvar med de krav som stilles
- utveksle fagplaner med universitetslærere
- bidra i undervisning ved ILP når/hvis det er ønskelig og mulig
- tidlig, gjerne ved midtveisvurdering, ta kontakt med ILP ved bekymring angående studenters profesjonsfaglige egnethet, skikketet eller fare for stryk i praksis

Tillegg for praksislærere ved USPIT

1. følge retningslinjene for USPIT, beskrevet i "Veiviser for praksis"
2. samarbeide med lærerutdanningen om utvikling av profesjonell praksis med høy kvalitet
3. delta i skolens praksisforum
4. delta på ILP sine praksismøter og dialogseminarer
5. i særlig grad bidra i å legge til rette for studentenes prosjekter, bacheloroppgaver og mastergradsarbeider

Andre samarbeidssaker

Det kan gjøres avtaler om egne samarbeidsprosjekt utover dette mellom den enkelte praksisskole og UiT/ILP

Vedlegg: Skoleavtale med oversikt over praksislærere og praksisuker

Vedlegg 2: Evalueringsskjema før praksis – aksjon 1


Evalueringsskjema før praksis.




Samarbeidet med Universitetet rundt praksis:

Hva er bra?	Hvorfor?
<p>Info på e-post Evalueringsmøtet etter praksis (erfaringsdeling)</p> <p>Fellesmøtet vi hadde denne høsten med erfaringsdeling på tvers av skolene</p> <p>Praksismøte på ILP Erfaringsdeling</p> <p>Praksisforberedende møter der vi får møte studieleder, praksiskonsulent, faglærere og studenter. Praksisbesøk</p>	<p>Lett tilgjengelig og kjapt</p> <p>Fint å få input og høre hvordan andre gjør det. Få gode ideer som jeg kan bruke i praksisperioder/veiledning.</p> <p>Klargjør forventninger og krav til praksis. Møter studenter og forbereder praksis. Tar opp og gir tilbakemelding på positive og negative opplevelser i praksis.</p> <p>Man får svar på eventuelle spørsmål, alle hører det samme, det virker seriøst og man blir tatt på alvor. Får høre hva faglærerne legger vekt på i veiledningene</p>
Hva kan bli bedre?	Hvordan?
<p>Klarere rollefordeling og arbeidsfordeling mellom Uit og praksislæreren.</p> <p>Denne høsten har informasjon (forståelig nok) kommet sent.</p> <p>Forberede studenter på krav i praksis</p> <p>Nettsida med maler og info</p>	<p>Tydlig hva Uit har ansvar for og informerer om og hva praksislærer må informere om og ta ansvar for.</p> <p>Være tidligere ute så man kan forberede seg bedre.</p> <p>Så tidlig som mulig stadfester kavene: - tilstedeværelse -fravær ->at forventningene er at studentene skal være tilstede</p> <p>Lage en oversiktlig side med <u>alle</u> maler og info</p>

Vedlegg 3: Eksempel på møteinnkalling, oktober

praksisforum

 Johansen, Janne Kristine
on 18.10.2017, 10:28
Lund, Rune; Trønnes, Vibeke; Neremo, Ulf; Eriksen, Elin Terese; Bellika, Marte; +4 flere

  Svar alle | 

Denne meldingen ble sendt med høy viktighetsgrad.

Hei
Jeg har skjønnet at det er behov for noen avklaringer før praksis. Vi tar derfor et møte på tampen av PU-tida i dag fra kl. 15.

Jeg anbefaler dere å se til veiviser for praksis. Den skal være delt ut tidligere som hefte, men fins også her <https://uit.no/Content/431314/cache=20171306115413/VEIVISER-FOR-PRAKSIS-NY.pdf> Den gir det meste av info. Oversikt over innholdet fins her: https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271

Jeg ber dere legge særlig merke til Tromsøtrappa <https://uit.no/Content/428882/cache=20171306115413/Troms%C3%B8trappa.pdf> som sier noe om hvilket innhold det skal fokuseres de ulike studieårene.

I tillegg er rektors time viktig <https://uit.no/Content/428879/cache=20171306115413/Rektortime.pdf> Den sier noe om hvilket fokus mitt møte med studentene skal ha.

Vel møtt 😊

Vedlegg 4: Møtereferat desember – aksjon 2



Praksisforum 06.12.17

Deltakere: Janne, Vibeke, Freddi, Elin, Marte, Ulf, Guro, Rune og Hildegunn

Sak:

- Evaluere praksis høsten 2017
- Tilbakemelding fra rektorforum - Janne informerer

Jan Fredrik kommer gjerne ut og har møter med oss. Forsøke å finne tidspunkt som passer før ny praksisperiode. Har tidligere hatt god erfaring med slike møter med praksiskoordinat fra UiT.

Evaluerings av høstperiode:

Det kan bli liten undervisningstid når vi legger inn Fagerengdag i samme tidsperiode. Vanskelig å overlate elevene til studentene når de er nødt å forberede seg til Fagerengdagen. Nå kom studentene inn i et opplegg som lærerne hadde planlagt, og det var lite rom for studentene å få planlegge undervisning.

For førsteårsstudentene var det ikke noen ulempe med Fagerengdag da det ikke er så mye krav til at de skal planlegge så mye undervisning.

For syvende trinn har det fungert bra med studenter i forberedelsestid til Fagerengdagen. De har hatt matematikkundervisning etter planen, og hatt forberedelsestid i temafagene. Da fikk studentene følge opp hver sine grupper. Studentene hadde godt utbytte av dette. De vernet også om de fagene studentene hadde og la et ekstra trykk på de fagene i praksisperioden. Rune og Vibeke kan erfaringsdele dette til praksisforum ved en senere anledning.

Mangel på rom. Utfordrende for de som har læringsrom i SFO-lokaler. Kan dele på møterom, mulig å ha veiledning flere stykker på store møterom samtidig. Ingen på L5 som har studenter, så der er det ledig kapasitet etter undervisning.

Møte med studenter i forkant av praksis. I år kom dette møtet i etterkant av første observasjon. Det kan være årsaken til at studentene møtte med uriktige forventninger til første møtet med praksisveiledere. UiT forstår at dette kan være uheldig.

Det forskes på Masterutdanningen, NOKUT.

Tromsø opplever å få lite kred for å ha vært først ut med masterutdanningen.

Utredning om en skal legge studiepoeng til praksis.

Fagereng skole må vurdere om vi skal fortsette å være universitetsskole. Positivt å være med, gir oss

mulighet til å være med

Rune og Guro er med i et prosjekt med I-pad i veiledning. App - fungerer som sosiale medier.

Studenter og veileder kan legge inn tekst og bilder i appen. Medstudentene skal også kommentere,

Adresse: Alaskavingen 1, 9013 Tromsø
Telefon: 77 79 12 00

E-post: fagereng.skole@tromso.kommune.no
Bankkonto: 4750 05 08236
Org.nr.: Foretaksregisteret NO 992 238 887 MVA

tromso.kommune.no

noe som medfører mer aktive medstudenter i timer og i veiledning. Praksisveilederne opplever dette som positivt, og at det hever kvaliteten på veiledningene.

Ulf er med i et prosjekt - en som forsker på utvikling av naturfagstudenter i praksis. Forsker filmer og går gjennom alle sekvenser i studentenes undervisning.

Janne har to spørsmål til gruppen:

1. Hvem er lærerutdanneren?
 - a. Universitetet har hovedansvaret i samarbeid med praksisveiledere
 - b. Lærer mest når en kommer ut i jobb
 - c. Praksisveiledere er veldig viktig
 - d. Studentenes egen skolegang
 - e. Faglærerne er mye flinkere nå til å komme ut og veilede
 - f. Teorien lærer de på universitetet, yrkesspesifikke på praksisskolene. I tillegg kommer personligheten
2. Hvilket syn har vi på oss selv som lærerutdanner? Hva skal til for at vi legger det inn i vår CV?
 - a. Vi er der allerede
 - b. Heve status for dagens lærerutdannere (i form av lønn, tid)
 - c. Endre tittel fra praksisveileder til lærerutdanner
 - d. Kompetanseheving, tid til og tilbud om gode forelesninger
 - e. Felles konferanser/ kurs for alle praksisveiledere i Tromsø. Nettverk.
 - f. Ikke noe alle bør få lov å være.


Beste tidspunkt for møter i praksisforum:

- Torsdag etter undervisning |



Vedlegg 5: Eksempel på møteinnkalling, januar

Agenda til praksisforum mandag 8. januar kl 14

 **Johansen, Janne Kristine**
sør 07.01, 14:43
Lund, Rune; Trønnes, Vibeke; Eriksen, Elin Terese; Nermo, Ulf; +5 flere

Hei dere
Som lovet i møteinnkalling i Outlook ettersender jeg her agenda for møtet.

1.Oppsummering av praksis så langt.
2.Progresjon og vurdering av studenter. - hva ser vi etter?
3.Cafedialog.
-Hvorfor er jeg praksislærer?
-Hva slags praksislærer vil jeg være?
-Hva skal til

- Fra deg selv?
- Fra rektor?
- Fra Universitetet?

Videre:
Hva ønsker du å få ut av samarbeidet med faglærer?
Rune og Guro - kan dere si litt om MOSO-prosjektet?

Tromsø 08.01.18

Møte i Praksisforum Fagereng

Tilstede på møtet:

Praksisveiledere Fagereng: Ulf Neremo, Elin Eriksen, Vibeke Trønnes, Marte Bellika, Guro Moe, Rune Lund og Freddi Johansen.

I tillegg Jan Fredrik Skogdal (koordinator for universitetsskoleprosjektet), Janne Johansen (rektor Fagereng), Hildegunn Elvestad (fagleder Fagereng og referent)

Del 1 Informasjon fra Jan Fredrik:

- Gjertrud Karlset er tilsatt, og nå i gang med jobben, som praksiskonsulent.
- Faglærere kommer ut i denne praksisperioden. Vil gjerne at studentene forbereder et opplegg i det faget faglæreren har.
- På første året 5-10 er det faglærer til fag 1 kommer ut og på år to er det faglærer for fag to.
- På 1-7 kommer det to faglærere ut, en ped-lærer og en matematikk- eller norsklærer.
- Planer for lærerutdanningen er under revidering. Ingen store endringer for de studenter som går nå, men det kan bli en del nytt for de studentene som begynner til høsten.
- Blir en del endringer på rapportene.
- Prosess med ny søkerunde for Universitetsskoleprosjektet, søknad går ut i løpet av mars. Styringsgruppe lager kriterier for hva som skal til for å bli universitetsskole. Det er sannsynlig at Fagereng får fortsette som universitetsskole.
- Fokuselev kommer inn på 5-10-utdanningen fra høsten av
- Canvas; Ny plattform kommer snart for hele universitetet. Vil gjøre det enklere å finne planer og få oversikt.
- MOSO - ønskes videreført til alle universitetsskolene og at det skal forsterkes. Kostbart, men under forhandling. Rune og Guro har gjort seg erfaringer med dette og presenterte for praksisforum på Fagereng i forrige møte.

Del 2 Oppsummering av praksis så langt:

Stort sett er praksisveilederne på Fagereng veldig fornøyd med studentgruppene sine i år, og trekker frem stikkord som engasjerte, inspirerte og dyktige når de skal beskrive gruppene sine. Enkelte av studentene har fått lite erfaring med ordinær undervisning på grunn av Fagerengdag og DKS-prosjekt. Andre igjen har fått tilrettelagt slik at de har fått ekstra mye undervisning i sitt eget spesialiseringsfag.

Marte trekker frem at hun var fornøyd med møtet før praksisperioden da hun fikk mye informasjon der.

Positivt med to observasjonsdager før praksis, men ikke like positivt at dette gikk på bekostning av ei praksisuke. Burde heller vært lagt i forkant, og beholdt seks praksisuker. Likegyldig om det er 2+4 uker eller 3+3 uker.

Ulf er med i prosjekt med doktorgradsstipendiat som filmer studentene. Lærer mye, og krever stor grad av refleksjon av studentene.

Rune har hatt en studentgruppe som har vært noe redusert på grunn av sykdom. Jan Fredrik forteller at det kan være mulig å gjøre avtaler med universitetet der student får ta igjen tapt praksis mot at praksisveileder får betaling for det ekstra arbeidet det innebærer.

Håndbok for praksisopplæring: Viktig dokument med mye informasjon. Delt ut til, og gjennomgått med, alle studentene. Et godt hjelpemiddel for praksisveilederne.

Det fremkommer ønske om å få fagplaner tidligere fra ILP, slik at praksisveileder vet hva studentene har vært gjennom i god tid før praksis.

Praksisforum diskuterte hvordan opptrappingen bør være for førsteårsstudenter. Viktig å finne balansegangen mellom å la de få prøve seg gradvis, samtidig som at noen trenger å pushes litt.

Universitetet og praksisforum på Fagereng ser at studentene virker mer motivert og forberedt nå enn for noen år siden. Kan ha sammenheng med at studentene har gjort et mer bevisst valg etter at det ble et femårig integrert masterprogram.

Bekymring løftes frem om fagspesialisering i ny utdanning. Å være kontaktlærer på barnetrinnet krever at du underviser i mange fag, mens at de som er nyutdannet er spesialisert i få fag. Jan Fredrik forklarer at tanken er at det å fordype seg i et fag, lære seg å fordype seg i et fag, være utforskende, og at dette skal være overførbart også til andre fag. Vil bli utfordrende å få faglærere i alle fag, spesielt i distriktene. Må se effekten av hvordan dette blir på sikt. På 1-7 er norsk og matematikk obligatorisk, mens at det er mulig å velge det bort på 5-10. Nå er det få som velger norsk som fag.

Vurderingsrapport for praksis:

Det er ønskelig at praksisveilederne tenker gjennom og forbereder seg på hva man skal se etter hos studentene slik at vurderingene og rapportene skal bli rettet mot den enkelte student. I tillegg skal studentene forberedes på at rapporten kommer. Et godt tips fra Jan Fredrik er å konkretisere hovedområdene i rapporten og gi studentene stikkord på hva vi ser etter. Det er også ulike fokus i praksisårene. Første året fokuserer mest på lærerrollen, mens at andreåret er hovedfokus mer rettet mot eleven. Som praksisveileder er det lurt å lese rapportene for de ulike årene for å bli bevisst på ulikhetene og progresjonen.



Del 3 Refleksjon om det å være praksislærer:

Hvorfor er vi praksislærere:

- Gøy
- Holde seg oppdatert
- Avbrekk, variasjon i yrket
- Være med å utvikle fremtidige lærere
- Lønn og nedsatt tid
- Videreføre erfaringsbaser kunnskap
- Utvikling av seg selv
- Meningsfullt
- Får mange nye ideer
- Skaper dynamikk å få andre inn

Hva slags praksislærer vil jeg være?

- Engasjert
- Inspirerende
- Motiverende
- En som tilrettelegger for en god praksisopplevelse
- Modellerer
- Trygghet for god dialog
- Klare forventninger
- Humor
- En som får frem gode, kreative prosesser
- En som får frem god refleksjon hos den enkelte
- Veiviser uten selv å gå veien
- God rollemodell

Hva skal til av meg selv?

- Være god rollemodell
- Bevisst sin egen rolle
- Være godt forberedt
- Være oppdatert
- Ha fokus på arbeidsoppgavene det innebærer å være praksisveileder

Hva skal til fra skoleleder/ rektor?

- Et fungerende praksisforum
- Ha møtepunkter, være en del av noe. Ikke enkeltstående praksisveiledere, men en helhet.
- Noen som leder og kaller inn til møter
- Ledelse som er tilstede
- Ledelsen er aktiv i arbeidet med studentene
- Gode rutiner, legge til rette for
- Engasjert i og bryr seg om studentene



Hva skal til fra universitetet?

- God avtale
- Legge til rette for møtepunkter
- Heve status til praksisveiledere
 - Ikke for alle
- Møteplass for praksisveiledere, kurstilbud
- Gode maler
- Informasjon i god tid til oss og studentene
- Veiledningspedagogikk er med på å heve praksis betraktelig. Burde vært en gulrot forbundet med dette.



Vedlegg 7: Eksempel på tankekart. Hvorfor er jeg praksislærer? – aksjon 3

